



**UNIVERSIDAD MICHOACANA  
DE SAN NICÓLAS DE HIDALGO**



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS  
PROGRAMA DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**UNA CLASE DE HISTORIA: DOCENCIA, LIBRO DE TEXTO E  
ISLAM EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**PRESENTA:  
DAVID JOSÉ VILLA CORTÉS**

**ASESORA:  
DRA. CLAUDIA GONZÁLEZ GÓMEZ**



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo  
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**MORELIA, MICHOACÁN, DICIEMBRE DE 2016**

## **Resumen**

La presente investigación es un trabajo reflexivo sobre la práctica docente, específicamente en la educación primaria de México y con el tema del islam durante 3 ciclos escolares. En una primera parte se hace un bosquejo sobre la docencia como tal a nivel teórico y práctico, en un segundo momento se analiza la situación de los libros de texto y específicamente el tema del islam en el libro de sexto año de historia y, finalmente se presentan 3 situaciones didácticas y sus resultados pedagógicos en 3 aulas de la ciudad de Morelia.

## **Palabras clave:**

Islam, libro de texto, docente, educación primaria, historia.

## **Abstract**

This research is a reflective work on teaching practice, specifically in elementary education in Mexico and with the topic of Islam during 3 school years. In the first part, a sketch is made about teaching as such at a theoretical and practical level, in a second moment the situation of the textbooks is analyzed and specifically the topic of Islam in the book of sixth year of history and, finally there are 3 didactic situations and its pedagogical results in 3 classrooms in the Morelia city.

## **Keywords:**

Islam, text book, teacher, elementary school, history.

# INDÍCE

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1: Docencia en primaria: entre la tradición y lo profesional</b> .....	<b>30</b>
1.1 La docencia, una singular complejidad.....	30
1.2 El papel del docente: el día de clase.....	34
1.3 La escuela primaria: una tradición.....	38
1.3.1 La primaria de México.....	42
1.4. Ser docente en primaria.....	46
1.4.1 Modelos de enseñanza.....	51
1.4.2 Enfoques de enseñanza: las prácticas docentes.....	57
1.5 El maestro y su presente.....	60
<b>Capítulo 2: El libro de texto de historia de sexto de primaria: su uso</b> .....	<b>64</b>
2.1. ¿Qué es un libro de texto?.....	64
2.2. Muy breve historia del libro de texto.....	68
2.3 El libro de texto en el contexto mexicano: lo gratuito.....	69
2.3.1 El libro de texto de Historia de sexto de primaria.....	71
2.3.2 Su forma: <i>Weltgeschichte</i> .....	72
2.3.2 Los contenidos del libro: sus Mundos.....	75
2.3.3 Las partes técnicas: sus paratextos.....	77
2.3.4 El diseño de la narrativa: una lectura oralizada.....	79
2.3.5 Las imágenes y sus textos.....	84
2.4. Las historias del libro de historia: el caso del islam.....	85

2.4.1 De la Meca a Córdoba, la expansión del islam .....	89
2.4.2 Algebra y Avicena: islam en el texto.....	95
2.5 Lo necesario: cuando los maestros leemos historia.....	97
<b>Capítulo 3: La clase.....</b>	<b>102</b>
3.1 Enseñar: ¿el maestro o el libro?.....	102
3.2 El maestro y los alumnos: las primeras impresiones de un tema .....	106
3.3 La clase de historia: <i>el islam y la expansión musulmana</i> .....	113
3.3.1 Planeación: un texto-guía .....	122
3.3.2 Planeación de la clase: ciclo escolar 2013-2014 .....	123
3.3.3. Análisis del desempeño del grupo y el desenvolvimiento de la clase .....	128
3.3.3.1 Planeación de la clase: ciclo escolar 2014-2015 .....	132
3.3.3.2 Análisis del desempeño del grupo y desenvolvimiento de la clase.....	141
3.3.4 Planeación de la clase: ciclo escolar 2015-2016 .....	155
3.3.5 Análisis del desempeño del grupo y desenvolvimiento de la clase.....	158
3.4 Discusión sobre los distintos planes de clase y sus respectivos análisis .....	183
3.5 ¿Aprender o enseñar historia?.....	204
<b>Conclusiones .....</b>	<b>209</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>212</b>

## INTRODUCCIÓN

Hace quince años, en un once de septiembre, dos aviones con tripulación civil se estrellaron en las Torres Gemelas de la ciudad de New York; horas después esos hechos son considerados como actos terroristas. Pero hay algo singular que acompañó al discurso que los norteamericanos hicieron creer al mundo entero sobre el terrorismo de ese momento: los terroristas tienen un rostro árabe y son practicantes del islam. Quien esto escribe no sabía en ese día qué era un musulmán, ni mucho menos qué era el islam. A pesar de que en los libros de texto de primaria y secundaria que había usado en mi infancia y adolescencia estaba dentro de sus contenidos. Ya siendo docente de educación primaria, el terrorismo con referencia a la civilización musulmana no ha cesado, ni tampoco han de dejado de aparecer en los libros de texto de historia el islam.

La presente tesis tiene como centro de discusión el libro de texto de historia de sexto de primaria, el islam y mi propia experiencia como docente de primaria. Por tal, ésta discusión tiene mucho de trabajo académico pero a su vez es un esfuerzo por analizar la propia práctica, es decir una auto reflexión y análisis de la misma.

### *Planteamiento de problema*

Quiero centrar la reflexión en analizar cómo es la práctica de un docente de sexto de primaria cuando desarrolla en una clase los contenidos temáticos sobre el islam que forman parte de las unidades de aprendizaje en el libro de texto gratuito de y cómo se da el proceso de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

## Antecedentes

El planteamiento del problema lo sitúo en tres componentes: libro, docente y clase de historia. Los antecedentes sobre el problema que presento son los siguientes:

1. Partiendo de lo general es una realidad que existe una amplia investigación sobre el libro de texto como una herramienta didáctica, particularmente desde la investigación de Chopin sobre el desarrollo histórico y su conceptualización<sup>1</sup> y lo realizado por el Georg Eckert Intitute como centro académico internacional especializado en la investigación de libros de texto<sup>2</sup>. Sin embargo *el uso* de los mismos en el aula es relativamente reciente. Esto lo sostiene en el estudio crítico sobre el estado de cuestión y la investigación sobre los libros de texto Egil Børre<sup>3</sup> sustancialmente por una cuestión muy básica parafraseando a Peter W. Airasian,

<sup>1</sup> CHOPIN, *Le manuel scolaire*, p. 7. Además de CHOPIN, cuyo texto menciono, durante la *1ra Jornada de Estudios sobre Manuales de Historia*, se presentaron otros tantos sobre la cuestión. Esta jornada me permitió acceder a un estado de la cuestión desde el punto de vista de Ana ZAVALA.

<sup>2</sup> Entre sus funciones esta la producción de Conocimiento a nivel internacional sobre lo que se considera por sí mismo un *hot topic*: el libro de texto. Véase su página electrónica <http://www.gei.de/en/the-institute.html>. Este instituto se encuentra en Alemania. Su fundador (Georg Eckert) durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial fue un comisionado de la UNESCO para analizar las narrativas de los libros de texto sobre las relaciones o interpretaciones que se presentaban en los mismos sobre "otras" naciones-Estado. Esta función buscaba "afinar" la interpretación y, hasta cierto grado, armonizar "las tensiones" que se podrían provocar entre países por una narrativa no afín a las autobiografías que estos mismos venían o tenían como identidad nacional. Tal es el caso de la tensión Francia-Alemania e Israel-Palestina. Mi interpretación es producto de una lectura en inglés de su página y de dos de sus "recomendaciones" <http://www.gei.de/en/the-institute/history.html> , <http://www.gei.de/en/projects/completed-projects/bilateral-textbook-commissions-and-projects/german-french-textbook-commission.html> (para el caso franco-alemán) y <http://www.gei.de/en/projects/completed-projects/schulbuchprojek-israel-palestina.html> , (para el caso israelí-palestino). Consultado el 14 de septiembre de 2016.

<sup>3</sup> BORRE Johnsen. *Libros de texto en el calidoscopio*. Este estudio lo considero sugerente en tanto que su estructura de investigación como su referentes a diversos estados del conocimiento tanto europeos, norteamericanos e incluso a los planteamientos japoneses. Es uno de los trabajos más amplios y con un tono de crítica a las diversas dimensiones que han "mirado" a los libros de texto: la ideológica, la editorial, la narrativa y la didáctica. En el mismo concluye con una *necesidad de investigación*: el conocer como son usados.

quien plantea que el libro de texto es producto pensado para un sistema no para un maestro o alumno en concreto<sup>4</sup>.

2. De forma específica a nivel internacional sobre el tema del islam en los libros de texto existen los artículos de un ejemplar temático de la revista *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Dos de las investigaciones que captaron mi atención se basan en libros de texto generados en Francia y Canadá. En los mismos hay una línea de discurso sobre el grado de interculturalidad dado que en las sociedades de esos países la población practicante del islam demográficamente es significativa<sup>5</sup>. En nuestro país las cifras oficiales sobre musulmanes no logran ser precisas pero es de mencionar que se ubican en el rango metodológico estadístico inferior a 0.2 por ciento de población.<sup>6</sup> Por tal podemos entender que tema del islam en los libros de texto mexicanos no ha sido un objeto de estudio a diferencia de sus contrapartes francesas o canadienses<sup>7</sup>.
3. Se podría decir sobre el estudio de las prácticas docentes a nivel internacional y nacional se han consolidado en cuanto a los parámetros relacionados con la

<sup>4</sup> AIRASIAN, *La evaluación*, p. 53.

<sup>5</sup> ESTIVALÉZ, "Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France", pp.45-60; AMINA TRIKI, "Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec" pp.97-111. En Revista *Journal of Education Media, Memory, and Society*, Vol.3, Temático 1, Primavera de 2011.

<sup>6</sup> En la consulta a través del portal del INEGI sobre lo estadístico con respecto a las religiones en México no existe un indicador directo cuantificable sobre el islam. Estos indicadores son: católica 89.3%, protestantes y evangélicos 8.0%, bíblicas diferentes a evangélicas 2.5%, otras religiones 0.2%. Véase <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/religion/> consultado el 22 de septiembre de 2016. En una nota periodística menciona que existen 3,760 musulmanes en México, <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-investigacion/2015/12/12/el-boom-del-islam-en-mexico> consultado el 13 de octubre de 2016.

<sup>7</sup> Esto a mi criterio obedece al grado de atención que implica la vinculación historia nacional-escuela y por ello su *enseñanza*. La investigación de Zoraida Vázquez explica que esto obedece a la creación de un producto artificial como es el nacionalismo. Los estados-nación además de ser jurisprudencia son pedagogía existencial: ZORAIDA, *Nacionalismo y educación*, p. 9.

eficacia, es decir *la buena enseñanza*<sup>8</sup>. Estos tienden a ser generales y directamente vinculados a las mejoras de las prácticas, sin embargo resulta ser altamente llamativo detectar que cuantitativamente son pocos los análisis de *una práctica durante una clase de historia universal o mundial* y particularmente ausente sobre el islam<sup>9</sup>. Para los profesores y su respectiva formación para el tema muestran en Estados Unidos<sup>10</sup> una plataforma sólida para su consulta, al igual que en Francia<sup>11</sup> y España<sup>12</sup> dado que estos dos últimos países existe una vertiente curricular que permite tratar el tema en específico como asignatura de

<sup>8</sup> REIMERS, *La buena enseñanza y el éxito escolar en los estudiantes en América Latina*, Sep, México, 2003.

<sup>9</sup> ROCKWELL, *En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas*, pp. 198-222; en esta investigación etnográfica la autora analiza una práctica en una primaria cuyo temática durante una clase es sobre la Revolución Francesa. MERCADO, *Los saberes docentes*, pp. 51-54; siguiendo la metodología etnográfica en esta investigación el tema de la clase es sobre el antiguo Egipto. SALAZAR Chávez, Lázaro, *Una aproximación a la comprensión del mundo contemporáneo en el Aula. Propuesta para una didáctica de la Historia Universal en el bachillerato nicolaíta*, Tesis de Maestría, UMSNH-III; RAMÍREZ Peñaloza, Susana, *Propuesta didáctica para la enseñanza aprendizaje de la Historia Universal en el bachillerato nicolaíta*, Tesis de Maestría, UMNSH-III.

<sup>10</sup> Esto es a que la primera Enmienda de la Constitución de Estados Unidos impide una religión oficial de la Nación y a su vez niega la protestad de impedir que se practique alguna. Es una fórmula jurídica que ha permitido una proliferación de diversas agrupaciones religiosas pero a su vez ha generado tensiones a nivel de prácticas sociales de libre expresión. Un ejemplo de ello son las notas periodísticas sobre una clase acerca del islam que implicada en su fase didáctica escribir caligrafía árabe en una escuela del estado de Virginia en Estados Unidos, [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151218\\_eeuu\\_cultura\\_cierran\\_escuelas\\_virginia\\_caligrafia\\_arabe\\_islam\\_ng](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151218_eeuu_cultura_cierran_escuelas_virginia_caligrafia_arabe_islam_ng) , consultado el 20 de diciembre de 2015. Con respecto a las pautas de recomendaciones hacia docentes con respecto a la situación entre libertad de culto, libre expresión, escuela laica pública y temas religiones la asociación First Amendment Center publicó “una guía” con una serie de recomendaciones sobre la cuestión. Véase en HAYNES, Charles, *A Teacher’s Guide to Religion in the Public Schools*, First Amendment Center, Nashville, 2008. Documento en digital <http://www.firstamendmentcenter.org/madison/wp-content/uploads/2011/03/teachersguide.pdf> consultado el 15 de octubre de 2016. Para materiales hechos en exprofeso para el tema del islam en la escuela elemental me remito a uno de las agrupaciones mencionada en la anterior guía para profesores, *Council on Islamic Education* y en uno de sus documentos llamado *Teaching Resources on Islam in World History/ Cultures and Geography courses for Elementary, Middle and High School*, véase [http://www.isna.net/uploads/1/5/7/4/15744382/susan\\_douglas\\_-\\_teaching\\_resources\\_on\\_islam.pdf](http://www.isna.net/uploads/1/5/7/4/15744382/susan_douglas_-_teaching_resources_on_islam.pdf) consultado en un primer momento en noviembre de 2015. En este último se muestra un catálogo de materiales didácticos, recursos audiovisuales, lecturas complementarias y libros de texto que pueden orientar a profesores sobre el tema.

<sup>11</sup> ASSAD, *Los cuatro puntos orientales*, pp. 207-211.

<sup>12</sup> La editorial SM , de la cual fui usuario de una de sus guías complementarias siendo profesor de cuarto y sexto grado en una primaria particular incorporada, tiene en España su sede y en sus orígenes está vinculada con grupos católicos, de manera específica captó mi atención que diseñará una guía para la enseñanza del islam, conocida como “Descubrir el Islam”. Véase la nota <http://www.grupo-sm.com/noticias-sm/noticia/descubrir-islam-primer-libro-texto-religion-islamica-editado-en-europa>, consulta del 15 de octubre de 2016.

religión. En el caso mexicano es de reconocer los esfuerzos académicos de investigadores del Colegio de México, la UNAM y el Tecnológico de Monterrey por desarrollar líneas de investigación sobre el islam y el Medio Oriente<sup>13</sup>. La deuda pendiente para nuestro país es llevar este tipo de investigaciones a enriquecer los contenidos escolares de educación básica.

### *Marco Teórico*

Si bien en el planteamiento del problema se habla de libro de texto, del docente y de su clase de historia la suma reflexiva de esas tres vertientes nos conlleva a la narrativa de una *práctica pedagógica*. En los siguientes párrafos expongo la perspectiva teórica de la anterior suma reflexiva.

Iniciaré por precisar sobre lo que entiendo por marco teórico. Para Felipe Pardinas “el llamado marco teórico es un instrumento de crítica de la investigación anterior a la ejecución de la misma”<sup>14</sup>, tomo de lo anterior el sentido de *instrumento de crítica*. Ahora lo desplazo al aspecto de *la práctica* y me apoyaré en Kant que realizó una discusión en *la Crítica de la Razón Pura* sobre la cuestión.

En una parte de esa obra filosófica empieza argumentando una premisa: “Práctico es todo lo que es posible por medio de la libertad”<sup>15</sup> en tanto que lo anterior es la resultante reflexiva que le permitió construir un argumento que dio respuesta a tres planteamientos sobre objetos propios de la especulación de la razón: la libertad de la voluntad, la inmortalidad del alma y la existencia de Dios. Si bien esos objetos no son

<sup>13</sup> RUIZ FIGUEROA, Miguel, *Islam: religión y estado*. ZERAOUI, Zidane, *Islam y política: los procesos políticos árabes contemporáneos*; TABOADA, Hernán, “El islam en América Latina: del siglo XX al XXI”, en revista *Estudios Latinoamericanos*, año XXX, núm. 37, enero-junio 2016, pp. 85-103.

<sup>14</sup> PARDINAS, *Metodología y técnicas*, p. 77.

<sup>15</sup> KANT, *Crítica de la Razón Pura*, p. 750.

objeto de discusión de esta tesis, si lo es la suma del algoritmo (entendido esto como el proceso para llegar a un resultante) por el cual se analiza *lo práctico* de uno de sus problemas centrales de análisis: las conductas manifiestas de los imperativos categóricos. Ese algoritmo está constituido en Kant por tres herramientas críticas (que plantea sobre las cuestiones *trascendentales*<sup>16</sup>): *¿Qué puedo saber?*, *¿Qué debo hacer?* y *¿Qué puedo esperar?*<sup>17</sup>. La primera pregunta es especulativa, la segunda es práctica y la tercera es práctica y teórica a la vez:

Lo práctico desemboca en la conclusión de que *hay algo* (que determina el último fin posible) *porque algo debe suceder*; lo teórico, en la conclusión de que *hay algo* (que opera como causa suprema) *porque algo sucede*<sup>18</sup>.

Sus preguntas las canalizo como aparato técnico que guían la reflexión teórica del problema que he planteado con anterioridad, sustancialmente por ese *algo que sucede* durante mi práctica: *¿Qué puedo saber sobre la docencia?*, *¿Qué debo hacer durante la clase sobre el islam?* y *¿Qué puedo esperar de la clase?* Mi utilización de Kant en este aspecto es para considerar que *el sentido de mi práctica es una reflexión teórica de mí mismo cuando sobre ella introduzco las herramientas de un tipo de análisis*. Si bien en Kant lo anterior lo hace sobre lo moral, su sistema de cuestiones es un argumento

---

<sup>16</sup> Recordemos que la *Crítica de la Razón Pura* es una de las piezas teóricas de Kant con las cuales pretendió construir un sistema filosófico que le permitiera un análisis sobre tres condiciones trascendentales: la libertad de la voluntad, la inmortalidad del alma y la existencia de Dios. He decidido discriminar las dos últimas en tanto que estas no me permiten analizar el ejercicio de una práctica social, no tanto así la primera. Por ello lo valioso de su premisa, sin libertad no existe una práctica. Y es precisamente esa práctica es la manifestación de una voluntad. Es necesario recalcar aquí a su vez que el sentido de crítica de Kant no es el que algunos académicos e intelectuales han utilizado para justificar sus ideologías. Tal es el caso de algunos teóricos de la *Pedagogía Crítica*. Crítica es una herramienta de análisis, es una práctica intelectual que nos permite discernir entre buenas ideas y las que no lo son tanto y ya propiamente en el sentido kantiano es la exploración del alcance y límites del conocimiento humano. Véase LEAL, FERNANDO, "¿Qué es crítico?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII. Núm. 17, enero-abril, 2003.

<sup>17</sup> KANT, *Crítica de la razón pura*, p.586.

<sup>18</sup> KANT, *Crítica de la razón pura*, p.587. Las cursivas son originales de la fuente.

teórico que me permite someter mi práctica dentro de un sistema de pensamiento, por tal, el de una epistemología teórica.

Sin romper con el hilo filosófico anterior en que respaldo este marco teórico recurro a lo propio sobre la filosofía de la educación que plantea T.W. Moore: una teoría educativa es la epistemología de una práctica educativa<sup>19</sup>. Por lo tanto *saber pedagógico* y *hacer pedagógico* no son mutuamente excluyentes. Entonces ¿estoy exponiendo un marco teórico sin teorías? No, solo enfatizo lo que Villoro explica como la existencia de un prejuicio “que tiende a reducir el conocimiento a un actividad teórica, desligada de la práctica”<sup>20</sup> y por posicionar lo teórico como excluyente de lo práctico como lo explica también Gabriel Zaid<sup>21</sup>.

Por ende, diversas prácticas diversas teorías. Si bien se podría decir que existe una práctica educativa como la del autoaprendizaje y por tal la figura de un docente no existe como podría ser la teoría educativa del autodidactismo, en el caso de esta investigación es un docente quien está presente dentro del planteamiento del problema. En este caso, el docente es quien esto escribe. Por tal si he de mencionar que teórico o que teoría respalda mi postura me inclino por una teoría de la práctica docente referenciada por una *apuesta pedagógica: lo que sucede* en la clase, es por *algo*; ese algo por tanto puede ser visto por un objeto teórico pedagógico (un paradigma educativo): Conductismo, Constructivismo, Teoría Crítica, Psicoanálisis, Inteligencias Múltiples entre otros.

---

<sup>19</sup> MOORE, *Filosofía de la educación*, pp.19-21.

<sup>20</sup> VILLORO, *Creer*, p. 21.

<sup>21</sup> ZAID, “Origen práctico de la filosofía”, pp. 40-42. Revista *Letras Libres*, año XVIII, NO.213, Septiembre, 2016.

Si bien podría encontrarse un eco sobre la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín no lo considero así<sup>22</sup>. Debido a que la propia docencia es compleja tanto por sus referentes teóricos y filosóficos ésta se particulariza en la biografía de cada docente: su práctica es una experiencia de vida profesional. Ello complejiza apostar por una teoría de lo complejo. O por una *teoría única para mi práctica docente*. En un estudio sobre las cotidianidades docentes por Jakson llamado *La vida en las aulas* en el que recurrió a investigar *in situ* los afanes cotidianos de docentes en Estados Unidos observó esa tendencia: no es posible hablar de una solo tipo de práctica en un centro escolar. Los docentes por tanto apuestan por una práctica, una forma, un estilo de enseñanza al interior de cada una de sus aulas que se modula a las características de cada una de ellas<sup>23</sup>.

Otro análisis significativo es el Fanstermarcher y Soltis sobre los referentes teóricos sobre tres estilos de práctica docente (enfoques de enseñanza) que consideran preponderantes en la literatura sobre la cuestión: el ejecutivo, el terapeuta y el liberador. Esos referentes teóricos respecto a esos enfoques de enseñanza son el Conductismo, el Existencialismo, la Gestal, la Teoría Crítica, el Constructivismo entre otros. Llegaron a una reflexión teórica posterior a la discusión sobre el tipo de prácticas que analizaron: apostar por un estilo o un tipo de práctica docente es algo completamente

---

<sup>22</sup> MORIN, *Educación en la era planetaria*, pp. 51-73. En términos generales la Teoría de la Complejidad, no apela a *lo complicado* sino a *lo amplio* y *lo articulado* en y sobre el pensamiento. Algo que ha fallado a mi criterio con respecto a esta Teoría y llevada a los terrenos de la pedagogía son los intentos por justificar prácticas más que ampliar y articular los saberes que sobre dicha práctica se podrían articular. Morín en dicha teoría apela a la conjugación *sapiens/demens*: la persona como algo biocultural. Por tal *los saberes* no solo son epistemología, sino también antropología. Lo anterior es algo que en particular lo considero valioso: mi práctica en la clase de historia no es solo la epistemología que hay en ella (ya sea una teoría pedagógica y un tipo de teoría de la historia) sino eso algo que sucede entre alumnos y yo como docente. Por ello lo *complejo*. Lo que falla en mi criterio en esa Teoría ha sido su posicionamiento al momento de racionalizar *el algo* de eso que *sucedió*. Morín y sus colaboradores acepta que sus principales referentes los encuentra en la Física posterior a Einstein, en particular en Nicolas Bhor. En particular la física cuántica ha dado hasta este momento más a los *objetos teóricos supuestos*, que a los *objetos concretos*. Por ello lo complejo de comprobarlos.

<sup>23</sup> JACKSON, *La vida en las aulas*, pp.147-187.

personalizado y circunstancial.<sup>24</sup> Se es posible recurrir al Conductismo para desarrollar una temática centrada en la explicación de un desarrollo algebraico y se puede no serlo al momento de solicitar que en parejas los alumnos resuelvan un problema algebraico que implique recurrir a los aprendizajes previos de ellos. En una sola práctica podrían implicarse diversas teorías pedagógicas.

Brophy a su vez realiza una síntesis académica sobre las diversas investigaciones relacionadas al tema, en la misma recalca la necesaria profesionalización técnica y filosófica de las prácticas docentes enfocadas en dos aspectos: el aula y el aprendizaje de los alumnos<sup>25</sup>. Otro tanto realiza Ausubel desde el enfoque teórico del Aprendizaje Significativo: el docente puede ser una variable positiva que consolide el mencionado aprendizaje y por tal su práctica profesional es una constante vinculación de procesos creativos y críticos propios del mismo para llevarlo a cabo<sup>26</sup>.

En las perspectivas francófonas destacan Pierre Pastré, que si bien no hace referencia directa al oficio de enseñar hace lo propio en analizar *el que se hace y como se hace* una práctica laboral profesional. Esta sistematización teórica conlleva a un análisis del trabajo: la actividad operativa, la actividad de pensamiento y la actividad de comunicación<sup>27</sup>. Esto construye una ergonomía de los oficios sobre lo que *se hace, por qué se hace y como dice* que lo hace. Misma situación es realizada por Clot para teorizar sobre un oficio<sup>28</sup>. El salto teórico del oficio en general al oficio en *particular de enseñar* es trabajado en diversos textos de la obra colectiva *La formación profesional*

<sup>24</sup> FANSTER MARCHER, *Enfoques de la enseñanza*.

<sup>25</sup> BROPHY, *Enseñanza*.

<sup>26</sup> AUSUBEL, *psicología educativa*, pp. 420-440.

<sup>27</sup> PASTRÉ, *Análisis del trabajo y didáctica profesional*, 2001. Documento de trabajo consultado durante el diplomado *De la práctica de la enseñanza/investigación a la escritura de la práctica*, Septiembre 2015-enero 2016, UMSNH-IIH.

<sup>28</sup> CLOT, *Del análisis de las prácticas*, 2007. Documento de trabajo consultado durante el diplomado *De la práctica de la enseñanza/investigación a la escritura de la práctica*, septiembre 2015-enero 2016, UMSNH-IIH.

*del maestro: estrategias y competencias* en la cual escriben distintos autores como Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud, entre otros. Ésta perspectiva francófona me fue presentada en un diplomado impartido por Ana Zavala en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

En tanto producciones mexicanas sobre las prácticas docentes particularmente en educación primaria la línea de investigación realizada por Rut Mercado y Elsie Rocwell han realizado aportaciones académicas significativas sobre la cotidianidad en las escuelas de nivel primaria<sup>29</sup>. Sus investigaciones me han acompañado profesionalmente, dado que junto otros investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional diseñaron los materiales educativos para las primarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).<sup>30</sup>

Durante diversos ciclos escolares los utilicé para mi desempeño como figura educativa para esa institución. Ésta producción académica y pedagógica se sostiene en que las prácticas docentes son saberes sociales que tienen un componente cultural y para el caso en específico de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado y rurales del modelo del CONAFE son una simbiosis muy estrecha entre escuela-padres-docente-cotidianidad comunitaria.

---

<sup>29</sup> ROCKWELL, *La escuela cotidiana*.

<sup>30</sup> De entre los materiales destaca la serie de materiales *Dialogar y descubrir: Manual del instructor comunitario, Cuadernos de Trabajo de español, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía, la Experiencia de ser instructor*. Todos los anteriores materiales fueron coordinados de manera general por Elsie Rockwell . Eran usados para apoyar la labor pedagógica en educación primaria de jóvenes que prestan un servicio social educativo en alguna comunidad rural del país con menos de 500 habitantes en las mismas. Fue experiencia personal durante el ciclo escolar 2003-2004 y desde el 2008 hasta el 2011. Fruto de la misma presenté en el evento de la REDDIEH 2015 la ponencia "La historia se escribe con colores".

Otro de los elementos del problema que he planteado a su vez (el caso del libro de texto), mismo que este grupo de académicos ha trabajado con anterioridad, particularmente Elsie Rockwell, es el desarrollo de un marco teórico de investigación donde ven la lectura *como práctica cultural*. Para ello en el artículo *La Lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*, recurre a Chartier para desarrollar la tesis de que los libros de texto son leídos desde las maneras de leer de un grupo social: "lectura como acto social"<sup>31</sup>. Así la escuela como espacio social. A su vez los docentes y alumnos son actores sociales que leen con sus propios protocolos de lectura, parafraseando la cita de Chartier que presenta Rocwell, los libros de texto<sup>32</sup>. Esta perspectiva teórica permite ver que:

Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el dominio de la escritura, al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita.<sup>33</sup>

Así el libro de texto de historia usado en las aulas de sexto de primaria es un objeto que es leído desde los protocolos de sus lectores: alumnos de entre once y doce años y un docente<sup>34</sup>.

Ahora precisando la situación del islam es complejo por sí mismo abarcarlo desde una sola perspectiva teórica. Por ello no lo planteo desde una posible perspectiva teórica de la historiografía. Esto lo percibí con la lectura, del libro hoy considerado un clásico por la

---

<sup>31</sup> ROCKWELL, *La lectura como práctica*, p. 13. En Revista *Educação e Pesquisa*, Vol. 27, nom.1, pp. 11-26, 2001, <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf> , consultado el 15 de diciembre de 2015. Una observación para mis lectores. Esta profesora-investigadora ha realizado tanto investigación como materiales educativos (entre otros, libros de texto) donde conjuga la experiencia de ser historiadora y antropóloga.

<sup>32</sup> CHARTIER, *Du libre au lire*, p. 80. Citado por ROCKWELL, *La lectura como práctica*, p. 13.

<sup>33</sup> ROCKWELL, *La lectura como práctica*, p. 13.

<sup>34</sup> Parte de mi experiencia en aulas con alumnos de sexto grado se explican en el apartado de metodología.

temática especializada de Edwar Said, *Orientalismo*. En esa obra Said recorre desde las herramientas de la investigación sobre literatura comparada la génesis de una serie de generalidades con respecto a lo cultural de Medio Oriente muchas de ellas construidas a través de figuras retóricas (algunas con miradas de explorador, otras con mirada militar) más que de una propia visión compleja de la zona y por tanto ese orientalismo es una

invención primeramente europea y posteriormente norteamericana con fines de extracción comercial y de dominio militar<sup>35</sup>. Fernando del Paso hace a su vez un estudio crítico sobre el estado del conocimiento sobre la cuestión del islam pero desde una perspectiva no académica sino ensayística-literaria<sup>36</sup>. Incluso en una línea de investigación realizada en México por Ziraoui recorre el fenómeno del islam desde la Teoría Política, no por el filtro del estudio de las religiones<sup>37</sup>.

Por tal el dilema es amplio, ¿islam visto desde que óptica? ¿La cultural, la histórica, la sociológica, la teológica, la política? Reconociendo, parafraseando a Fernando Del Paso, la bastedad del tema y lo inabarcable del mismo<sup>38</sup> he optado por una fórmula teórica: la red como “una serie de conexiones que ponen a unas personas en relación con otras”<sup>39</sup>.

Es importante recalcar que la sola mención a redes; humanas, económicas o culturales puede generar una duda de perspectiva en tanto en donde comienza y en donde termina una red, lo esencial de esta fórmula teórica es la capacidad de reconocer que es necesaria la interconexión entre distintos puntos (ya sean grupos de personas o de

---

<sup>35</sup> SAID, *Orientalismo*.

<sup>36</sup> DEL PASO, *Bajo la sombra de la historia*.

<sup>37</sup> ZERAOUI, *Islam y política*, pp. 39-72.

<sup>38</sup> DEL PASO, *Bajo la sombra de la historia*, p. 113.

<sup>39</sup> MCNEILL, *Las redes humanas*, p. 1.

ideas) para que las prácticas sociales o culturales se manifiesten. Esta idea de *red*, en particular *la red humana* es utilizada por J.R. McNeill y Willian H. McNeill para su libro de divulgación sobre historia del Mundo<sup>40</sup>. Así el islam me permite verlo desde una práctica escolar que lo trata como un contenido temático de la asignatura de historia de sexto primaria que explica didácticamente el origen, la expansión y el legado de una práctica social que involucra conexiones entre personas, de ideas y de prácticas sociales tan diversas según las redes en que se manifiesta.

¿Y las teorías que guían un libro de historia qué? Mauricio Tenorio Trillo hace una serie de precisiones sobre los componentes del trabajo profesional y académico de los historiadores y por tal de los libros de historia: un punto de vista, una síntesis, una moral, una narración y un vestido (un diseño editorial)<sup>41</sup>. Incluso realiza una serie de supuestos que permiten al lector común, no al especializado como es el de sus colegas, una serie de estímulos positivos para leer historia. Pero en ese artículo faltó un lector común que rebasa numéricamente al posible lector de novelas históricas, ensayos u otro producto editorial son el sello de la historia: el lector escolar. Y en ese sentido, Enrique Florescano lo precisa con mayor énfasis: ha existido una crisis pedagógica que permita esa mutua interrelación entre historiadores y jóvenes escolares en México:

El mayor defecto de los libros de texto para educación básica, aunque los han hecho –en algunos casos- los mejores historiadores del país, es que no hay el conducto pedagógico para que el conocimiento de los grandes maestros pueda pasar bajo los conceptos, las ideas y los sistemas pedagógicos adecuados al niño, al estudiante de secundaria o al estudiante de universidad. No existe el vínculo necesario entre investigación y sistema pedagógico en los libros; esta es una falla fundamental.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> MCNEILL, *Las redes humanas*.

<sup>41</sup> TENORIO, "Leer historia", p. 43, revista *Letras Libres*, No. 195, Marzo, 2015.

<sup>42</sup> GÓMEZ TORRES, *La crisis pedagógica*, p. 11.

Esta visión necesariamente refleja una preocupación muy válida: el potencial educativo que requiere una narrativa histórica hecha por un profesional de la historia. Pero falla en una situación: el no visualizar las prácticas que involucran al libro de texto. Esto es entendible al considerar el libro como prioritario del proceso educativo, al menos así lo refiere Gilberto Guevara Niebla sobre una encuesta que pretendía medir el grado de importancia de dos variables sobre el proceso educativo: libro de texto o maestros. La encuesta mencionada se inclina en grado de mayoría por el libro de texto<sup>43</sup>.

Esto también lo observé en el Foro sobre Libro de Textos de la REDDIE realizado en el 2015<sup>44</sup>. Si el libro muestra omisiones, ideologías o desfases historiográficos por ende el aprendizaje de la historia no es positivo: es pretender que un libro de texto no tenga una sombra como lo dice Barthes:

Algunos quieren un texto (un arte, una pintura) sin sombra separado de la “ideología dominante” pero es querer un texto sin fecundidad, sin productividad, un texto estéril (ved el Mito de la mujer sin Sombra). El texto tiene necesidad de su sombra: esta sombra es *un poco* de ideología, *un poco* de representación, *un poco* de sujeto: espectros, trazos, rastros, nubes necesarias: la subversión desde su propio *claroscuro*<sup>45</sup>.

El libro de texto gratuito mexicano tiene una sombra: el Estado. Al ser distribuido masivamente y de sin costo para los alumnos de preescolar hasta secundaria, esa circunstancia provoca ruido. Lo reconozco, pero en este caso me interesa su claroscuro: la función del texto en el momento de ser usado en una clase de historia en un aula de sexto de primaria.

### *Justificación*

---

<sup>43</sup> GUEVARA NIEBLA, *Lecturas para maestros*, p. 264.

<sup>44</sup> Mi postura en el panel de discusión fue el uso que se da del libro de texto en una práctica escolar.

<sup>45</sup> BARTHES, *El placer del texto*, p. 52. La cursiva es mía. Las comillas dentro de la cita son originales de la fuente.

En el breve texto de Cahrb Ebbo, editor de la revista Charlie Eddo en Francia, explica el porqué de la aparente confusión del término islamofobia: el prejuicio hacia el islam y las manifestaciones de intolerancia hacia el mismo. Sin embargo en el mismo texto expone que es necesario no apelar a que cualquier crítica a una práctica social que tenga al islam como referente sea un gesto de intolerancia<sup>46</sup>. Esto se puede entender en una sociedad como la francesa en la cual los índices de migración y de sectores sociales practicantes del islam son significativos. Ese hecho es analizado en la novela de Michel Houellebecq *Sumisión*. En la misma obra se plantea una hipotética reconversión política y cultural donde el islam se convierte en una práctica mayoritaria de los ciudadanos franceses y la reconfiguración cultural de esa sociedad a través precisamente de la educación. En la novela los grupos musulmanes toman el poder por la vía de la democracia en el año 2022, pero sin alterar básicamente las estructuras políticas de la República. Excepto un ministerio: el de educación<sup>47</sup>.

¿Pero sucede algo así en México?, si bien no me es posible hablar cuantitativamente de una islamofobia, si puedo compartir parafraseando lo que Zeraoui presentó en un artículo sobre la cuestión, el islam es un vecino distante<sup>48</sup>. Un vecino que por sus prácticas lo vemos como un *extraño*. Yo agregaría que es un *desconocido* pese a que tenemos una narrativa biográfica del mismo en nuestros libros de texto. Lo que me lleva a justificar que si el tema se encuentra en el libro de texto que uso durante mi desempeño docente frente a un grupo de sexto año de primaria: ¿cómo es mi clase sobre el tema?, ¿cómo se hace *vecindad* cuando no se conoce al vecino?

---

<sup>46</sup> CHARBB, *Carta a los estafadores*, pp.21-31.

<sup>47</sup> HOUELLEBECQ, *Sumisión*.

<sup>48</sup> ZERAOUI, "Una mirada sobre el islam", pp. 219-239, *Revista Relaciones Internacionales*, No. 35, 2008. Versión electrónica <http://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1340> consultado el 24 de noviembre de 2015.

Una parte del planteamiento del problema que presenté son las *manifestaciones* del presente. Octavio Paz habla de una necesaria búsqueda del presente y por ende desde ahí la escritura de la poesía<sup>49</sup>. Mismo caso para la historia<sup>50</sup>. Por ello no es de sorprender que para Huntington hay hacia finales del siglo XX una incompatibilidad del islam con el presente: en el mismo los principios liberales y de democracia son ajenos al mismo y por tal no es un proyecto civilizatorio que pueda ser parte de un “orden mundial” con rostro occidental<sup>51</sup>. El efecto de una geopolítica de hidrocarburos en Medio Oriente, el “arco de tensión”<sup>52</sup> por las secuelas de la Guerra Fría en la zona y la rápida expansión de grupos practicantes de un islam radicalizado hacen suponer que el presente es un tiempo nublado, parafraseando un ensayo de Octavio Paz<sup>53</sup>. Medio Oriente sigue siendo una tentación colonial. Al tratar un tema *urgente* como es el del islam en los medios de comunicación implica reflexionar *como dicho tema se presenta en las aulas*. Apelo por tanto a que ésta tesis es la necesaria reflexión sobre una práctica pedagógica en aulas de educación primaria que le antecede una tensión social y geopolítica. Esta tesis es una experiencia pedagógica sobre de la enseñanza de la historia que busca un presente.

### *Metodología*

Sustancialmente esta tesis es “el otro por sí mismo” siguiendo el texto de Baudrillard: el otro que es la posición de mi lector sobre mí mismo que soy yo en mi práctica

---

<sup>49</sup> PAZ, *La búsqueda del presente*. Audio y transcripción del discurso de aceptación del premio Nobel en 1990 [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1990/paz-lecture-s.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1990/paz-lecture-s.html) consultado en 29 de septiembre de 2016.

<sup>50</sup> Agradezco las constantes referencias de la Dra. Claudia González Gómez y asesora de esta tesis para precisarme que la historia se escribe desde el presente.

<sup>51</sup> HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones*, pp. 234-241.

<sup>52</sup> Es el concepto con el cual en ZERAQUI, *Islam y política*, pp. 19-38 se arma un marco teórico que explica la situación tensa no solo a nivel civil sino económico, política y militar de la zona de Medio Oriente y los acontecimientos de la Primavera Árabe.

<sup>53</sup> PAZ, *Tiempo nublado*.

docente<sup>54</sup>. Por ello, racionalizar mi práctica (esta tesis) es analizar la actuación de un sujeto (el yo docente de primaria) sobre un objeto (el tema del islam) en una circunstancia (la clase de historia): el *hay algo*, el *porque algo debe suceder* y el *porque algo sucede* kantiano<sup>55</sup>. En el siguiente texto trataré de explicar porque recurrí primero a Kant y no teóricos de la educación o de la historia para explicar el corpus teórico metodológico en la presente tesis.

Considero que una metodología es la práctica o la serie de prácticas llevadas a cabo para realizar una investigación. El hecho, fenómeno u objeto de estudio, hacen que el *sujeto* realice *ciertas prácticas* para analizarlo. Por ello Kant, presenta a mi criterio en su *Crítica de la Razón Pura* y en particular en el capítulo llamado “Doctrina Trascendental del Método” el *porqué* del mero ejercicio de la *especulación* sobre los objetos (los ejercicios teóricos) es hasta cierto grado inconcluso debido a que el *algo* es cuando *sucede*. Por tanto cuando los objetos *suceden* y la razón los atrae *hacia sí* las posibilidades de entendimiento sobre los mismos son más altas. Así sobre los objetos al ser reflexionados “es de esperar que tengan más suerte en el único camino que le queda todavía, el del uso *práctico*”<sup>56</sup>. La herramienta analítica a la que Kant enfoca el discutir (es decir un *tipo de práctica*) el *algo cuando sucede*: es la crítica.

Ahora necesariamente lo propio de esta tesis. Entiendo que las formas metodológicas por las que más se le ha apostado para hacer investigación educativa han sido la forma cuantitativa, la cualitativa o mixta<sup>57</sup>. En el texto de Alain Moungniotte “Los métodos de

<sup>54</sup> BAUDRILLAR, *El otro por sí mismo*, pp.7-8.

<sup>55</sup> KANT, *Crítica de la razón*, p.587.

<sup>56</sup> KANT, *Crítica de la razón*, p. 581. La cursiva es de la fuente.

<sup>57</sup> MARTÍNEZ, *La investigación en la práctica educativa*, p. 30. La cita en extenso es “En la investigación educativa estos paradigmas han dado lugar, básicamente, a tres líneas de investigación fundamentales que se describen a continuación: 1) la investigación empirista-positivista, de carácter cuantitativo, 2) la fenomenológica o etnográfica, de carácter cualitativo, y 3) la socio-crítica, vinculada a la investigación en

investigación” comienza haciendo una crítica a “las formas de investigar” en tanto que no se plantean sus finalidades ya sea investigación *en* educación o como investigación *sobre* educación:

La primera se refiere más bien a la invención y el perfeccionamiento de innovaciones que mejorarían la práctica. La segunda tiene que ver más con el conocimiento del fenómeno educativo como tal.<sup>58</sup>

He decidido apostar por la primera vertiente: investigar en educación y de una forma cualitativa. En tanto que mi planteamiento del problema se enfoca en pretender investigar una propuesta que recurre a recursos pedagógicos en una práctica escolar de educación primaria. La forma de abordar este problema, su rasgo o paradigma metodológico, será a través del *enfoque clínico* (del espectro cualitativo) que permite “comprender los procesos educativos por medio de una observación profunda de las situaciones concretas, la cual se presentan al observador”<sup>59</sup>.

Pero ¿qué comprender?, ¿cómo hacer una observación profunda?, ¿qué situación concreta?, ¿quién es el observador? Las respuestas forman parte de la estructura metódica de este enfoque por el cual busco: comprender el proceso que realicé para desarrollar una situación didáctica (una práctica) en el sexto año de primaria sobre el tema del islam que se presenta en el libro de texto de historia. Para ello observaré mi propia práctica a profundidad utilizando en un primer momento el recurso kantiano *¿qué puedo saber?* para tomar como objeto a teorizar la docencia en general y en particular el caso de la docencia en educación primaria; en un segundo momento el recurso kantiano *¿qué debo hacer?* con el libro de texto de historia para criticarlo y en particular

---

la acción, que puede combinar, según los casos y objetivos de estudio, las líneas de investigación cuantitativa y cualitativa.”

<sup>58</sup> MONGNIOTE, *Los métodos de investigación*, p. 311.

<sup>59</sup> MONGNIOTE, *Los métodos de investigación*, p. 313.

el tema del islam (capítulo I y II). Posterior a esa discusión observaré a profundidad mi práctica (capítulo III) a través de tres narrativas con sus respectivas planeaciones de clase y rúbricas (que son mi síntesis del *¿qué puedo esperar?* de Kant) sobre la precepción que tuve sobre el tema entre diferentes grupos de sexto año de primaria<sup>60</sup>. Concluyo este apartado que el uso de la metodología clínica que hago en esta tesis es para convertir en dimensiones *técnicas* objetos teóricos que explican el móvil de una experiencia: la mía cuando di una clase sobre el islam en tres grupos de sexto año de educación primaria. Por tal un objeto teórico ya sea de la filosofía, la pedagogía o la historia son “puntos de mira” para analizar la práctica.

### *Herramientas para el análisis*

Para el nivel instrumental, es decir las herramientas que usaré para poder realizar la observación serán:

Relatos: este entendido como “el espacio teórico de la prácticas”<sup>61</sup>. La autora que cito a su vez extiende a manera de hipótesis esta idea de *espacio teórico de las prácticas* como “una escritura cercana a la literatura” y que es a su vez “una de las formas de inteligibilidad de las situaciones de los vivido”<sup>62</sup>. Por ello en nuestras prácticas profesionales y entre colegas existe las relatorías a nivel solamente ejecutivo, sin embargo apelando al punto de mira de la clínica el relato es una narrativa sobre (porque es un escritura que cuenta) lo vivido y en este caso sobre las tres clases de historia en tres grupos diferentes de sexto año de primaria. *Al relatar y al narrar observo lo que he realizado*. Esta herramienta ha llevado incluso a diversos investigadores a considerar el

<sup>60</sup> El grupo de control y de trabajo de campo fueron dos grupos de sexto de primaria ubicados en la escuela primaria “Hermanos Serdán” en la ciudad de Morelia durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Un tercer grupo fue del que yo mismo fui docente titular durante el ciclo escolar 2013-2014.

<sup>61</sup> CIFALI, *Enfoque clínico*, p. 189.

<sup>62</sup> CIFALI, *Enfoque clínico*, p. 189.

término de *autobiografía de la experiencia*, incluso se apunta como una metodología propia de investigación: no es a través del otro por el cual se observe una situación sino a través del sí mismo autobiográfico que posibilita conocer una situación concreta<sup>63</sup>.

Rúbrica: en ella desarrollaré indicadores de percepción sobre el desempeño de los grupos de trabajo en los cuales se llevaron a cabo las clases sobre el islam. Si bien como mencioné anteriormente *al narrar observo lo que hice*, con la rúbrica enfoco con esta herramienta una parte de *ese algo que sucede* en la clases cuantitativamente, es decir *hacer observable* a través de una escala numérica (de 0 a 5) y con un indicador (un contenido de clase) que se encuentra referenciado al currículo escolar y a indicadores propios sobre el tema del islam<sup>64</sup>.

Planeación de clases: en éstas se encuentran los contenidos y los recursos que se desarrollaron durante las clases de historia sobre el islam. En ellas se encuentran sintetizados los procesos de consulta a fuentes bibliográficas para enriquecer el tema, materiales didácticos, referencias directas al libro de texto, interpretaciones de algunas fuentes, estrategias y modelos teóricos de enseñanza y para el caso de una de ellas, propuestas para el docente al momento de dar clases y antes de las mismas.

Estos tres tipos de recursos serán sometidos a una búsqueda de comprensión a *posteriori* utilizando *la discusión* sobre los mismos. Para ello me valdré de herramientas de análisis a través del *principio de referencia a la situación*: discutiré sobre esto o

<sup>63</sup> Esto lo vemos en diversos artículos de un número temático de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* "Autobiografías y educación: tradiciones, diálogos y metodologías", No. 26, Volumen XIX, Julio-Septiembre 2014. Rescato de este número de la revista *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía* de DELORY-MOMBERGER, pp. 695-710; *Proceso autobiográfico de (trasn) formación identitaria y de conocimiento de sí* de CHRISTINE-JOSSO, pp.735-761; *Las historias de vida del profesorado*, BOLIVAR, pp. 711-734. Si bien no tomo de estos autores referencias textuales para el análisis de mi práctica, su lectura me permitió despejar las dudas teóricas y metodológicas que de manera personal se sienten y se expone con franqueza en espacios profesionales donde formas de hacer investigación ya están más consolidadas. No hago por tal, algo que no sea ajeno a otras prácticas de investigación.

<sup>64</sup> El modelo esta referenciado por sus indicadores en el *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto Grado, Sep, México, 2011.*

aquello *en concreto* que sucedió durante la clase de *esa situación* concreta que fue el tema del islam partiendo de X o Y referencia documentada. Este ejercicio muestra una novedad: algún gesto, algún comenario, alguna interpretación de alguna fuente documental ya sea por el docente o por los alumnos *valen como indicador del proceso durante las clases* y por tal se recurrirá a algún teórico, teoría o referente reportado por la literatura especializada para intentar comprender esa práctica. Así me permitirá *ver algo* (en sentido kantiano) de lo material o inmaterial de una clase de historia: desde los contenidos del libro de texto (lo material de la clase) hasta la interpretación ya sea por mí como docente o de algún alumno sobre el tema (lo inmaterial de la misma). Menciono como experiencia previa un modelo de análisis de la práctica previamente hecho con Ana Zavala durante un diplomando del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo<sup>65</sup>.

### *Declaración de ética*

¿Es válido que sea el sí mismo el que hable de sí mismo?, metodológicamente ¿es pertinente que un docente narre en sí mismo su propia experiencia para que sea a su vez él mismo quien la analice?, ¿es ético escribir un análisis de la práctica en primera persona del singular?, ¿se hace análisis sobre un sujeto, el yo, por el mismo sujeto?, ¿la observación sobre sí mismo es confiable y con validez? A título personal esa discusión la considero atractiva<sup>66</sup>. Para Peter W. Ariens los criterios de validez,

<sup>65</sup> Diplomado *De la práctica de la enseñanza/investigación a la escritura de la práctica*, Septiembre 2015-enero 2016, UMSNH-IIH.

<sup>66</sup> Es de nuevo recalcar que hay referencias a este tipo de experiencias, como la reporta el *Revista Mexicana de Investigación Educativa* que cite en la página anterior. Pero otra forma de investigación también referenciada por la literatura especializada es en MCEWAN y EGAN (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1998; léase en particular MCEWAN "Las narrativas en el estudio de la docencia", pp. 236-257; también ZELLER, "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", pp.295-312. Este último artículo es una crítica a las metodologías y marcos teóricos referenciados al sistema APA (*American Psychological Association* o APA en inglés) sustancialmente en tres aspectos: un punto de vista en tercera persona, énfasis en la precisión, la

confianza y objetividad que se requieren para observar el desempeño docente son indispensables pero cuando *él mismo se observa a sí mismo* “puede dificultarle observar con imparcialidad”<sup>67</sup>. Esto es válido entendiendo que existen líneas de investigación teórico-metodológicas como la etnografía que pretenden describir al otro. Ana Zavala discute esta situación incluso a nivel de didáctica de la historia: la voz de los profesores por sí mismos sobre su práctica no es recurrente<sup>68</sup>. Entiendo y acepto la situación. Incluso para uno de mis referentes teórico-filosóficos que he mencionado en ésta introducción que es Kant, la introspección prolongada (el autoexamen) es terreno pantanoso “sin ninguna relación con la verdad”<sup>69</sup>. Pero en el pantano también hay luces, singularidades que no se repiten en terrenos sólidos y firmes, como por ejemplo la presencia de un apareamiento de luciérnagas, algo bello o sublime según el observador, parafraseando un fragmento irónicamente de otra obra de Kant: *Lo bello o lo sublime*<sup>70</sup>. O como nos suele suceder a los profesores, la clase de hoy fue una *rutina normal* como la de muchos otros días, sin novedades en el aula, como he llegado a decir en muchas ocasiones.

En mi caso y por la declaración de ética sobre mi tesis de obtención de grado parto del hecho que es mi propia práctica la que es analizada en este caso, por mí mismo. De ella busco una suficiencia subjetiva: la convicción de que mi narración (mi práctica) es producto de una experiencia que propone una situación didáctica, que a su vez otros

---

evitación de metáforas y apoyar la afirmación con una prueba experimental, para el caso de la historia con un documento. Sin embargo, ¿no tiene la cotidianidad de la docencia cuando *sucede algo* lo contrario a lo que propone el APA? Los docentes usamos metáforas, hablamos en primera y segunda persona y provocamos la imprecisión para generar precisión. Al menos, quien esto escribe, es decir yo, suelo recurrir a esto último que he mencionado.

<sup>67</sup> ARIANS, *La evaluación*, pp. 69-71.

<sup>68</sup> ZAVALA, *Mi clase de historia*, pp. 24-25.

<sup>69</sup> VILLICAÑAS, “Estudio introductorio a la *Crítica de la Razón Pura*”, p. XV.

<sup>70</sup> KANT, *Lo bello y lo sublime*, edición digital dentro del repositorio del portal de la Biblioteca Virtual Cervantes. Véase [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lo-bello-y-lo-sublime-ensayo-de-estetica-y-moral-/0/html/febdabe2-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.htm#2](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lo-bello-y-lo-sublime-ensayo-de-estetica-y-moral-/0/html/febdabe2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.htm#2) Consultado el 30 de septiembre de 2016.

podrán aplicarla sabiendo que esa misma será fruto de una forma muy particular de tratar el tema en las aulas de mi primaria: al igual que el tema (el islam) y el libro de texto, cada situación didáctica tendrá la forma de lo impredecible: una clase de historia.

Mis posibles lectores de este documento procederán a analizarlo desde su óptica y sus herramientas como lectores: ellos verán mi propia práctica, viendo algo que no pude ver. Hasta cierto grado, mi lector es otro observando mi práctica. En ello recae lo atractivo de analizar la propia práctica por sí mismo a través de la metodología del enfoque clínico: otros terminan siendo testigos y compañeros de análisis.

Además de mis lectores, declaro que mi práctica docente fue asistida y presenciada por dos colegas profesores de primaria durante el trabajo en campo. Posterior al trabajo con alumnos, ellos realizaron conmigo una discusión sobre la misma. En el caso de una de esas discusiones fue grabada. Para un tercer caso, donde fui docente frente a grupo, la planeación sobre el tema se mantuvo en mi archivo personal.

Para la construcción de los relatos/narrativas se pasó por tres procesos: una escritura rápida y general en un cuaderno de trabajo (mi bitácora de investigación), posterior a ello esas mismas notas fueron reescritas en formato digital adecuando las impresiones del cuaderno y las impresiones *a posteriori* de las clases trabajadas con los alumnos. Finalmente en un tercer paso éstas fueron objeto de selección por fragmentos según el marco narrativo general del capítulo de tesis.

Los alumnos se mantienen en anonimato y en algunos casos con seudónimos que ellos escogieron para hablar de sí mismos y otórgame valiosas aportaciones al proceso de análisis de la clase sobre el tema. Por tal no presento en esta tesis fotos o videos de

ellos. Termine, como empecé, con Kant respecto a eso tan esencial como es *el camino crítico*:

Si el lector ha tenido la amabilidad y la paciencia de recórrelo conmigo, puede ahora juzgar si le gustaría aportar su parte para contribuir a la conversación de este sendero de camino real<sup>71</sup>.

A partir de este momento espero aportar a algo que parecería tan simple, como una clase de historia en un aula de educación primaria. Pero en ello recae lo valioso de la crítica: aportar. Quien esto escribe espera aportar una reflexión sobre una temática de historia. Quien esto lee, confío en que aportará una serie de observaciones para el desempeño de un docente de primaria en sus clases de historia.

---

<sup>71</sup> KANT, *Crítica de la razón pura*, p. 616.

## Capítulo 1

### Docencia en primaria: entre la tradición y lo profesional

En este capítulo se discutirá el elemento teórico de la práctica docente. De entrada es necesario aclarar que dicha práctica es una actividad *compleja* y es precisamente por ello, desde mi concepto usado para el análisis, una actividad atractiva, sin embargo considero también es preciso hacer una reflexión crítica de la misma. Pasaré por tratar de describir ésta actividad a través de un bosquejo sobre su *razón práctica* que le da identidad a un docente en una determinada situación de enseñanza y se concluye con un ejercicio para describir *cómo* es y *por qué son así* las actividades docentes al interior de las aulas, su centro y foco de acción.

#### 1.1 La docencia, una singular complejidad

Carlos Fuentes publica en 1997 un pequeño libro: *Por un Progreso Incluyente*. En sí mismo es una mezcla de ensayo, narrativa y biografía sobre sus percepciones de la educación en México y fija en él su óptica sobre las complejidades a las cuales está sometida ésta y el magisterio: serían la noche o el amanecer de México<sup>1</sup>. Lo atractivo de la docencia, a mi criterio, son los medios a los cuales puede ser vista y reflexionada. Y en ello recae su complejidad. Como en este caso lo hace Fuentes.

---

<sup>1</sup> FUENTES, *Por un progreso incluyente*, pp.7-10.

Sobre la percepción de complejidad a la que apelo es la expuesta por Morín, Ciurana y Motta: “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”<sup>2</sup> y por tal la docencia puede ser vista desde la literatura (como en Fuentes) o por la pedagogía como ha sido tradicionalmente, pero también desde distintas ramas del conocimiento como el psicoanálisis, la sociología, la economía, la estadística, la política o incluso la poesía como es el caso de la que a su vez fue profesora de primaria y premio Nobel Gabriela Mistral<sup>3</sup>. La complejidad de la docencia radica pues en las percepciones de análisis e interpretación de la misma. En mi caso para este apartado de tesis opto por mirarla desde la autocrítica por el practicante de un oficio: yo como docente buscando los referentes teóricos de su práctica.

Sin embargo además de las miradas sobre la docencia, ¿qué hace a está un espacio de complejidad? A mi criterio, la biografía de la misma. Comienza por las circunstancias de aquel o aquella docente que la ejercen y por los motivos que les llevó a tomar ese camino y termina a la hora de salir de clases y en ocasiones incluso posterior a las mismas debido a la rutina de trabajo extraescolar. Al final de la reflexión los docentes no son más que los responsables de *todo lo que queremos*, según lo expresa el parafraseo de Fullan a la cita en extenso de Goodlad:

---

<sup>2</sup> MORÍN, *Educación en la era planetaria*, p. 57.

<sup>3</sup> Remito a la *Cronología* (así le llama el compilador); PERÉZ, *Gabriela Mistral Esencial, poesía prosa y correspondencia*. Como nota biográfica en 1992 es invitada por José Vasconcelos para colaborar en distintos proyectos con fines educativos. Escribió para la revista *La Falange y el Maestro*. En 1924 preparó la antología *Lecturas para mujeres* que “pretendía ser un libro de texto”. Biografía y cita entrecomillada de MUSACCHIO, *Milenios de México*, p. 1916.

Después de revisar los objetivos de la educación- dominio de las actitudes básicas, desarrollo intelectual, orientación vocacional, entendimientos interpersonales, participación ciudadana, aculturación, formación de carácter moral y ético, bienestar emocional y físico, creatividad y autoexpresión estética y autorrealización- Goodlad concluye que *lo queremos todo*.<sup>4</sup>

Y tan lo queremos todo que incluso, como Fuentes<sup>5</sup>, el progreso ésta en la educación. Por ello la docencia entendida como complejidad es hacer desde distintas herramientas de análisis la reflexión *sobre el qué es y qué hace*. Desde ésta postura entiendo que docencia es el ejercicio de una práctica profesional enfocada a lo pedagógico de un situación de enseñanza y por tal el núcleo central de ésta es *el enseñar* que se desarrolla “en contextos sociales complejos y variables difícilmente previstos por modelos que propone una docencia ideal”<sup>6</sup> y a su vez *un profesional del sector de lo humano*<sup>7</sup> por ello sus interacciones profesionales son epistemológicas (sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje), comunicativas (en tanto que es un discurso en las aulas) y afectivas (en tanto que su dimensión de persona involucra el desplazamiento de las emociones y de sentimientos de sí mismo con sus alumnos).

Lo anterior no implica desconocer a lo que Sacristán conceptualiza como “*lo que mueve a la educación*”<sup>8</sup>: las dimensiones de la acción educativa, la política

<sup>4</sup> FULLAN, *El cambio educativo*, p.109.

<sup>5</sup> FUETES, *Por un progreso incluyente*, pp.12-15.

<sup>6</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p. 23.

<sup>7</sup> CIFALI, *Enfoque clínico*, p. 170.

<sup>8</sup> SACRISTÁN, *Poderes inestables en educación*, pp. 19-24.

educativa reflejada en los currículos escolares, los agentes del proceso como los padres y la sociedad, la cultura y el mismo efecto de la presión económica sobre la educación cómo factor de desarrollo. Sin embargo es necesario a mi criterio recalcarlo: 1) *el docente es la práctica de su cotidianidad* y 2) *lo que mueve a la educación* es necesariamente las tensiones y atenciones sobre la misma de diversas variables que implica el educar. Por ello el docente no es una variable independiente al cual estas tensiones y atenciones sean ajenas. Fullan lo sintetiza así: “El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan, tan simple y tan complejo como eso.”<sup>9</sup>

Y por tal el punto central al que enfoco mi reflexión es *sobre la docencia y su complejidad* y lo sitúo en el día de clases: en la didáctica para cada asignatura, el conocimiento de las mismas por parte de los docentes, en la condición social tanto de él como de sus alumnos, en la relación afectiva y emocional con los mismos y con aquél o en aquello que por las circunstancias hay atención y tensión, en el uso o no de ciertos materiales, en la biografía de vida y profesional del docente, la tensión política y económica del entorno del aula, el ambiente de trabajo que se crea en ella... y si escribí los anteriores puntos suspensivos es porque irónicamente en la complejidad de la docencia caben los puntos suspensivos por *las variables de lo impredecible*<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> FULLAN, *El cambio educativo*, p.109.

<sup>10</sup> Lo impredecible implica aquello, *ese algo* del que hablé en la introducción según Kant: la llegada de *algo* que no tenía se previsto.

## 1.2 El papel del docente: el día de clase

En la escena del día de clases un hombre o una mujer que actúan como docentes se encuentran frente a un grupo de personas que están en una fase de su vida en la cual parte del tiempo se encuentran en una institución escolar. Estas personas pueden ser niños, adolescentes o adultos y cada uno con sus muy particulares estados de desarrollo biológico/psicológico. Esa institución escolar puede ser desde un centro de educación inicial hasta universidad. Por ello en éste escena hay dos grupos de actores protagónicos: docentes y alumnos.

Hablemos por el momento de los docentes. Han existido distintas conceptualizaciones sobre el quiénes son y qué hacen estas personas. Una de ella es la tradición y en ella está tanto la figura del pedagogo (esclavo griego al cual se le encomienda la atención necesaria para guiar a niños en su primeros procesos de aculturación), como el de ayo, mentor, magister, institutriz, profesor, maestro y otras incluso no cercanas a ésta tradición como son el caso de educador, instructor, coordinador y facilitador y muy recientemente *docente*. Este espectro de conceptos tiene su explicación en los mismos procesos por los cuales la pedagogía ha estado asimilando interpretaciones de distintas ramas del conocimiento sobre lo que implica *educación*. Por tal para que exista un docente, (ontológicamente) *este es porque está* implicado en la educación. Un ejemplo de esto es lo que el Estado Mexicano reconoce como *docente*:

[E] que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de

enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo<sup>11</sup>.

Lo anterior nos hace suponer que ser docente *es ser para el aprendizaje de los alumnos*. Pero en un día de clases ¿se es responsable del proceso, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del oficio de educar? Esta pregunta implica diversas variables de análisis sobre el proceso educativo y por paradójico que parece nos recuerda al planteamiento de Goodlad que hace un momento leímos, *al parecer lo queremos todo*:

Las circunstancias de la enseñanza, por tanto, piden mucho a los maestros en términos de mantenimiento diario y responsabilidad por los estudiantes, y corresponden con muy poco en cuanto tiempo necesario para la planeación, análisis constructivo, reflexión e incluso simples recompensas y tiempo para recuperarse<sup>12</sup>.

El día de clases es algo que el docente, maestro, profesor, educador o pedagogo entienden y hacen en base a “los múltiples acontecimientos que ocurren en la enseñanza”<sup>13</sup> y por tal, a mi criterio, independientemente de la tradición para definirlo o concepto para interpretarlo, el docente es un profesional de la enseñanza, por tanto:

En ese sentido la enseñanza es una de las actividades profesionales más difíciles de realizar, pues tienen lugar en un contexto social, donde los

<sup>11</sup> DOF, *Ley del servicio profesional docente*, consultado el 8 de febrero de 2016.

<sup>12</sup> FULLAN, *El cambio educativo*, p. 109.

<sup>13</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p. 22.

participantes expresan, simultáneamente, sus diferentes reacciones ante los actos de los demás.<sup>14</sup>

Por ello además de la complejidad que la caracteriza, lo es también en su ejercicio. Por tal sus críticas, demandas y desaciertos. No sería ético al momento de escribir este capítulo de tesis desconocer y “dejando de lado la culpa, es un hecho que los maestros han sido devaluados por la comunidad y el público”<sup>15</sup>. Sin embargo no es exclusivo de México, o una de sus identidades locales cómo es el caso de Michoacán<sup>16</sup>. Lo atractivo de la indagación es el encuentro de lo común. Esto escribe un maestro en Estados Unidos:

Nos despertamos cada mañana dándonos cuenta que nuestros estudiantes preferirían estar en otro lugar. Además todo el mundo nos grita –legisladores estatales, los padres y la puntuación de las pruebas de aptitudes escolares-... Y, si fuera poco, los institutos de estudios superiores y las universidades se enojan, gruñen y se indignan por la preparación crecientemente deficiente de los estudiantes que les enviamos. Pues bien, ¿quién piensa que nos enseñó a enseñar? ¿Cuánto apoyo y prestigio otorgan a sus propias escuelas de educación?<sup>17</sup>

Aun así también hay mañanas en las que los docentes se levantan pensando que vale la pena ser docentes, ser maestros, independientemente de los contextos o incluso de las “críticas” a lo que están sometidos, hay un acto de alegría en enseñar:

<sup>14</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p. 27.

<sup>15</sup> FULLAN, *El cambio educativo*, p. 109.

<sup>16</sup> Cómo es el caso del documental *De panzazo* dirigido por Juan Carlos Rufó, México, 2012.

<sup>17</sup> FULLAN, *El cambio educativo*, p.108.

Enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un cada profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen<sup>18</sup>.

Las biografías de distintos maestros hablan de eso por lo que vale la pena sus esfuerzos cotidianos, lo que implica el mismo acto de enseñar. Estar en el oficio de enseñar es también:

[...] un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fe religiosa, la desintegración de las comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y hueso “presentes” con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional<sup>19</sup>

Ser docente por tal es reconocer que en un día de clases, la clase no fue lo que se esperaba. Que ese día de clases por la mañana los conflictos familiares y económicos sumados al grado de estrés afectan cualquier desempeño del mismo<sup>20</sup>. Por ello la clase mostró ese grado de insatisfacción. Docencia es el espacio de la incertidumbre donde la certidumbre común y que describe sintetizando algunas de sus investigaciones Pablo Latapí es que “la calidad empieza en lo ‘micro’, en la relación pedagógica maestro-alumno<sup>21</sup>, en lo que hay en cada día de clases.

<sup>18</sup> LLEDÓ, *La alegría de enseñar*, p. 45, citado por SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende*, p. 59

<sup>19</sup> FULLAN, *La escuela que queremos*, p.42.

<sup>20</sup> Véase la investigación empírica de Luis Fernando, Rivero Rodríguez y Cecilia Cruz flores, *Trastornos psíquicos y psicossomáticos; problemática de salud actual de los docentes mexicanos*.

<sup>21</sup> LATAPÍ, *Finale prestissimo*, pp.99-103

### 1.3 La escuela primaria: una tradición

Comencemos ahora a conversar sobre un lugar de muchos donde suceden los días de clase: la escuela primaria. En el libro *Historia de la Pedagogía* Abbagano y Visalberghi al igual que Henri-Iréné Marrou muestran a la Grecia antigua como referente inicial para su discusión sobre lo educativo. Y es precisamente porque la misma palabra *pedagogía* tiene una raíz y forma helénica, por consiguiente, *paideía* es el ideal que estructura lo educativo y *pedagogía* es la práctica educativa situada en lo teórico de la educación<sup>22</sup>. En ese mundo griego antiguo la educación primaria era a partir de los siete años con un énfasis en lectura, aprender de memoria, escribir y contar<sup>23</sup>.

Sin embargo, pese a este referente para ubicar conceptualmente lo que se podría llamar la *educación primera del individuo* es necesario recurrir a un evento histórico que generó una ruptura en Occidente que fue la Reforma religiosa en Alemania en el siglo XVI. Roger Gilbert menciona a Martin Lutero como el iniciador de un movimiento que pretende la escolarización de la sociedad expuesto en un manifiesto de 1520 en el cual ésta debe ser *obligatoria* y como resultado de ese evento social, (la Reforma) político y religioso surgieron movimientos intelectuales

---

<sup>22</sup> En griego παιδεία (*paideia*) es la expresión conceptual para definir los ideales de la cultura. Henri-Iréné MARROU, considera, que la acepción de la palabra y su conceptualización ha estado en el discurso civilizatorio de Occidente en referencia que “παιδεία llega a significar cultura, concebida no en el sentido activo, preparatorio, de la educación, sino en el sentido perfectivo que esta palabra tiene hoy en día entre nosotros: el estado de un espíritu plenamente desarrollado, en el cual han florecido todas sus virtualidades, el hombre que ha llegado a ser verdaderamente hombre.” Cicerón traduce *paideia* al latín como *humanitas*. Cita en Henri-Iréné, MARROU, *Historia de la educación*, p.146. Para el caso de ABBEGANO filosofía de la educación y pedagogía son epistemológicamente la misma cosa. Esto a mi criterio eleva pedagogía a un rango de conocimiento filosófico y por ello en la introducción de su *Historia de la pedagogía* comienzan exponiendo el mito de Prometeo: es el mito griego como origen de una reflexión pedagógica.

<sup>23</sup> MARROU, *Historia de la educación*, pp. 214-226.

y pedagógicos de entre los cuales destaca Juan Amos Comenio y su *Didáctica Magna* en 1632<sup>24</sup>.

En esa obra pedagógica podemos encontrar la organización tanto de los contenidos como las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de la que Comenio llamó la *Escuela Común* en tanto que es popular, pública y nacional cuyo “fin y objeto es que toda la juventud entre los seis y los doce años (o trece), se instruya en todo aquello cuya utilidad abarque la vida entera”<sup>25</sup> y eso incluía el aprender a leer, escribir, numerar, medir, cantar, nociones de catecismo, cosmografía, historia, elementos de geografía y nociones de artes y oficios<sup>26</sup>.

Esta idea pedagógica de lo que implica la enseñanza de *los saberes útiles para la vida* no fue llevada a su práctica social hasta la consolidación de una identidad jurídica como es la del Estado, que a su vez genera conceptos como instrucción pública, educación nacional, sistema educativo y que son recuperados por Condorcet en 1792, en Francia, para establecer una política educativa cuya tesis central señalaba que la instrucción pública era un obligación del pueblo y del gobierno a una nueva identidad social: los ciudadanos<sup>27</sup>. Es notorio que en el periodo que abarca de 1776 hasta 1914 la aparición de una nueva cotidianidad: la

<sup>24</sup> GILBERT, *La enseñanza primaria*, pp. 194.

<sup>25</sup> COMENIO, J. A., *Didáctica Magna*, pp.168-169.

<sup>26</sup> GILBERT, *La enseñanza primaria*, pp. 194-196.

<sup>27</sup> COUTEL Y KINTZLER, *Condorcet: cinco memorias sobre la instrucción pública*, pp. 49-78 (presentación). En el libro se habla que en la Asamblea Constituyente posterior a 1789 comienza a surgir el argumento de la gratuidad de la primaria. Este mismo debate se hace más ferviente durante la Tercera República Francesa y para ello siguiendo parte a HOBSBAWN, *Era del imperio*, p.272; sobre el incremento poblacional, que genera por tal la masificación de la educación. Un dato atractivo del Constituyente Francés a inicios del siglo XIX es cuando establece que una de sus bases o fundamentos sería la capacidad de contribuir al estatuto de Igualdad de la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789 y por tal el Estado ésta obligado a consolidarla en los ciudadanos; entonces los ciudadanos están en su derecho de recibir educación primaria que le permitan a través de la misma tener las herramientas necesarias que consoliden su papel moral y cívico en la formación de la Nación. Y una garantía para esto es que sea gratuita y común.

vida en las escuelas. Si para Comenio su *Escuela Común* no pasa de ser una petición para los príncipes y señores de su tiempo y es hasta con Condorcet donde la primaria se vuelve parte de un derecho natural del hombre.

Ésta *escuela primaria* nacida de la Revolución Francesa además de enseñar a leer, escribir y nociones elementales de aritmética a diferencia de Comenio, implicaba arte, moral ciudadana (producto de la construcción intelectual de la Ilustración) y un programa de economía diferenciada: agricultura o comercio según el sector social en la que se estableciera una escuela. Aquí retomo lo expuesto al inicio de este capítulo. Si he mencionado estos dos modelos de pensamiento pedagógico (Comenio y Condorcet) sobre la educación primaria es porque en ellos identifiqué la conjugación, en ocasiones contradictorias entre sí, de aquello que haría a las personas instruidas y educadas.

Ambas cosas son distintas. Una permite ver a las personas como capacitadas y competentes para determinadas funciones sociales que van desde la alfabetización hasta el ejercicio de una actividad económica y la otra consolida a la persona en aquello que engrandece la condición humana. Este debate es central en la filosofía de la educación a través de una pregunta simple *¿cómo es una persona educada?* podría ser por su escolarización, misma que se consolida a través de un sistema educativo de un determinado Estado o podrían ser las actitudes y los ideales que hacen de una persona un ser íntegro y responsable con su entorno social<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> MOORE, *Filosofía de la educación*, pp. 27-39.

Así la educación primaria se ha movido bajo las anteriores esferas conceptuales: pretende ser un enfoque que posibilite herramientas necesarias para el desarrollo económico o pretende a su vez posibilitar los ideales que ofrezcan un desarrollo humano.<sup>29</sup>

La educación primaria como grado de escolaridad de un determinado sistema educativo nacional se consolida en tanto sus formas y sus fines educativos y como cuestión de Derecho Humano en el siglo XX y a su vez la primaria ha dejado de ser el único grado escolarizado obligatorio de un trayecto formativo escolar. Distintas sociedades han establecido como obligatoria la secundaria; ésta entendida como educación subsecuente.<sup>30</sup> Generando una interpretación reciente de lo que es educación primaria, la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE)<sup>31</sup> en el 2015 define a la enseñanza primaria como:

Programas concebidos generalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en

---

<sup>29</sup> Para explicarlo en extenso un modelo o ideal de educación menciono la contribución de HIRTS el cual sitúa como énfasis en el *Conocimiento* que a su criterio es de siete formas: matemáticas, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes y filosofía (HIRTS, *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, pp.87-111; citado por Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, p.91) el segundo modelo es el de GREENALD y STIGLITZ que desde la teoría económica pone énfasis en la *Sociedad de Aprendizaje*, en este modelo conceptual el aprendizaje moviliza los conocimientos necesarios que provocan prácticas de productividad efectiva. A diferencia del modelo de HIRTS donde reconocemos las “asignaturas comunes” en un programa escolar, éstos autores recurren a tres “espacios”: lo que debe aprenderse, el proceso de aprendizaje y las determinantes del aprendizaje; “el desarrollo conlleva aprender a aprender” GREENALD y STIGLITZ, *Una economía del aprendizaje*, pp.87-142.

<sup>30</sup> Esto no es una tendencia general, al menos en regiones de África y Asia véase a profundidad UNESCO, *Informe de seguimiento 2015*.

<sup>31</sup> Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación, se creó en 1976 y fue revisado en 1997 y en 2011. UNESCO, *Informe de seguimiento 2015*, p. 485.

materias como historia, geografía, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música<sup>32</sup>.

Vista así ésta definición no ha modificado las aspiraciones que tanto Comenio y Condorcet se plantearon pedagógicamente y mantiene una dimensión histórica de larga duración desde finales del siglo XIX al pretender establecer las bases más elementales de conocimiento en personas menores de 12 años, las cuales a través de un trayecto formativo de seis años en una institución social como es la escuela, logren los aprendizajes necesarios que les permitan apreciar los aparatos conceptuales tanto de lo cultural y lo científico de una sociedad determinada.

### 1.3.1 La primaria de México

Para el caso de la instrucción primaria en México ésta se consolida como política de Estado hasta 1905 con la creación de la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes. Reconociendo la lectura de distintos enfoques historiográficos<sup>33</sup> y sin descartar los procesos que durante el siglo XIX fueron formando una *política educativa de Estado* es para el Congreso Nacional de Educación Primaria de 1910 que por sus contenidos fue un evento que planteó la discusión de un proyecto político y pedagógico para lo que *involucraba* una *escuela primaria mexicana* (proyecto a su vez iniciado desde la misma Constitución de 1857) que sin embargo para inicios del siglo XX ésta por su estructura implicaba una

<sup>32</sup> UNESCO, *Informe de seguimiento 2015*, p. 485.

<sup>33</sup> TANCK, DOROTHY (coord.), *Historia mínima de la educación*; XAVIER GUERRA, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, vol. I; SOLANA, CARDIEL, (coord.), *Historia de la educación pública en México*; CASTILLO, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, vol. II.

cobertura que aún no era lograda en parte por la dispersión de la población en regiones de difícil acceso y además de ello buscar métodos pedagógicos innovadores adecuados a las distintas realidades locales pero con una unidad o marco común de aprendizajes: el Estado en su papel de agente promotor de la modernidad a través de la educación<sup>34</sup>.

Pablo Latapí en diferentes momentos expone la situación de la educación durante el siglo XX refiriéndose a cinco proyectos educativos (lo político de la misma) y cuatro problemas (lo social de la misma). Los proyectos que menciona son: a) el modelo Vasconcelista, con un legado que se consolida con el papel de la escuela Rural Mexicana y las Misiones culturales; b) el Socialista, producto de un intento de conjugación ideológica y política cercana a una interpretación de socialismo mexicano; c) el de Unidad Nacional, reacción directa a un modelo que desgastó e incremento tensiones sociales y como clara respuesta a los conflictos de los bloques internacionales de poder en el mundo durante y después de la Segunda Guerra Mundial; d) el Técnico y el Modernizador que surge de los cuadros políticos cercanos a proyectos neoliberales y siendo estos últimos aún vigentes<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> LOYO, *Fin de siglo y de un régimen*, pp. 204-2015. Menciono que en particular ha captado mi atención el papel de Ezequiel Chávez que en su momento manifestó la necesidad de una educación primaria integral, un plan de estudio general y único: (EZEQUIEL A. CHÁVEZ, *Obras IV*, Colegio Nacional, 2009). No me ha sido posible encontrar un trabajo académico que a profundidad estudie el papel de este abogado en lo relacionado con la educación durante los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz: su biografía intelectual y política ésta relacionada con la estructura de una primaria nacional y única cuya base sea un programa nacional de estudios.

<sup>35</sup> LATAPÍ, *Un siglo de educación*, pp. 21-42. En otra lectura CAMARENA, *La filosofía de la educación en México*, Trillas, 2008; expone que para el siglo XX son dos las construcciones filosóficas, educativas y políticas del sistema educativo “Proyecto de la Revolución” 1920 a 1982 y “Proyecto

En lo referente a los problemas Latapí los centra en: 1) la desigualdad educativa reflejada en los presupuestos del erario público ejercidos para cada nivel del sistema escolar; 2) la calidad de la educación con un declive cuando la confusión entre lo político y lo educativo afecta directamente las actividades diarias de una escuela; 3) la erosión de los valores como la libertad, veracidad, honradez, cortesía, entre otros, no sólo en las escuelas sino en la sociedad misma; y 4) la gestión administrativa de la educación<sup>36</sup>.

En sus contenidos de aprendizaje la educación primaria a puesto énfasis en las nociones de comunicación y matemáticas como ejes rectores de desarrollo académico que son complementados por aparatos culturales que refuerzan una noción de nación, democracia y justicia social<sup>37</sup>. Sitúa a su vez además referentes técnicos y académicos que buscan en ésta etapa de escolaridad cimentar nociones pre conceptuales relacionadas con la ciencias físicas, los saberes humanísticos y autocuidado de las propias capacidades físicas del organismo humano y del medio ambiente. Introduce de manera no explícita una tendencia de similitud con proyectos no gestionados por el Estado sino en parte a las realidades de libre mercado y estructuras jurídicas supranacionales: por ejemplo el papel de la Unesco y la OCDE<sup>38</sup>. Reconoce que la primaria es una fase de escolaridad *elemental* (parte de la Educación Básica) y por la complejidad de sus contenidos académicos siguen disciplinario o modelo de asignaturas: español,

---

de Desarrollo” de 1983 a la fecha. En el primero hay un ideario político y social relacionado con la Revolución, para el segundo el ideario político y social ésta relacionado con la modernización, la globalización y el desarrollo del libre mercado.

<sup>36</sup> LATAPÍ, *Cuatro problemas de la educación*, pp. 45-57.

<sup>37</sup> Esto lo establece el Artículo 3º. Constitucional en el numeral II incisos a), b) y C)

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

<sup>38</sup> Véase <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>.

matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica y ética, artes y formación para el desarrollo físico<sup>39</sup>.

La crítica al principio de siglo XXI es que se mantiene reproduciendo un modelo de hace más de un siglo en su forma y en su estructura: las materias, la organización escolar, los rezagos en zonas de marginación y la calidad de la enseñanza:

Resulta evidente que México entra al siglo XXI sin lograr renovar la educación. La simple extensión de sus servicios para enfrentar la creciente demanda no ha mejorado la calidad ni ha vencido el rezago. Aunque hay esfuerzos admirables en todos los niveles y el analfabetismo se ha reducido en forma notable, persiste el analfabetismo funcional.<sup>40</sup>

La anterior cita de Vázquez deja abierta y de nuevo confirma la sutil tendencia de pedirle a la educación *todo lo que queremos*. Considero necesario replantear la tradición por la cual se le llama *educación primaria* este nivel educativo y lo que se debe enseñar en él. Sin ser el espacio para responder a profundidad, una particular opinión implicaría reajustar sus fines y principios como ciclo de escolaridad y enfocándose en dos primicias: el énfasis en aprendizajes y la creatividad. La primera es una respuesta incluso de la misma Unesco a través de la Comisión Delors sintetizada en cuatro parámetros: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir y aprender a ser:

<sup>39</sup> SEP, *Plan de estudios*, p. 46-47.

<sup>40</sup> ZORAIDA, "Renovación y crisis", p. 370.

Mientras los sistemas educativos formales pretenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas<sup>41</sup>

Lo anterior implicaría una reconfiguración de los currículos de educación primaria que a su vez también lo ha planteado Roger Díaz de Cossío.<sup>42</sup> Y por creatividad el *NACCE Report*<sup>43</sup> la considera como “un estado cognoscitivo situado en la imaginación cuyo proceso y finalidad es la realización de resultados que a su vez son originales y de valor”. Esto tampoco es ajeno a lo expuesto por Latapí.<sup>44</sup>

#### 1.4. Ser docente en primaria

La misma complejidad se agrava en la docencia de la educación primaria. Primero por los contenidos que deben de abordarse (español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética); la dinámica de la gestión del centro escolar y su entorno como son comisiones, eventos y relaciones

<sup>41</sup> Unesco, *La educación encierra un tesoro*, p. 34.

<sup>42</sup> DÍAZ DE COSSÍO, *La educación mexicana*, p. 27-30.

<sup>43</sup> Este reporte ésta bajo la dirección de ROBINSON presentado en el Reino Unido en 1999 conocido como *NACCCE Report* (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education). Este se orienta a las autoridades educativas así como a los maestros y distintos miembros de la sociedad civil a considerar la creatividad como modelo educativo. Para definirlo de una forma “democrática” el informe no ubica la creatividad solamente con el arte ni tampoco en ciertos individuos excepcionales; sitúan la creatividad como un estado “*cognoscitivo situado en la imaginación cuyo proceso y finalidad es la realización de resultados que son a su vez originales y de valor*” (la traducción y el parafraseo son mías). Consultado el 2 de mayo de 2016 en <http://www.archive.org/web/20150215142042/http://sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>.

<sup>44</sup> LATAPÍ, *Finale prestissimo*, 87-89.

de pares y sindicales; el mismo estado de experiencia profesional según su biografía como docente; y finalmente su propia condición de persona.<sup>45</sup>

Resulta a su vez paradójico que pese a que *todo lo queremos* en educación sea el docente un factor de desacreditación más notorio como lo expuse en párrafos anteriores. Utilizando enfoque clínico, ser docente en primaria es una docencia sobre una dinámica de atenciones y tensiones de aprendizajes y enseñanza compleja en tanto que se ve enfrentado a una demanda curricular de diversas expectativas y por un lado una *ecología de aula* por la cual las acciones “ocurren muy velozmente, de tal modo que la enseñanza exige un alto grado de atención y dedicación sostenida”<sup>46</sup> durante el transcurso del día de clases, por tal para los docentes, los maestros, es ese *alto grado de atención y dedicación sostenida* el resultado tanto de una práctica que se ha ido formando a través de sus fases de “experiencias” y de propia personalidad hasta una teoría que se ha ido consolidando en tanto que la misma explica su práctica, por ello es ante “todo un profesional de la articulación de procesos de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas”<sup>47</sup> y es *la situación* lo que envuelve al docente al momento de enseñar.

---

<sup>45</sup> Existe un texto de al que considero clásico sobre el docente, su trabajo en la escuela y la cotidianidad de ROCKWELL y MERCADO, *La práctica docente y la formación de maestros* publicado, en 1986 por Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Al releerse a 30 años de su publicación mantiene su contemporaneidad. Reconozco su valiosa aportación para mi análisis de la práctica docente, sin embargo y en esto marca una diferencia, se escribe desde la propia práctica, e nuestro caso desde el enfoque clínico y no del etnográfico como es el caso de ese artículo que he mencionado.

<sup>46</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p. 27.

<sup>47</sup> ALTET, *La competencia del maestro*, p. 38.

Estas situaciones en primaria podemos verlas desde la óptica de la calidad como el estudio de Schmelkes y por la cual *las relaciones entre situaciones* de una escuela urbana, rural o indígena muestran distintas variaciones entre sí<sup>48</sup>. Sin embargo cuando apelo a *las situaciones* son precisamente a los eventos que configuran o mueven el día de clases. Hay por tal un día de clases que se mueve en las escuelas multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo que es configurado por demanda de situaciones de enseñanza en la cual en una sola aula y en una misma actividad sobre contenidos escolares se atiende de primero a sexto grado<sup>49</sup>.

Otro día de clases es el vivido en una primaria urbana o rural por la cual el tiempo de trabajo del día es de entre cuatro horas con treinta minutos y en ese mismo día el profesor (dada la situación de clases) organiza su trabajo en razón de demanda de tiempo curricular (el horario de las materias), de tiempo de la cotidianidad escolar (recesos, reunión con pares, autoridades escolares), tiempo político-social (tanto eventos sindicales y eventos sociales del contexto de la escuela) y su propio tiempo de expediente escrito o no de cada uno de sus alumnos<sup>50</sup>.

Otro tanto podría ser el día de clases de una primaria indígena por la cual las dinámicas se vuelven más complejas en tanto que los aparatos culturales de un

---

<sup>48</sup> SCHMELKES, *La calidad de la educación primaria*, pp. 66-100.

<sup>49</sup> Experiencia propia de trabajo en aulas de primaria comunitaria durante el ciclo escolar 2003-2004 y 2008-2009.

<sup>50</sup> Por estructura general un expediente en primaria incluye acta de nacimiento, clave única de registro poblacional, antecedentes académicos, trabajos del propio alumno como evidencia de aprendizajes, así como reportes o notas del propio profesor sobre el alumno. Y "Cuando hablamos de expediente no escrito nos referimos al conjunto de informaciones y conocimientos de los alumnos que se registran en la memoria de los docentes, y que se convierte en un conocimiento necesario para tomar decisiones sobre las actividades de enseñanza y organizar el trabajo escolar" cita de M.N. LUNA, citada por Mercado y Luna Elizarrarrás, *Saber enseñar: un trabajo de maestros*, p. 44.

currículo nacional en español son tratados por el factor de la lengua y el contexto de las mismas<sup>51</sup>.

Es decir que el tiempo del maestro, del alumno, de la escuela, es un tiempo pedagógico regido por la incertidumbre<sup>52</sup>. Esto nos conduce que la complejidad de la docencia de la primaria obedece a una “ética de lo práctico”:

Los rasgos esenciales de esta ética se pueden resumir como sigue. En el curso normal de los sucesos, los maestros reciben una variedad de mensajes que tienen el propósito de modificar o mejorar su desempeño. Si se escucha atentamente a la forma en que los maestros hablan de estos mensajes, se vuelve evidente que el término “práctico” se usa frecuentemente y consistentemente para calificar las exposiciones acerca de las prácticas del salón de clases<sup>53</sup>.

Sin embargo lo anterior no es una excusa para excluir la teoría que rige cierta práctica educativa. Esto analizado desde la filosofía de la educación es el hecho que el docente racionaliza su praxis en tanto que ésta es una teoría que la implica, y aunque a menudo se piense lo contrario: “Toda práctica implica una teoría y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa”,<sup>54</sup> por tal el maestro es guiado por una determinada teoría que se esclarece cuando éste la reflexiona desde su cotidianidad, por ello definir *el porqué* de determinados actos es la teorización de esa práctica.

<sup>51</sup> Conversación con el profesor Higinio Serrano C. del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Michoacán.

<sup>52</sup> Esto es una conjugación de la expresión de FREIRE, *El grito manso*, p. 42-45; y a su vez es la muestra descriptiva de “los sentimientos predominantes que caracteriza el estado psicológico de los maestros y la enseñanza es la incertidumbre” cita de Fullan, *El cambio educativo*, p. 110.

<sup>53</sup> DOYLE y PORTER, citados por FULLAN, *El cambio educativo*, p. 116.

<sup>54</sup> MOORE, *Filosofía de la educación*, p. 20.

Por lo cual una postura de análisis, reflexión y descripción de la práctica docente en un día de clases, es *la teorización del porqué se hizo determinada práctica* por ello, los modelos de enseñanza nos explican que la configuración de la situación para el trabajo en el aula es una racionalización de una finalidad precisa.<sup>55</sup> En investigaciones sobre el *cómo es la práctica del docente en una determinada aula* he identificado dos vertientes: *la dimensión técnica de la práctica y la dimensión teórica de la misma*<sup>56</sup>.

Para definir lo anterior; *la parte técnica* la visualizo con el concepto *modelo de enseñanza* el cuál es “un plan o patrón general, para ayudar a los estudiantes a aprender tipos específicos de conocimientos, o a desarrollar actitudes o habilidades”<sup>57</sup> y se pueden registrar en seis tipos dentro de dos corrientes de teoría pedagógica: la tradicional y la constructivista.

Para la dimensión teórica identifiqué el concepto de *enfoque de enseñanza* en el cual se encuentran las *concepciones*, es decir “ideas sobre lo que es y debería ser enseñar”.<sup>58</sup> Estos enfoques y modelos de enseñanza, partiendo del hecho de que la docencia en un *oficio de lo humano*, no son generalizables e incluso no son los únicos en la literatura sobre el tema<sup>59</sup>; reconozco que *incluso se puedan presentar*

<sup>55</sup> Parafraseo a ALTEL, *La competencia del maestro*, p. 38-39.

<sup>56</sup> FULLAN y HARGREAVES, *La escuela que queremos*, p.42; MOORE, *Filosofía de la educación*, pp. 17-21; FREIRE, *El grito manso*, pp.39-56.

<sup>57</sup> ARENDS, *Aprender a enseñar*, p. 25.

<sup>58</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, p. 20.

<sup>59</sup> Dentro de la literatura descriptiva sobre la docencia se encuentra el Teaching and Learning International Survey (TALIS), que es una encuesta elaborada por la OCDE la cual recaba información sobre “la forma, los contenidos y los contextos de las condiciones de desarrollo profesional de los maestros en 24 países” que si bien no utiliza *categorías de interpretación* como lo hace FENSTERMACHER, GARY (docente ejecutivo, terapeuta o liberador) si presenta variables de análisis para identificar el desempeño docente como son: *compromiso, confianza, ser digno de confianza, respeto, pensamiento analítico, pensamiento conceptual, esfuerzo de mejora, búsqueda de información, iniciativa, flexibilidad, responsabilidad y pasión por aprender*; todas ellas en

otros análisis teóricos de las prácticas docentes pero lo atractivo de esto es que nos permiten *representar lo teórico y la práctica de un docente* en un determinada aula; además por sí mismos estos enfoques me plantearon dos preguntas que invito a mi lector hacerse a sí mismo, en caso de ser docente: “¿cuál enfoque de enseñanza guía mi práctica cuando estoy en el aula?” y para el aprendizaje de mis alumnos “¿qué modelo de enseñanza utilizo para mis clases?” Las respuestas son una oportunidad para el análisis sobre el ejercicio docente en el aula y se retomarán para desarrollar la propuesta didáctica como capítulo final de esta tesis.

#### 1.4.1 Modelos de enseñanza

Durante mi formación universitaria como pedagogo en más de una clase los profesores nos pedían que *no fuéramos maestros tradicionalistas*: dictado a los alumnos, no practicar el sólo hablar y hablar del maestro, el sólo trabajo en cuadernos y libros de texto. Posterior a ello ya siendo profesor de primaria y secundaria los compañeros mismos de trabajo se definían como maestros no tradicionalistas y sí como constructivistas. Por lo cual se considera que ser maestro tradicional no es un enfoque adecuado, sin embargo la investigación educativa ha ofrecido una panorámica distinta a esto a lo que Freire<sup>60</sup> denomina un simplismo, dar un hecho por sabido y fundado. Sin embargo, ¿todos así lo creemos? Regresemos al dictado. Un profesor presenta la clase y su *medio* es el dictado, lo explica así:

---

conjunto “características vinculadas con maestros más efectivos”. OCDE, *Desarrollo profesional de los maestros y calidad educativa Talis: 2010*, Revista Educación 2001, núm. 85, octubre de 2010, dossier, pp. 1-16.

<sup>60</sup> FREIRE, *El grito manso*, p. 33.

Siempre he concebido el dictado como una cita al completo con la lengua. La lengua tal como suena, tal como cuenta, tal como razona, la lengua tal como se escribe y se construye, el sentido tal como se precisa en el meticuloso ejercicio de la corrección. Pues no hay más objetivo para la corrección de un dictado que el acceso al sentido exacto del texto, al espíritu de la gramática, a la magnitud de las palabras<sup>61</sup>.

Lo anterior nos hace suponer que de lo tradicional hay elementos que se mantienen en el salón de clases. Lo reflexivo de los mismos y el uso que se da de ellos. Quien esto escribe ha comenzado a cuestionar el simplismo con el cual se le ha descrito a las clases tradicionales como referente no positivo para la enseñanza. En el siguiente cuadro se muestran los modelos de enseñanza, según la categoría de análisis de Arends:

<i>Clasificación de seis modelos de enseñanza</i>	
Tradicional/centrado en el maestro	Constructivista/centrado en el aprendizaje
<b>Lectura/presentación</b>	<b>Aprendizaje cooperativo</b>
<b>Clase frontal</b>	<b>Aprendizaje basado en problemas</b>
<b>Instrucción directa</b>	<b>Discusión en clase</b>

Fuente: extraída de ARENDS, *aprender a enseñar*, p. 25

Ahora reflexionemos cada uno de ellos considerando la situación por la cual el día de clases se mueve bajo una determinada finalidad precisa<sup>62</sup>:

<sup>61</sup> PENNAC, *Mal de escuela*, p. 120.

<sup>62</sup> El soporte empírico de los argumentos en extenso es el análisis de mi propia práctica durante los ciclos escolares en primaria durante el ciclo escolar 2012-2013, 2013-2014. Así como las observaciones en aulas durante los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016. Para el primer caso fueron las mismas planeaciones de clase lo que permiten confrontar la escritura de las mismas con el análisis teórico. Para el segundo caso ha sido la observación en dos aulas ya durante mi proceso de maestría y conversando con los profesores titulares de las mismas.

a) Lectura/ presentación: éste modelo suele ser aplicado por los maestros al conjugar una lectura introductoria y el trabajo de exposición de un determinado tema. Aquí el papel central del maestro es establecer parámetros de interpretación sobre la cuestión a tratar en clases. Está muy presente en las aulas en las cuales maestro-texto-interpretación son el canal de aprendizaje para el alumno. Es notorio su uso en las clases de historia, geografía, formación cívica y español.

b) Clase frontal: Su esquema lo podríamos interpretar como el de secuenciación de un objetivo a través de unidades de instrucción: cinco minutos de introducción, cinco minutos de organización de las actividades (cuadernos, libros u otros materiales), veinte minutos para el trabajo sobre conceptos, ideas centrales y argumentos del tema, quince minutos para una discusión a modo de exploración con los alumnos sobre el anterior trabajo realizado y cinco minutos de conclusión y/o asignación de tareas o ejercicios posteriores<sup>63</sup>. Este esquema se muestra rígido en tanto que el tiempo físico establecido a una asignatura (de entre 50 o 60 minutos) por día de clases está planeado para ser tratado didácticamente según lo establecido en un currículo. Como nota de ello son los horarios de clase y las horas por semana dedicadas a distintas asignaturas. Para la primaria mexicana las hora por semana de la asignatura de historia por ejemplo en cuarto, quinto y sexto grados son de 1.5 horas con extensión a 2.0 según el plan de estudios actual<sup>64</sup>.

c) Instrucción directa: éste esquema es una continuidad del anterior, en tanto tiempo como procesos; sin embargo hay espacios de interacción entre la clase y

---

<sup>63</sup> ARENDS, *Aprender a enseñar*, pp. 271-272.

<sup>64</sup> SEP, *Plan de estudios*, p.82.

actividades de los alumnos por los cuales el maestro a su vez coordina las mismas. Aquí la situación implica también demostraciones como es el caso del trabajo en matemáticas y español. Por lo cual en el tiempo de la clase hay una situación de aprendizaje que es operatoria: Fase 1) tema-situación-resolución-explicación, Fase 2) actividad, resolución y explicación. Fase 3) actividades-resolución.

d) Aprendizaje cooperativo: implicar a los alumnos en este modelo requiere el conocimiento de los subgrupos que forman al grupo. El maestro presenta un tema, el objetivo del mismo y asigna actividades para conseguir un propósito: un aprendizaje que implica una diversidad de funciones por el subgrupo de clases. Su modalidad didáctica y pedagógica se encuentra en los denominados trabajos por proyectos. A este momento predomina a nivel curricular la asignatura de español<sup>65</sup>.

e) Aprendizaje basado en problemas: su ejemplo está más caracterizado por los estudios de casos. El maestro presenta una problemática en la que subgrupos del grupo buscan dar una posible respuesta al mismo. Esta modalidad da un margen de exploración y de autonomía a los subgrupos para la resolución del mismo. Esto no es suponer que por problemas se haga referencia a matemáticas. El problema implica una situación didáctica a modo de pregunta sobre la misma en *cómo resolverlo*. Se observa en formación cívica y ética, ciencias naturales y geografía.

---

<sup>65</sup> Véase la estructura de los programas actuales (ciclo escolar 2015-2016) de español tanto de primaria como secundaria.

f) Discusión en clase: aquí discusión implica diálogo como intercambio comunicativo, su descubrimiento, es continuo y evolutivo, establece papeles descentrados tanto del docente para favorecer al alumno en su particular argumento sobre una temática parafraseando a Burbules<sup>66</sup>. Si bien existe la figura del maestro este sólo es coordinador y en ocasiones provocador de la discusión. Se aprecia esta tentativa de “forma de dar clases” para fomentar la crítica a ciertos contenidos escolares como lo son en las asignaturas de historia<sup>67</sup> y formación ética.

Al principio de este apartado prefigure una tentativa de crítica del modelo “tradicional” centrado en el maestro y tratando de exponer una posible lógica de lo práctico por lo cual las clases tradicionales son un recurso a la que los maestros pueden acceder o incluso aún mantienen en su modelo de trabajo durante un día de clases. Ésta misma lógica obedece a mi criterio a la magnitud de demanda en el salón de clases en tanto cantidad de alumnos por aula, tiempo y tema de clases y posibilidades, estilos y formas de aprendizaje idóneos según el mismo grupo de clases; esto es llamado por Perrenoud como la competencia del maestro para organizar y animar situaciones de aprendizaje<sup>68</sup>. Y esto se aprecia como posible al ser un maestro tradicional cuando se tienen cuarenta y tres alumnos y se es maestro de educación primaria con un ritmo de trabajo de cuatro horas con treinta minutos por día. Sin embargo el maestro constructivista apela a un principio, a mi criterio difuso de lo que es constructivismo:

---

<sup>66</sup> BURBULES, *El diálogo en la enseñanza*, pp.32-35.

<sup>67</sup> Remito al lector a la investigación en particular de ROCKWELL, *En torno al texto*, p. 198-222.

<sup>68</sup> PERRENOUD, *Diez nuevas competencias para enseñar*, pp.17-31.

A pesar de que los autores, que han hecho aportaciones a las diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a lo que denominamos constructivismo, se sitúa en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de *la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es decir*, hablan de un sujeto cognoscente aportante que con su valor constructiva va más allá de lo que le ofrece su entorno.<sup>69</sup>

En el mismo constructivismo radica un problema, al parecer *lo pretende todo*: es un conglomerado de “concepciones y principios con implicaciones educativas”<sup>70</sup> que involucra lo psicogenético, cognitivo y sociocultural. No hace claro lo individual o lo colectivo, lo personal y lo social. La misma Díaz Barriga y Hernández lo exponen como obligación de la institución escolar enfocarse en lo social y lo individual de cada alumno sin responder *cuándo* lo uno se aleja de lo otro, cuando se aproximan, cuándo son parecidos y no iguales los procesos de la institución escolar para lograrlos<sup>71</sup>. ¿Se es constructivista por desarrollar clases en equipo?, ¿en dejar un problema para resolver? Un ejercicio valioso para los maestros sobre sus clases es el qué tanto conoce a sus alumnos, qué tanto se enfrenta a ciertos contenidos y qué tanto el maestro es capaz de analizar sus prácticas y por lo mismo decide optar por un *cierre* o no de su labor:

Llamo cierre a la actitud de clausura que muestran los profesionales y las instituciones. Se trata de una postura caracterizada por la creencia de que se

<sup>69</sup> BARRIGA, *Estrategias docentes*, p. 23.

<sup>70</sup> BARRIGA, *Estrategias docentes*, p. 26.

<sup>71</sup> BARRIGA, *Estrategias docentes*, p. 27.

posee la verdad, por la ausencia de autocrítica, por el rechazo de la crítica, por la postura gremialista, por el abandono a la rutina<sup>72</sup>

Por ello hablar de docencia es hablar de complejidad y de posibilidades didácticas por las cuales la misma ésta trazada. Por tal el día de clases es un reflejo en mi precepción de *una práctica docente posible* en un aula.

### 1.4.2 Enfoques de enseñanza: las prácticas docentes

Todo el apartado anterior lo podemos definir como lo técnico de una práctica educativa. Para comenzar la discusión, es decir “ideas sobre lo que es y debería ser enseñar”<sup>73</sup> como lo analizado teóricamente por Fenstermacher y Gary como *enfoque del ejecutivo, enfoque del terapeuta* y *enfoque del liberador* lo anterior lo sintetizo con el siguiente cuadro:

Cuadro 2.2

<i>Clasificación de tres enfoques de enseñanza</i>	
<b>Enfoque ejecutivo</b>	del “ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles” <sup>74</sup>
<b>Enfoque terapeuta</b>	del “ ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí” <sup>75</sup>
<b>Enfoque</b>	del “ve al docente como un liberador de la mente del individuo y un promotor de

<sup>72</sup> SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende*, p. 80.

<sup>73</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, p. 20.

<sup>74</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, p. 20.

<sup>75</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, p. 20.

liberador	seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros <sup>76</sup>
-----------	--

Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los siguientes enfoques es una posible interpretación de lo que implica enseñar. He optado por el mismo debido sustancialmente a que encuentro en ellos hasta cierto grado la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas en aula. Esto es reconocer a su vez que *nos movemos* en un aula con referente conceptual previo. Comprender *el por qué es así una determinada práctica en el aula*<sup>77</sup>. Lo atractivo de este modelo es la capacidad de interpretación de diversas teorías de lo que es enseñar y que se conjugan a su vez en un tipo de desenvolvimiento en las aulas por parte de los maestros. Veamos en breve cada una de ellas.

a) Enfoque ejecutivo: la palabra ejecutivo no debe remontarnos al personal que labora en instituciones de servicios o bursátiles. Ser ejecutivo es coordinar procesos e instrucciones para la ejecución de un fin determinado. Sin olvidar que la misma voz “ejecutivo” es una raíz latina: *exsecūtus* y *exēqui*, seguir hasta el final<sup>78</sup>. Por tal el maestro dicta y coordina. Su andamiaje teórico está respaldado por el conductismo, que como teoría psicológica del aprendizaje establece los parámetros conductuales por los cuales los sujetos son entes de la ecuación acción-reacción. A su vez este modelo cuenta con el respaldo epistemológico de las buenas prácticas de la enseñanza que se ha afianzado en los estudios sobre la

<sup>76</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, p. 21.

<sup>77</sup> Otros aportes para la reflexión fueron BARRIGA y HERNÁNDEZ, *Estrategias docentes*, pp. 2-19; JACKSON, *La vida en las aulas*, pp.149-187; SACRISTÁN, *Comprender y transformar la enseñanza*, pp.78-114.

<sup>78</sup> MOLINER, *Diccionario de uso del español*, p. 1060.

administración del aula, las rutinas eficaces y la ética de la calidad en la docencia. Por ello más que teoría, es énfasis en la dimensión técnica de la enseñanza: manejo de tiempo pedagógico y grupo en la clases, construcción de ambiente de enseñanza bajo parámetros de reglas, normas y operaciones de correlación entre alumno-alumno/ alumno-maestra. Por ello su referencia a la voz latina de *exsecütus*: mando y eficacia.

b) Enfoque terapeuta: es necesario recalcar que este enfoque no es la clínica de la docencia. Es su énfasis teórico la condición humana. Por ello la docencia en este enfoque está trazada por el existencialismo, la teoría psicológica de la Gestalt, el psicoanálisis y por una cierta dimensión de lo profundamente moral de lo que es educación<sup>79</sup>. Por ello el centro de ésta docencia es el individuo y en tanto su condición humana. Éste enfoque por tal hace de la docencia un toque persona-persona pero medido según la posición de los actores, el maestro en su papel de agente que conoce, entiende, acepta y sobre todo enseña lo humano que hace humano a los individuos.

c) Enfoque del liberador: *librar* es ejercer la libertad en este enfoque. Por ello su cercanía con modelos de pensamiento críticos y reflexivos sin descuidar los elementos sustanciales del conocimiento. Su composición teórica está marcada por la Pedagogía Crítica y distintas escuelas de pensamiento educativo que se esfuerzan por considerar al conocimiento como factor de cambio en las sociedades. Por ello el discurso del aula está encaminado a entregar a los alumnos las herramientas cognoscitivas y morales que los vuelvan un factor de

---

<sup>79</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, pp. 55-78.

cambio en sus entornos. Por tal politizar, cuestionar y demandar son canales pedagógicos para la enseñanza. Hay en el enfoque presencia de Paulo Freire, Henry Giroux, Pierre Bourdieu, entre otros<sup>80</sup>.

Ahora, ¿qué enfoque tomar? Parte de cada uno. Según la situación. Reflexionar y aceptar que tal vez ninguno. Incluso los mismos autores que presentan ésta “esquemmatización conceptual” explican a modo de historias de vida *cómo un enfoque contradice al otro*<sup>81</sup>. Por tal *la identidad* con alguno de estos es una ventaja para la comprensión de la propia práctica.

### 1.5 El maestro y su presente

¿Qué enfoque y qué modelo de enseñanza explica una práctica educativa? La etnografía en la educación ha procurado dar respuestas a estas preguntas. Sin embargo no ha podido clarificar o reconocer a grandes dimensiones cual o cuales predomina en las aulas de educación básica y en particular en educación primaria. Así por ejemplo es posible obtener y con descriptores estadísticos panorámicas sobre los aprendizajes de los alumnos en el sexto de primaria<sup>82</sup>. Y otro factor importante es la misma estructura de las primarias. Regresemos al modelo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, una sola aula y un grupo de doce alumnos de primero a sexto de primaria: ¿ser ejecutivo y dar clase frontal?, ¿ser terapeuta y trabajar de forma cooperativa?; en una primaria urbana con cuarenta y

<sup>80</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, pp.81-89.

<sup>81</sup> FENSTERMACHER, *Enfoques de enseñanza*, pp.113-114.

<sup>82</sup> Véase *El aprendizaje en sexto de primaria en México Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009 Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica*, INEE, 2013. En el mismo sólo se encuentra una variable sobre los docentes: el grado de ausentismo a sus aulas. No ha sido posible detectar otra variable: cómo eran las clases de maestros.

tres alumnos ¿ejercer un modelo liberador y hacer aprendizaje basado en problemas?

Para realizar una tentativa de conclusión preliminar expongo que las condiciones de las primarias mexicanas en tanto que las hay en multigrado, particulares, urbanas, rurales e indígenas requieren una respuesta contextualizada. Y en ello recae la dificultad o los lugares comunes sobre que cada escuela es un “universo de significados” en la expresión de Santos Guerra,<sup>83</sup> y por tal si a lo largo de este capítulo he puesto en escena al maestro, al docente, es por la carga hasta cierto grado multidimensional (política, económica, social, cultural) a la cual la escuela está sometida y el maestro como tal indicador visible del avance y retroceso de esas mismas cargas. Por ello mi respuesta es el docente en sus afanes diarios, la complejidad de su oficio implica una panorámica de análisis desde distintas herramientas teóricas y en el maestro mismo una capacidad de decisión en tanto que reflexione, investigue y mejore su propia práctica reconociendo que la misma es su biografía profesional de su oficio.

A ello quiero agregar la condición del presente. El presente como responsabilidad y como componente pedagógico del maestro en su actuación. Por ello el mismo oficio se ve afectado también por los cambios sociales replanteando su papel:

[...] un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fé religiosa, la desintegración de las comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y

---

<sup>83</sup> SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende*, p. 35.

hueso “presentes” con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.<sup>84</sup>

### Y planteo una última cita extensa:

No es fácil buscar otras soluciones. Pero hay un primer paso esencial que consiste en empezar a comprender, en tratar de averiguar con mayor detenimiento la naturaleza de la complejidad, la escala de los desafíos y los problemas y posibilidades característicos que la posmodernidad plantea a profesores y escuelas.<sup>85</sup>

Incertidumbre, complejidad, ausencia de certezas y otras formas de pensamiento que ha incubado la posmodernidad harían pensar que el oficio de enseñar es un acto polisémico. Lo considero válido, pero también es necesario acotar que la docencia es algo técnico y moral en tanto que conjuga líneas éticas de la misma y líneas prácticas de sus quehaceres. Por ello me he enfocado en exponerlo incluso con un cierto grado de contradicción pues la misma docencia es así. Ser tradicional o constructivista requiere el conocimiento de causa por el docente y a mi criterio una *apuesta*.

Apostar es una respuesta ante la complejidad y sobre todo al momento de reconocer que la investigación educativa se mueve desde distintas vertientes y variables de análisis en un contexto globalizado de la educación. Apostar es pactar para encontrar una respuesta a su vez es arriesgar en que tal vez no se tendrá una respuesta satisfactoria y también tiene algo de simbólico al depositar la propia confianza (y también la desconfianza) en un teoría o circunstancia de

---

<sup>84</sup> FULLAN y HARGREAVES, *La escuela que queremos*, p.42.

<sup>85</sup> HARGREAVES, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, p.63.

enseñanza. Así la práctica educativa con conocimiento de causa es una apuesta ante dicha causa. Ser docente, ser maestro es una práctica de las *apuestas*<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Véase la definición que hace de esta palabra MARÍA MOLINAR, *Diccionario del uso del español*, p. 218. A su vez por ética debo reconocer que llegar a esta conclusión me ha tomado cuestionarme como docente desde mi formación en la licenciatura en pedagogía y confusión ante las diversas teorías pedagógicas sobre la docencia. Con franqueza reconozco el no poderme identificar con algunas de ellas cómo es el caso de FRIERE o FOUCAULT frecuentemente citados tanto en clases como en eventos académicos, conferencias durante mi formación de pedagogo y de maestría en enseñanza de la historia. En un bosquejo de pensamiento educativo (y también de estado del conocimiento) al parecer no se han logrado establecer un diálogo con las posturas epistémicas canadiense, británicas, francesa y norteamericanas, como son varios de los autores que he expuesto aquí; véase el prólogo a la edición española de HARGREAVES, *profesorado, cultura y posmodernidad* por NIEVES BLANCO de la Universidad de Málaga. A su vez fue grato tener acceso a las novelas nórdicas y en particular a *La joven de las naranjas* de JOSTEIN GAARDER de cuya lectura obtuve la primera impresión sobre *el hecho de apostar como actitud*, como responsabilidad y como ética de libertad de pensamiento y decisión ante las situaciones. El docente en las situaciones de aula, frecuentemente ésta apostando. Yo suelo hacerlo.

## Capítulo 2

### El libro de texto de historia de sexto de primaria: su uso

Invito a mi hipotético lector o lectora a leer en voz alta la siguiente cifra: 4, 790, 506, 455<sup>1</sup>. Esta cifra es la producción de LTG<sup>2</sup> en México desde 1960 hasta 2008. Sí convirtiéramos esta cifra en una interpretación, de las muchas posibles, de toda ésta producción y la dividiéramos entre la población total del México según el censo del INEGI del 2010 (11, 336, 538,) obtendríamos que cada mexicano tendría 42.64 libros en sus manos. Esta interpretación sin duda es accidentada pero la utilizo como un punto de partida para reflexionar acerca de un insumo didáctico que ha estado presente y está presente, en algunos casos, en las biografías de cuatro generaciones de familias que han pasado por la escuela primaria dentro del territorio mexicano. Hasta el día de hoy tanto hijo, padre y abuelo han tenido en sus manos el LTG's como parte sustancial de su formación escolar. Éste capítulo se ocupa del análisis *sobre* el uso los libros de texto y particularmente del LTG de historia del sexto año de primaria editado en 2014 en México tomando una temática del mismo a modo de estudio de caso: el Islam.

#### 2.1. ¿Qué es un libro de texto?

En realidad a esta pregunta se le pueden dar varias respuestas. Comenzando por considerar que son una tradición cultural de distintas sociedades, así sabemos que para el caso francés se le reconoce como *manual*; mientras que en la

<sup>1</sup> VILLA, *50 años de libros*, p. 58.

<sup>2</sup> A partir de este momento esta abreviatura será Libro de Texto Gratuito, por ejercicio de economía de lenguaje.

tradición anglosajona existen dos interpretaciones del mismo: *schoolbook* y *textbook*. Esto nos da pauta para establecer, al menos, tres criterios bajo estas tradiciones que aplican para el caso mexicano: 1) *el manual* es un recurso de coordinación y referencia escolar presentado como un libro en el cual se presenta un saber a *asimilar* según lo expuesto en él; 2) *el libro escolar* es un recurso presente en las escuelas para cumplir con un fin pedagógico que implique el aprendizaje de un saber; y 3) *el libro de texto* es un objeto cuya escritura está trazada con líneas didácticas que permiten su uso pedagógico en la escuela. Para fines de discusión tomaré el concepto anglosajón de libro de texto.

Las anteriores interpretaciones, en general, no suelen reflejar diferencias. Para el presente capítulo lo trabajaré teóricamente sobre *el libro de texto y su uso* siguiendo lo expuesto por Egil Borre Jhonsen que para una definición del objeto de estudio recurre a la figura del calidoscopio: al enfocar el mismo objeto en distintos tonos de luz y movimientos se observan al interior formas y colores que se ven como *no iguales entre sí* cuando éste se *manipula*, es decir cuando se usa<sup>3</sup>. Dentro de la tradición iberoamericana un diccionario de educación expone que libro de texto es:

Recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina sistematizada y adecuada de un nivel al curriculum en el que se inscribe. En sus orígenes fue una recopilación de conocimientos que constituía el plan de estudios. Hoy ha perdido su carácter enciclopédico y se han convertido en libros especializados por áreas o materias<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> BORRE, *Libros de texto en el calidoscopio*, p.133-156.

<sup>4</sup> ASENSI, *Diccionario de las ciencias de la educación*, p.1347.

En ésta última definición vemos algo diferente: información. Una de las características que podemos reconocer en los libros de textos es que son un objeto escolar que transmite conocimiento. La estructura de su escritura así como el tratamiento que da del conocimiento para ser enseñado y por tal aprendido en la escuela es lo que hace un libro tridimensional: uso, forma y contenido. Esto implicaría que su investigación puede ser vista desde esos enfoques: el uso de los mismos en las aulas escolares (desde las preescolares hasta las universidades), el diseño de los mismos (edición, formato, producción, elaboración) y el cuerpo textual y sus mensajes en el mismo (ideología, discurso, imágenes, estatus del conocimiento).

Aceptando que incluso la UNESCO tiene su definición de libro de texto que lo ve como el “medio central del aprendizaje”<sup>5</sup> esto nos remite a una tentativa que no simplifica pero que abre una puerta a lo que por sí mismo es un aparato cultural fijado por la escritura parafraseando a Ricœur<sup>6</sup> y *que lo que lo hace ser es su uso*: su lectura, la interpretación de su lectura en un determinada aula, su dimensión de texto *pedagogizado* entre la dinámica de relación docente-alumno. Esta categoría de exposición es un conjugación expuesta por Borre Egil en cuanto que *a cómo es su uso* de los libros de texto; mientras que en Ana Zavala pone énfasis en su utilidad al reconocer que sustancialmente un libro de texto *existe* por la tradición

---

<sup>5</sup> UNESCO, *A comprehensive strategy*, p. s/n. Sección de abreviaturas, acrónimos y definiciones.

<sup>6</sup> RICŒUR, *Historia y narrativa*, p.5.

de una práctica escolarizada; y Elsie Rockwell se enfoca en la propia práctica de la lectura como un acto cultural dentro del espacio social de sus lectores<sup>7</sup>.

Esto nos da una particularidad: un libro de texto es una categoría de identificación junto con otras del universo cultural de los libros que tiene su uso, su propia escritura y su identidad en un lugar que es la escuela y que por tal es en este espacio en donde es leído e interpretado por sus lectores en un práctica escolarizada<sup>8</sup>. Así nos permite darle un tratamiento en el *lugar* donde se encuentra, en este caso, la escuela y sus lectores: alumnos y profesores. Un libro de texto de física no es un libro de física, un libro de texto de historia no es un libro de historia en tanto que su escritura y su lectura están compuestos por ramas del saber que implican *prácticas* distintas para su lectura: mientras un libro de historia está escrito para su lectura con las dinámicas de investigación que componen la historiografía un libro de texto de historia es leído con las experiencias pedagógicas que implican el enseñar y el aprender. Y una referencia que lo hace aún más distinto: un libro busca a su lector por tal se presenta como idóneo para el mismo. Si nos atenemos a la propuesta de la teoría semiótica anteriormente expuesta, damos por sentado que el libro de texto de texto de historia busca al lector escolar. En realidad el libro de historia busca al lector *Clionauta*<sup>9</sup>, el libro de texto de historia busca a un alumno.

---

<sup>7</sup> ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, pp. 167-189; ELSIE ROCKWELL, *La lectura como práctica cultural*, pp. 11-25; BORRE EGIL, *Libros de texto en el calidoscopio*, p.133-156.

<sup>8</sup> Incluso se plantean un ciencia del libro de texto, una cuestión epistémica particular sobre este como motivo de estudio tal y como lo plantea DOMÍNGUEZ HIDALGO, "Hacia una ciencia del libro de texto" en *Revista Educación* 2001, no. 205, junio 2012, pp. 34-36.

<sup>9</sup> La expresión es de LUIS GONZÁLES y GONZÁLES. La tomo de KRAUSE, *Mexicanos eminentes*, p. 199.

Concluyo expresando que mi definición de libro de texto es parafraseando una definición italiana: *la escritura de una cultura dentro de un microcosmos didáctico que acompaña una práctica escolar*.<sup>10</sup>

## 2.2. Muy breve historia del libro de texto

Existen indicios de “primitivos manuales escolares” en la antigua Grecia a modo de papiros en las cuales se presentaban “las lecciones” de alfabeto y poesía para su recitación<sup>11</sup> he incluso el mismo “enkheiridion” es un *manual*<sup>12</sup>. Con el Imperio Romano surge el *códex* (pliegos encuadernados) y éste legado acompaña al medievo en las prácticas de enseñanza como es el caso de San Jerónimo<sup>13</sup>. La aparición de la imprenta a su vez, el trabajo con el papel y el diseño “editorial” van creando cartillas, libros de autores clásicos y catecismos. Sin embargo, considero que la puesta en escena en lo referente a los libros como objeto relacionado con la enseñanza se ubica dentro de la Modernidad<sup>14</sup> y, es a partir de la Revolución Francesa que se institucionalizan al establecerlos como recursos para las prácticas escolares por Condorcet que los menciona en su *Informe y Proyectos de Decreto sobre la Organización General de la Instrucción*<sup>15</sup>.

<sup>10</sup> La expresión exacta es “El m. (manual) es, pues, todo un microcosmos didáctico que sintetiza la cultura y la práctica escolar”, ESCOLANO BENITO, *Diccionario de la ciencias de la educación*, p.742.

<sup>11</sup> MARROU, *Historia de la educación*, pp. 219-221.

<sup>12</sup> Véase “La palabra latina **Enchiridion**, derivada del griego *enkheiridion*, significa 'manual', y forma parte del título de muchas obras notables en la historia de la literatura académica o teológica” fuente <https://es.wikipedia.org/w/ki/Enchiridion> . La primera referencia que tuve de este concepto griego fue con la revista de estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro que lleva el mismo nombre.

<sup>13</sup> MARROU, *Historia de la educación*, p.450.

<sup>14</sup> ESCOLANO BENITO, *Diccionario de las ciencias de la educación*, p.741.

<sup>15</sup> CONDORCET, *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, p. 345-356.

### 2.3 El libro de texto en el contexto mexicano: lo gratuito

Si como hemos leído con anterioridad de que los libros de texto hacen su presencia a escala masiva paralelamente al desarrollo y consolidación de los Estados-Nación y particularmente a partir de la Revolución Francesa, es para el caso mexicano el concepto de gratuidad que involucra el libro de texto le da un carácter de *singularidad*. La propuesta de que el Estado brinde educación elemental gratuita parte desde el gobierno de Valentín Gómez Farías en 1833 y por tal el libro de texto es parte de esa política de lo gratuito<sup>16</sup>. El mismo Ignacio Ramírez elabora el que se considera por Arellano como el primer libro de texto gratuito en 1867 conocido como *Libro Rudimental y Progresivo de Educación Elemental*<sup>17</sup>. La instauración de la administración de Porfirio Díaz y su subsecuente política educativa conllevó a que editoriales extranjeras (entre ellas la viuda de Charles Bouret que publicó libros texto de Justo Sierra) a adquirir ejemplares para posteriormente ser distribuidos en los centros escolares<sup>18</sup>. El impacto económico e ideológico que dejó la revolución llevó a que el mercado de los libros se fuera regulando hasta la década de 1940 y las tentativas de ir desarrollando una industria editorial capaz de responder a una demanda poblacional que por sí misma la industria privada no lograba atender, aquella con pocos ingresos económicos<sup>19</sup>. Esto se sintetiza en el Comentario del Plan

---

<sup>16</sup> DÍAZ DE COSSIO, *La educación mexicana*, p.72.

<sup>17</sup> ARELLANO, *La nueva República*, p. 42.

<sup>18</sup> Ejemplifico lo expuesto en este párrafo con el libro de texto de SIERRA, *Historia Patria*.

<sup>19</sup> DÍAZ DE COSSIO, *La educación mexicana*, pp.73-75.

Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria, mejor conocido como el Plan de Once Años<sup>20</sup>.

Para 1959 y, en vísperas de los primeros cincuenta años de la Revolución, la decisión de crear un modelo editorial estatal (la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito) fue una política de masas que pretendía responder a un problema económico (dar libros de forma gratuita) y compensatorio (ofrecer libros que incrementen el acervo cultural del que los reciba). Con esto vemos dos intenciones: política pública y dispositivos pedagógicos:

Los libros de texto gratuito tienen una *función central en el aprendizaje* de los estudiantes de educación básica, pues representan la traducción medida y regulada, por expertos en el campo de la educación, del currículum formal que se ha definido para los niveles que integran a la educación básica. Si bien el libro de texto gratuito sobreviene de una política pública, éste mantiene una intención pedagógica irrenunciable.<sup>21</sup>

A más de cincuenta años de una política pública y de un recurso pedagógico una de las distintas variables con las que se puede analizar el tema de LTG (ideológico, lo pedagógico, lo editorial, lo económico, lo narrativo) rescato un aspecto que, en realidad no debato a profundidad es este momento, pero que me permite plantear una postura sobre el mismo: el LTG tiene de entre sus argumentos lo económico de su identidad (es gratuito) y es notorio que a más de cincuenta años sigue justificándose por el grado de desigualdad económica y pobreza que lo originaron. En experiencia propia de trabajo en primarias comunitarias tuve oportunidad de observar que el LTG consistía en el único acervo

<sup>20</sup> TORRES BODET, *Pensamiento Educativo*, p.572.

<sup>21</sup> GUTIÉRREZ, *Gratuidad de los libros de texto*, p.71. La cursiva es mía.

cultural al que un alumno podía llevar a casa. Tzitzio es uno de los municipios con los mayores grados de pobreza del Estado de Michoacán<sup>22</sup> por ejemplo, no cuenta con cines, librerías y teatros en donde la población podría acceder a diversos acervos culturales además del libro de texto.

Para tener una idea de la problemática para el acceso a la información y la cultura puedo comentar que un alumno de tercero de primaria en la comunidad del Platanillo tendría que hacer un trayecto a más de tres horas en camioneta para llegar a la tenencia de Tafetán para consultar un libro en la biblioteca municipal, o hacer otras dos horas y media en transporte público para asistir a presenciar una obra de teatro o una película en el cine en la ciudad de Morelia. Así las desigualdades que a más de cincuenta años en México, persisten<sup>23</sup>.

### 2.3.1 El libro de texto de Historia de sexto de primaria

El tiraje del libro de historia de sexto año de primaria para el ciclo 2012-2013 fue de 2'698,994 ejemplares - no he podido detectar un tiraje de libro de texto de historia de ésta magnitud en otro país de Iberoamérica- en ello recae lo atractivo de analizar este mismo. Sin embargo, si tuviera que hablar de un libro que haya rebasado ese tiraje en la industria editorial iberoamericana, hasta este momento, sólo se puede poner de ejemplo el caso del *Quijote*<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Véase los indicadores de grado de pobreza de este municipio [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45480/Michoacan\\_101.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45480/Michoacan_101.pdf) consultado el 7 de julio de 2016.

<sup>23</sup> Experiencia de trabajo durante el ciclo escolar 2008-2009. El reporte de indicadores se basó en información recogida en el censo de 2010.

<sup>24</sup> El tiraje de la edición conmemorativa del IV Centenario de *Don Quijote de la Mancha* fue de más de tres millones de ejemplares. Véase la nota publicada por la RAE <http://www.rae.es/noticias/la-asale-y-alfaguara-reeditan-la-edicion-conmemorativa-del-quiote> , consultado el 14 de marzo de 2016.

Toda esa magnitud de LTG de historia se distribuyó en las distintas modalidades de educación primaria que existen oficialmente en México: a) comunitarias (atendidas por el Conafe); b) indígenas; y c) generales. Su uso por tal hace que éste libro de texto que es *único* para todas los centros de educación básica en el país, incluyendo los particulares y hace que sea una lectura uniformada nacional, pero una práctica escolar diferenciada. Este libro de historia que se ocupa de los temas universales es sobre la *Historia del Mundo*, desde la prehistoria hasta el Renacimiento.

### 2.3.2 Su forma: *Weltgeschichte*

Su forma, forma parte del Canon Occidental: un libro de texto de que mira la historia del mundo desde la óptica de una biografía del Occidente. Este criterio de *Canon* lo tome de lo que Harold Bloom designa como su selección de libros que han marcado el estado de la literatura como arte en Occidente<sup>25</sup>. Por tal el canon, es una elección de libros que se vuelven singulares para su lectura en lo general<sup>26</sup>. Para la Historia del Mundo, el canon es la elección de proyectos civilizatorios. Esto a mi criterio lo encuentro justificado a través de Hegel en sus *Lecciones de filosofía de Historia Universal*. En ellas sintetiza que la historia universal es el objeto inmediato del Estado<sup>27</sup> y por el cual se estructura en *forma y cultura*: civilización que cuya base es la manifestación de la libertad y el espíritu del

<sup>25</sup> BLOOM, *El canon occidental*, pp.25-28.

<sup>26</sup> BLOOM plantea su canon en etapas y cada uno con sus respectivos libros "de gran valor". Comienza con la Edad Teocrática, Edad Aristocrática y Edad Caótica, pp. 539-572.

<sup>27</sup> HEGEL, *Lecciones de filosofía*, p.103.

pueblo<sup>28</sup>. ¿Qué espíritu, qué cultura, qué forma y por tal a qué Estado se refiere Hegel?

En mi criterio Hegel pretende sintetizar un ejercicio intelectual del medievo a través del concepto latino *orbis* (mundo) y cuya estructura se condensa por etapas: origen, desarrollo y proyección a través de un discurso en el cual historia universal implica *la narración biográfica de Occidente* por tanto en él hay un eco de San Agustín en *La Ciudad de Dios*<sup>29</sup>. Así, el proyecto narrativo de Hegel implica la lectura del Mundo Oriental (China, India, Persia, Asia occidental, Egipto), el Mundo Griego, el Mundo Romano y el Mundo Germánico y estos dos últimos como proyectos civilizados.

Hegel a través de sus *Lecciones* pretende responder al presente de su tiempo. El espíritu del que habla es la manifestación individualizada de los proyectos teológicos de Occidente cuya base es la Roma cristiana, la cultura creada es el arte y la filosofía por las cuales se manifiesta este espíritu y por tanto el Estado es la construcción jurídica e histórica de los distintos mundos. La relación entre los Estados en Hegel, son historia universal<sup>30</sup>.

Otro punto de vista sobre ésta escritura de la historia que tiene como objeto de la misma al mundo es la interpretación de Koselleck. Si bien identifica en el Medievo

<sup>28</sup> HEGEL, *Lecciones de filosofía*, p.103.

<sup>29</sup> MONTES DE OCA, Introducción a *La ciudad de Dios*, pp. IX-XXV III. (Se respeta la numeración en romano del texto y la edición).

<sup>30</sup> HEGEL, *Lecciones de filosofía*, p.100-126, Madrid, 1997. Reconozco aquí que los libros de historia universal hasta finales del siglo XX eran escritos conforme a una tradición europea, es decir un canon cultural en la cual la historia que no fuera de la propia nación, la del propio Estado es necesariamente la "biografía de las relaciones interconectadas con otros Estados". Esta postura en reconocer que los libros de texto de historia son "autobiografías" de las naciones es un marco conceptual se explica más adelante para analizar los libros de historia de Mundo.

una *Historia universalis* (del año de 1304)<sup>31</sup>, es en el siglo XVIII donde la aparición de “tantas historias universales”<sup>32</sup> da pie a replantear y delimitar las diferencias: de historia universal (de carácter que conjuga la teología, filosofía e historia) a historia del mundo (de carácter racional, filosófico, geohistórico) como menciona un autor el cual es citado por Koselleck:

“Propiamente es [la historia del mundo] la Historia de los grandes sucesos, de las revoluciones: ellas pueden afectar a los hombres y los pueblos mismos, o bien, su relación con la religión, el Estado, las ciencias, las artes y los oficios: pueden haber ocurrido en tiempos antiguos o en los nuevos”<sup>33</sup>

No es la presencia, sino la trascendencia la historia del mundo. En el mismo texto, Koselleck concluye que para inicios del siglo XX el proyecto de unicidad en la escritura de la historia del Mundo (no conocemos otros mundos además de éste que habitamos) está hasta cierto grado “sin determinar” en sus formas y sus contenidos<sup>34</sup> por ello tenemos escrituras de esas *historias del mundo* que han oscilado en la conjugación de diversos aspectos de análisis: Kahler hace lo propio al tomar al Hombre mismo en su dimensión de humanidad en tanto ser individual y colectivo tratando de responder el proceso histórico de *la creación de lo humano* (algo que hace a mi criterio mejor Harol Bloom desde la obra de Shakesperare y de cuyo parafraseo menciono); hasta a David Christian que conjuga además de la

---

<sup>31</sup> KOSELLECK, *Historia/historia*, p.98.

<sup>32</sup> KOSELLECK, *Historia/historia*, p.99.

<sup>33</sup> La cita es de GATTERER, *Einleitung in die synchronistische Universalhistorie*, Gottingen, 1771, p. 1. En KOSELLECK, *Historia/historia*, p. 101.

<sup>34</sup> KOSELLECK, *Historia/historia*, p. 106

historia del Hombre a la historia natural de la Tierra en una “misma gran historia”<sup>35</sup>

¿Qué define los contenidos de aquello que sea una historia del mundo? La respuesta a esa pregunta cómo nos dice Koselleck, ésta sin determinar. Creo que una respuesta sería planteándonos el desafío que han provocado en el siglo XXI las redes culturales, económicas y sociales en donde se va más allá de los Estados y distanciándonos de las relaciones entre los mismos, parafraseando a Habermas.<sup>36</sup>

### 2.3.2 Los contenidos del libro: sus Mundos

Podemos decir que el libro de historia de sexto año de educación primaria es una interpretación didáctica de una *Weltgeschichte* hecha para fines pedagógicos: una historia del mundo, no una historia universal<sup>37</sup>. Esto obedece en primera a que en sí mismos los planes de estudio establecidos (en el caso por ejemplo mexicano) responden a proyectos educativos del Estado para los aprendizajes de la enseñanza de la historia que ese grado de primaria así lo catalogan<sup>38</sup>. Este libro por tal es la adaptación didáctica de un currículo<sup>39</sup> establecido en México, un medio de enseñanza para las temáticas en bloques (grupos de subtemas) que son:

<sup>35</sup> ERICH, *Historia Universal del hombre*; CHRISTIAN, *Mapas del tiempo: introducción a la gran historia*; BLOOM, *La invención de lo humano*.

<sup>36</sup> HABERMAS, *Más allá del Estado nacional*, Trotta, 1998.

<sup>37</sup> Es de notar también que éste libro de texto (2014) marca una diferencia con el libro de texto de 1994 el cual se expone como libro de *historia universal*. SEP, *Historia quinto grado: Libro del maestro*, p.7.

<sup>38</sup> SEP, *Planes de estudio*, p. 147.

<sup>39</sup> Defino currículo como la expectativa de aprendizajes de una comunidad escolar.

<i>Bloques</i>	<i>Temática</i>
<i>I</i>	<i>La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas (Del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas, la invención de la escritura y las primeras ciudades).</i>
<i>II</i>	<i>Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo (Mesopotamia, griegos, China, India, romanos, nacimiento del cristianismo, legado del mundo antiguo).</i>
<i>III</i>	<i>Las civilizaciones mesoamericanas y andinas (Mesoamérica, chavín, nazca, incas, mexicas).</i>
<i>IV</i>	<i>La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época (invasiones bárbaras y disolución del imperio romano, Europa durante la Edad Media, Imperio</i>

	<i>bizantino, Islam, China, Japón).</i>
V	<i>Inicios de la Edad Moderna (formación de monarquías europeas, caída de Constantinopla, humanismo, encuentro América y Europa, Reforma religiosa).</i>

Fuente: Elaboración propia en base a SEP, planes de estudios, 2011.

Esta podemos a su vez llamarla *clasificación tradicional de las temáticas* sobre la historia del Mundo, es decir una división hecha a base “de acuerdo a los hechos de la historia europea adaptada a veces con *algún retoque* en las historias nacionales de los distintos países”<sup>40</sup>. Su división temática obedece también a éste enfoque: *Antigua* (de la prehistoria a la Caída del Imperio Romano), *Medieval* (ss. V al XV) y *Moderna* (ss. XVI al XVIII)<sup>41</sup>. Así el LTG de Historia para el sexto año de primaria es el ajuste temático de un currículo que reconoce un corte conceptual a tres dimensiones cronológicas: el Mundo durante su dimensión Antigua, su dimensión Medieval y su dimensión Moderna.

### 2.3.3 Los partestécnicas: sus paratextos

Cada uno de los bloques está compuesto por una malla textual (paratextos)<sup>42</sup> que implica acciones operatorias para el manejo técnico del libro, es decir cuenta con elementos que implican herramientas para realizar acciones didácticas sobre las

<sup>40</sup> LAROUSSE, tomo 12, p. 5467. Las cursivas son mías.

<sup>41</sup> LAROUSSE, tomo 12, p. 5467. Las cursivas son mías

<sup>42</sup> GENETTE, citado por ANA ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, p.184. Estos son” título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto”.

narrativas del texto y para mi criterio parte fundamental del tratamiento didáctico debido a que estos elementos técnicos permiten la coordinación intertextual entre lectores (alumnos y maestros) y los procesos cognitivos propios de aprendizaje.

Las mismas son:

<b>Paratexto</b>	<b>Función</b>	<b>Paratexto</b>	<b>Función</b>
Panorama del periodo	<i>Breve introducción del tema</i>	Cuándo y en dónde pasó	<i>Ejercicios para la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos</i>
Temas para comprender el periodo	<i>Pregunta generadora para asociar procesos y hechos históricos</i>	Para observadores	<i>Actividades para analizar imágenes</i>
Temas para analizar y reflexionar	<i>Contenidos relacionados en segundo grado al tema<sup>43</sup></i>	Leo y comprendo	<i>Esquemas para ordenar información</i>
Para iniciar	<i>Elementos de exploración de</i>	Un dato interesante	<i>Información "curiosa" sobre personajes,</i>

<sup>43</sup> Vida cotidiana, salud, sociedad, tecnología y valores en cada una de las etapas de estudio.

	<i>conocimientos previos</i>		<i>hechos y sucesos</i>
Investigo y valoro	<i>Prácticas de indagación de información histórica</i>	Para saber más	<i>Recomendaciones para profundizar en los temas</i>
Glosario	<i>Explica el significado de palabras o conceptos</i>	Lo que aprendí	<i>Recapitulación de la información para reflexionar sobre lo aprendido</i>
<i>Evaluación</i>		<i>Actividad de cierre de la temática</i>	

### 2.3.4 El diseño de la narrativa: una lectura oralizada

Antes de presentar el libro como tal, recurrí a una indagación sobre algunos “antecedentes” de libros de texto para primaria sobre historia del mundo o universal. Uno de los encontrados fue la cartilla *Historia Universal para instrucción primaria* de Alfonso Moreno y Espinosa editada en España en 1883, la recitación y el verso son los canales de su escritura:

¿Qué es la Historia Universal? Es la que abraza a la Humanidad entera en el tiempo y en el espacio y en todos los fines de la vida.<sup>44</sup>

Éste es el documento con mayor antigüedad que pude rastrear en lo referente a un libro de texto (en este caso es una *cartilla*). Su propia escritura muestra su

<sup>44</sup> ALFONSO MORENO Y ESPINOSA, *Cartilla*, p.5. Archivo digital de la Biblioteca Digital de Andalucía. Véase [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1002389&interno=S&presentacion=pagina&posicion=1](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1002389&interno=S&presentacion=pagina&posicion=1) .

estilo “Esmeradamente revisada y adicionada con resúmenes en verso”<sup>45</sup>. El autor no escribe historia, escribe versos. Cito en extenso el verso con que resume la lección 1 de su cartilla

“Así se puede definir Historia:

“Es el relato cierto y ordenado

de los hechos más dignos de memoria  
que nuestra Humanidad ha realizado.”

En esta ciencia, **dó** el objeto crean

los pueblos, cuya vida se entrelaza,

cuatro *métodos* son los que se emplean,

según se atiende a tiempo, espacio o raza.

Forman la tradición y el monumento

de la Historia las *fuentes* principales,

y le prestan auxilio y fundamento

otras ciencias y estudios especiales.

Es la de más valor la *Geografía*,

que describe el lugar de las acciones,

mientras nos da la fiel *Cronología*

de Edad, Época y Era las nociones<sup>46</sup>.

Pero su escritura implica necesariamente una economía de lenguaje y ese tipo de narrativa se ha mantenido como una tradición<sup>47</sup>. Para este caso el libro de texto de sexto de primaria la economía del lenguaje se encuentra enfrentada a narraciones

<sup>45</sup> ALFONSO MORENO Y ESPINOSA, *Cartilla*, portada. Las cursivas son mías.

<sup>46</sup> ALFONSO MORENO Y ESPINOSA, *Cartilla*, p.4.

<sup>47</sup> NOT, *Las pedagogías del conocimiento*, pp.391-392; ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, p.180.

no expansivas sobre las distintas etapas en las que se construye su contenido, la escritura del mismo procura ser cercana a la oralidad de la clase<sup>48</sup>, por tal el libro de texto está sometido a la hipertextualidad de los lectores del mismo.

Para explicar lo anterior empíricamente tomé el tema “El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura”<sup>49</sup> que forma parte del contenido del libro de texto de 6º de primaria, su lectura la realicé en privado y fuera de mi práctica docente en 1.27 minutos<sup>50</sup>. Ya en un contexto de aula ésta misma lectura le asigné en la planeación de la clase 10 minutos.<sup>51</sup> ¿Por qué este salto cuantitativo en la duración de la lectura? Por el ejercicio mismo de *leer el texto a dos voces* (la mía como maestro y la de los alumnos) y con referencias a otros escrituras. Esto es lo que propone Rockwell utilizando a Chartier para el análisis etnográfico en el estudio de los libros de texto en las aulas mexicanas:

No es suficiente hacer la historia de los manuales escolares como textos; es necesario adentrarse al difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura, que tienen su propia historia. Comprender los usos del texto escolar desde la perspectiva de Chartier, requiere partir de la materialidad de los libros impresos y luego buscar indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares. Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el dominio de la escritura, al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita<sup>52</sup>.

<sup>48</sup> ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, p. 177.

<sup>49</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.102.

<sup>50</sup> Hice este ejercicio de lectura libre y textual de la misma fuera de un no contexto escolar.

<sup>51</sup> Parte de las actividades para la clase que sirvió para realizar la propuesta didáctica durante el ciclo 2014-2015.

<sup>52</sup> ROCKWELL, *La lectura como práctica cultural*, p. 13.

El anterior tema del libro de texto hace referencias a otras escrituras debido a que incluye elementos como *Córdoba, Avicena, Álgebra, Damasco, filosofía y pólvora* entre otros. Recurriendo a otro texto sobre *uno sólo* de los elementos expuestos en la lectura del libro de texto que es el elemento *Avicena* su sola lectura me llevó en privado 4.08 minutos<sup>53</sup>. El anterior dato empírico explica la dinámica de trabajo en el aula que nos permite reconocer *esa economía de lenguaje* en los libros de texto y nos permite discernir que es necesario partir de la materialidad del texto para leer otro texto, siguiendo a Chartier. Lo cual nos conlleva a que existe medios narrativos para la escritura del texto y existen medios pedagógicos para su lectura. Así hay un contrato no escrito entre autores, maestros y alumnos de libros de texto: que el acontecimiento donde se encontraran libros y lectores (la clase de historia) habrá lecturas no previstas que ni unos ni otros esperaban. Parfraseando un poema de Octavio Paz: al leer el libro de texto otro texto lo está leyendo<sup>54</sup>. Es así mismo el texto de otros, es decir un *hipotexto*<sup>55</sup>. El salto en los tiempos de lectura fija (sin mediación) a lectura móvil (con mediaciones e intervenciones de alumnos y maestros) hacen por tal que la lectura del libro de texto exija la presencia de otros textos leídos: otros libros por parte del maestro, otras narrativas leídas por los alumnos con cercanía o lejanía al tema.

Sabiendo entonces que un libro de texto es otro texto, su escritura a mi criterio es una *narrativa oralizada*<sup>56</sup>. Es decir un texto que cuando se lee se escucha. Esto no

<sup>53</sup> HOODBHOY, *El islam y la ciencia*, p.200-202.

<sup>54</sup> Interpretación que tomo del poema de Octavio Paz *Hermandad*. "Sin entender comprendo: también soy escritural/ y en este mismo instante/ alguien me deletrea."

<sup>55</sup> GENNETTE, citado por ANA ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, p.178.

<sup>56</sup> ROCKWELL, *La lectura como práctica escolar*, p. 13; ANA ZAVALA, *Para leer un manual de historia*, p.178.

implica una historia enseñada como narración. Hayden White explica que un discurso histórico debe tener elementos narrativos “para *indicar* su objeto de estudio”<sup>57</sup> y para el caso del libro de texto éste indica que su objeto de estudio es historia del Mundo por lo cual se concibe como ese *objeto* como un concepto didáctico manipulable a través de las lecturas de los saberes que se *oralizan* de los lectores destinatarios: maestros y alumnos.

El tiempo oficial asignado a la enseñanza de la historia en el sexto de primaria es de 1.5 horas semanales<sup>58</sup> y sin contar que a su vez cada escuela y cada profesor hace un manejo flexible de ese mismo tiempo expandiéndolo o contrayéndolo. Una conclusión muy tentativa a este momento y posteriormente extendida en el punto 2.5 de este mismo capítulo nos hace suponer que la escritura del libro de texto requiere de la textualidad y el valor agregado de sus futuros lectores debido a que por sí misma su lectura requiere de un espacio-tiempo para su interpretación. Reconozco este ejercicio como *escritura de exordio* para la narración de su contenido en un ejercicio pedagógico a través de un discurso compuesto según la dinámica de interacción dependiente entre sus lectores a su vez ésta escritura es una variable dependiente de los mismos: maestros y alumnos<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> WHITE, *La historiografía como narración*, p. 59.

<sup>58</sup> SEP, *Plan de estudios 2011*, p. 87.

<sup>59</sup> Parfraseo a la cita de Nicholls Jason, citado por ZAVALA, *Para leer un manual*, p. 173. Cita exacta “el manual no es una variable independiente”.

### 2.3.4 Las imágenes y sus textos

Hayden White parafrasea y expone en extenso el concepto “historiofotía” de un ensayo de Robert Rosenstone<sup>60</sup>. Se define esta última expresión como “la representación de la historia y nuestro pensamiento acerca de ella en imágenes visuales y discurso fílmico”<sup>61</sup>. En un recorrido por el libro de texto es necesario posicionar si en realidad usamos las imágenes o acompañamos con ilustraciones un discurso. Esta categoría de interpretación suele ser objeto de distintas disertaciones en los libros de texto<sup>62</sup>. Un elemento que me gustaría rescatar de la disertación de White es la aparente “traducción”, “selección” de “imágenes del acontecimiento” en el desenvolvimiento del “discurso escrito al discurso en imagen”<sup>63</sup>. En los libros de texto, esto que son las “imágenes”, se han ganado un *criterio de presencia* desde 1658 con el *Orbis Sensualium Pictus (El mundo en imágenes)* del que considero un libro de texto ilustrado del pedagogo Juan Amos Comenio<sup>64</sup>.

Si hemos de considerar de que narrativa con escritura y una narrativa con imágenes son *status quo* de un discurso distinto, compaginarlo en un medio de enseñanza requiere de un provocador de *forum* de lectura, y para ello la fórmula latina de Cicerón la considero idónea ante una práctica escolar: exordio, narración, división, demostración, refutación y conclusión<sup>65</sup> podría considerarse una

<sup>60</sup> WHITE, *Historiografía e historiofotía*, pp. 217-227.

<sup>61</sup> WHITE, *Historiografía e historiofotía*, pp. 217.

<sup>62</sup> HERNÁNDEZ CARDONA, *Didáctica de las ciencias sociales*, pp. 113-114; CARRETERO, *Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional*, pp. 179-183.

<sup>63</sup> WHITE, *Historiografía e historiofotía*, pp. 222.

<sup>64</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Orbis\\_sensualium\\_pictus](https://es.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus) consultado el 14 de marzo de 2016.

<sup>65</sup> CICERÓN, *La invención de la retórica*, p. 111.

herramienta que haga posible una lectura de las dos narrativas que acompañan al libro de texto: la imagen y la escritura.

Para el caso que nos compete en el cual vimos que el libro de texto es *otros textos* y es a su vez una conjugación de discurso, el exordio sería la disposición para generar audiencia: espacio de interpretación. Y por consiguiente el *exordio* lo personifica el profesor, *narración* es la escritura del texto que pasa por los canales de lectura y su oralidad en las aulas y por consiguiente *demonstración*, *refutación* y *conclusión* son los espacios didácticos en los cuales los lectores del libro ejercen su papel como actores del proceso de aprendizaje (alumnos que son lectores) y actor del proceso de enseñanza (profesor que es lector)<sup>66</sup>. En la misma figura del exordio podemos encontrar la crítica al papel del mismo. Exordio *implica conocimiento de la causa*. La sustancia de las imágenes es necesariamente el conocimiento de las mismas<sup>67</sup>. Incluso su propia historia. En un siguiente apartado retomaré esto para explicar una imagen del libro de texto para leer su propia historia.

## 2.4. Las historias del libro de historia: el caso del islam

He expuesto que en Hegel hablar de historia universal, es hablar de relaciones entre los Estados. Por tal, un libro de texto de historia es la autobiografía del

<sup>66</sup> NIETO LÓPEZ, *Didáctica de la historia*, pp. 159-161.

<sup>67</sup> En este sentido procuro sintetizar una de las interpretaciones de GIOVANNI SARTORI, *Hommo Videns*, Ed. Punto de lectura, 2005 y SUSAN SONTAG, *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara, 2003. En SARTORI los objetos de su análisis son los productos visuales televisados y hasta en cierto grafo estos generan "sisma" en la cultura sapiente que ha hecho Hombre al Hombre, a su vez argumenta que una imagen por sí misma no dice nada, es necesario el conocimiento de la misma lo que le permite generar su discurso. Para SUSAN SONTAG, las imágenes fotográficas de distintas guerras (comienza hablando de la Primera Guerra Mundial) cuestionan hasta qué punto son capaces de poner ese potencial de "concientización" ante el sujeto que ve.

mismo<sup>68</sup>. Es la argumentación de su génesis y su proyección. El contrato de escritura entre historia y Estado es para la elaboración de un “producto artificial” en palabras de Zoraida Vázquez llamado nacionalismo<sup>69</sup>. ¿Y cuál es el producto que se crea cuando se escriben las biografías de otros Estados? *Mundialismo* no es una respuesta. Dentro de los criterios que podríamos expresar destaca la tradición y, otro tanto, el efecto de las redes que se concentran entre los Estados. Estos a su vez se ven reconocidos por una categoría que han trabajado las narraciones de larga duración y la historia cultural sintetizado en un concepto, *civilizaciones*: “el aspecto tecnológico-simbólico de una cultura determinada”<sup>70</sup> y para Huntington civilización es identidad cultural y por ello recae en identidades, es decir civilizaciones y no en un sólo aparato conceptual que construye la Ilustración para reconocer un modelo de progreso esencialmente francés: “la historia humana es la historia de las civilizaciones”<sup>71</sup>. Sin embargo es necesario recalcar un matiz: civilización forma parte de la fuente sociocultural del currículo escolar<sup>72</sup>.

Lo paradójico de esto es que sea precisamente el LTG mexicano, un producto cultural producido y distribuido por el Estado el referente para hablar sobre el reconocimiento de otras civilizaciones. Por ello se vuelve valiosa la expresión de Marc Ferro “No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta

---

<sup>68</sup> W. Jacobmeyer, “Das Schulgeschichtsbuch-Gedächtnis der Gesellschaft oder autobiographie der Nation”, en *Geschichte Politik un ihre Didaktik*, no. 1-1,1998, pp. 26-35. Citado por Schisler, “Navigation a Globalizing World: Thoughts on Textbook Analysis, Teaching, and learning”, en *Journal of Education Media, Memory, and Society*, no. 1-1, 2009, pp. 203-206.

<sup>69</sup> ZORAIDA VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación*, p. 9.

<sup>70</sup> ABBAGNANO, *Diccionario de filosofía*, p. 169.

<sup>71</sup> HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones*, p. 47.

<sup>72</sup> CASARINI, *Teoría y diseño curricular*, p. 44.

de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella dejó su huella en nosotros para toda la existencia”<sup>73</sup> y es Jacques Le Goff el que hace extensiva la observación de Ferro sobre lo que hay de historia de otras civilizaciones (Le Goff le llama *universal*,) en los manuales escolares al despejar o en lo más posible conformar criterios sobre “los otros” en los mismos y lo llamativo de la crítica que hace a Ferro es, lo cito en extenso:

No nos es dado saber qué es una historia verdaderamente universal. Tal vez sea algo radicalmente diferente de lo que dominamos historia. Ella ha de hacer ante todo el inventario de las diferencias y los conflictos. Reducirla a una historia edulcorada, dulzonamente ecuménica, para gusto de todos, no es el camino justo<sup>74</sup>.

Considerando que si bien no existe una estructura teórica que respalde la escritura sobre una historia del mundo como lo expresé recurriendo a Koselleck en anteriores líneas, es llamativo saber que en el caso de México existe una escritura que es leída en 2, 876, 000 libros de texto y esto a su vez nos da la pauta para parafrasear la expresión de Marc Ferro, sobre la imagen que existe del islam en el libro de texto mexicano.

Esta imagen ha estado presente en cuatro distintos LTG (1973, 2002, 2010, 2014)<sup>75</sup> y respondieron a criterios curriculares según sus respectivas reformas educativas. En el caso de la lectura sobre el islam en estos libros predomina una estructura: génesis, expansión y legado. En el curso de la narrativa sitúa a una

<sup>73</sup> FERRO, *Cómo se cuenta la historia*, p. 12.

<sup>74</sup> LE GOFF, *Pensar la historia*, p.135.

<sup>75</sup> SEP, *Ciencias Sociales quinto grado*, 1era Ed. 1973, pp. 87-93; SEP, *Historia quinto grado*, 3era Ed. 2002, pp. 69-71; SEP, *Historia sexto grado*, 1era Ed. 2010 pp. 120,121 y 130; SEP, *Historia sexto grado*, 1er Edi. 2014, pp. 94,95 y 102.

comunidad humana históricamente conocida como árabes en tanto que estos son habitantes de una zona geográfica y cultural conocida como Arabia que hasta la llegada de un personaje llamado Mahoma un poco después del año 600 de la cristiana. Ésta región deja de ser politeísta para volverse monoteísta a través de este mismo personaje que recibe el título de profeta; la escritura de un libro religioso llamado Corán y la expansión militar y cultural posterior a la muerte del mismo. Este flujo de expansión (militar y culturalmente) que tiene su origen en Arabia se expande hasta la zona geográfico-cultural de la península Ibérica estableciéndose hasta su expulsión de esta misma zona en 1492 dejando un mestizaje cultural que llega a México por un proceso de colonización.

Por tal una impresión que deja estas lecturas en los LTG además de la narrativa básica del islam no como un hecho religioso, sino como un proceso histórico con dimensiones sociales, culturales y políticas es la presencia de España. Así este orientalismo, parafraseando el título de Eduar Said es de una mexicanidad hispanizada por la España musulmana. Un libro de texto lo expresa así:

Aunque nos parezca tan lejana, la cultura islámica tiene un significado especial para los mexicanos y para todos los pueblos que hablamos español. Durante 800 años los árabes dominaron gran parte de lo que hoy es España y dejaron ahí una rica herencia cultural. Cuando los españoles conquistaron América y trajeron con ello costumbres, técnicas agrícolas, estilos arquitectónicos y palabras de origen árabe que se hicieron parte de nuestra propia cultura<sup>76</sup>.

El anterior párrafo está trazado más por la literatura que por la historia. Esto se observa al compaginarlo con lo escrito por Carlos Fuentes en *El espejo enterrado*:

---

<sup>76</sup> SEP, *Historia quinto grado*, 3era Ed. 2002, p. 71.

Hasta el día de hoy, una cuarta parte de todas las palabras castellanas son de origen árabe. Y aun en la plaza de toros usamos una palabra árabe para saludar al matador, pues ¡Olé! es el vocablo árabe *wallah*<sup>77</sup>.

El uso de la figura de la escritura literaria sobre este tema del libro de texto es una herramienta narrativa para exponer en una economía de lenguaje una expresión del ámbito cultural de este tema histórico. Notorio son los estilos de escritura que tratan de hacer un símil con la literatura en la tradición de los libros de texto acompaña como pretexto del mismo para la escritura del texto que por su contenidos requeriría de una historiografía cultural e incluso lingüística para el caso de los hispanismos de la lengua española cuya raíz sea el árabe.

Esto es un punto a mi criterio como *gesto consecuente* para este tema: la lengua como *pretexto*. En un libro de texto de historia del mundo editado en Estados Unidos<sup>78</sup> el legado musulmán como pretexto son las ciencias, el arte y la literatura, sociedad y vida urbana. Esto nos hace suponer que la búsqueda de elementos en común en las unidades temáticas del libro de texto de historia son los canales pretéxtuales que organizan, sintetizan y justifican la escritura del tema del islam en los LTG.

#### **2.4.1 De la Meca a Córdoba, la expansión del islam**

De lo anterior podríamos considerar lo árabe del español como tópico común del libro de texto. Sin embargo resalta un hecho muy significativo: lo árabe del español sigue siendo un perfecto desconocido. Si tomáramos este tema del libro y lo

<sup>77</sup> FUENTES, *El espejo enterrado*, p. 63.

<sup>78</sup> WORLD HISTORY, Macdougall Litell, p. 242-247.

sometiéramos al tratamiento del rastreo académico una cosa resalta: la poca investigación sobre el islam en América Latina. Al menos es la postura de Jasmina Jaeckel de Aldina al reseñar el libro de Manuel Ruíz Figueroa *Islam: religión y Estado*<sup>79</sup>. A su vez Zidane Zeraoui en dos espacios expone que el islam como tal sigue siendo un “extraño” (en mi interpretación de la lectura) para Occidente y un posterior análisis que hace sobre lo político del siglo XX y comienzos del siglo XXI sobre el islam llega a un interpretación de los conflictos geopolíticos a los que denomina “arco de crisis” que implica Estados de Medio Oriente como una subsecuente reacción a las tensiones poscoloniales de esa zona del mundo y su entrecruce en las líneas de poder posteriores a la Guerra Fría<sup>80</sup>. De lo anterior rescato por tal que ese islam que nos presentan los medios de comunicación es uno ubicado en las tensiones y crisis propias de Medio Oriente. Sin embargo no es el único islam que existe. Tal es el caso del islam de Oriente y Occidente. Assad Martínez hace lo propio al establecer una línea de interpretación desde lo cultural y político de lo árabe como objeto de exposición, tanto a nivel de ensayo académico como narrativo<sup>81</sup>.

Esta producción de enfoques es representativo a su vez de los cuerpos académicos de los investigadores: Manuel Ruíz Figueroa del Colmex, Zidane Zeraoui del Tecnológico de Monterrey y Assad Martínez de la Unam. ¿Hay algo de esto en el LTG? Una respuesta rápida es no. Esto lo observo al consultar la bibliografía del propio libro. No se menciona en la misma una fuente que haga

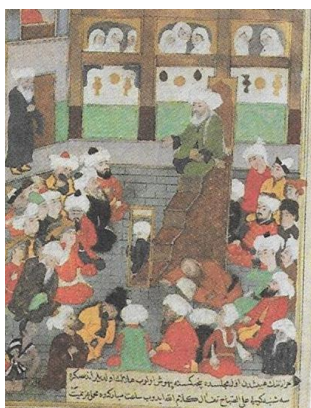
<sup>79</sup> JAECKEL, Reseña “Islam: religión y Estado”, Revista de *Estudios de Asia y África*, vol. 33, 1998, p. 197-200.

<sup>80</sup> ZERAOUI, “Una mirada sobre el islam” Revista *Relaciones Exteriores*, vol. 17, 2008, pp. 219-239.

<sup>81</sup> ASSAD, *Los cuatro puntos orientales*. A su vez a nivel de la literatura escribe la novela.

mención específica al islam por ello el tratamiento que detecto de la escritura del mismo lo apelo a lo informativo<sup>82</sup>.

Misma situación pasa con las imágenes expuestas en el libro de texto y recuperando el aparato crítico que presenté de Hayden White; observemos la imagen de la página 95 de la misma edición:



La imagen a la que se hace referencia viene acompañada con un texto que es el siguiente “Mahoma fue el profeta árabe que fundó la religión musulmana, la cual quedó reflejada en el libro del Corán”<sup>83</sup>, siendo que al observar a la misma *se podría deducir* que en efecto *el hombre sentado justo al centro del grupo es el profeta*, sin embargo al analizar los créditos

fotográficos que se citan en el LTG dicha persona no es el profeta sino Shaykh Baha’al Din Veled, mismo que a su vez tiene una línea de continuidad familiar e intelectual con Yala al-Din Rumi (1207-1273) un poeta que escribió una vasta obra en persa y que algunos lo asocian como el fundador de la orden de los mevlevis “que practican una danza giratoria individual y sincronizada que emula el movimiento de los planetas en su viaje de realización espiritual”<sup>84</sup> esta nos lleva a considerar la posibilidad que la conjugación de texto (imagen y escritura) no tienen una coordinación implícita pero si una manifestación explícita.

<sup>82</sup> Véase la bibliografía del libro. SEP, *Historia sexto grado*, p. 133. (Edición 2014).

<sup>83</sup> SEP, *Historia Sexto Grado*, p. 95.

<sup>84</sup> BLOMM y BLAIR, *Islam mil años*, p. 57-58. La misma imagen se puede rastrear en <http://dart.columbia.edu/library/muso1072.xml>. La imagen se presenta dando crédito a lo expuesto en la misma página web.

Es decir el texto *hecho en escritura* no fue acompañado del *texto hecho de imagen* en un proceso que suele ser un papel activo entre la editorial y no el autor a través de su manuscrito. Esto es común en lo que podríamos llamar *la segunda escritura del libro de texto*, que es más propio de la actuación de los grupos de trabajo editorial<sup>85</sup>.

Este aparente ejercicio de crítica me *podría* llevar a la posibilidad de juzgarlo como un *producto accidentado en tanto contenido y forma*. La línea de discurso: Mahoma, Corán, Meca y Península Ibérica se reconstruyen así mismo como una información general y sumamente sintetizada. Esto suena lógico si consideramos que por ejemplo que en los primeros mil años del islam se encuentra una cultura sumamente basta y que según unos autores norteamericanos que reconocen que al tratar de sintetizar el tema se generan muchas ausencias, incluidas las propias de la escritura en un libro de 231 páginas pensado y escrito a un público no especializado en el tema o en estudios académicos sobre el Medio Oriente<sup>86</sup>. Reconociendo lo anterior la escritura del libro de texto sobre el tema del islam es una narrativa tentativa sobre un tema que se propone en el currículo del sexto año de educación primaria para ser tratado pedagógicamente en las aulas en dos horas y cincuenta minutos<sup>87</sup>.

A diferencia de sus predecesores, en esta edición se hace referencia al concepto guerra santa (yihad) y los cinco pilares de la fe musulmana: la oración, la profesión

---

<sup>85</sup> BORRE EGIL, *Libros de texto en el calidoscopio*, pp. 217-218.

<sup>86</sup> BLOMM y BLAIR, *Islam mil años*, p.

<sup>87</sup> Para esta metodología se tomó todas las unidades de trabajo presentadas en el índice del libro de texto, además de las evaluaciones y los paratextos de entrada a los bloques de trabajo. Suma un total de 48. Esto son sometidos a una distribución de las 60 horas asignadas a la materia de historia en el ciclo escolar según los planes de estudio 2011.

de la fe, la caridad, los ayunos y la peregrinación a la Meca. Otra diferencia sustancial al tema es *el modo de los adjetivos* con los cuales se describe a esa cultura para describir esa civilización. Para ejemplificar lo anterior presento la escritura del proceso de expansión del islam

[LTG, 2002] Las ideas de Mahoma convencieron a muchísimos árabes, que adoptaron la religión islámica. Esos creyentes, a quienes se llama musulmanes, creían que era su obligación hacer que otros pueblos se convirtieran al islam. Con este propósito y con ambiciones de riqueza y poder se lanzaron a la conquista de los territorios vecinos<sup>88</sup>.

[LTG, 2014] Tras la muerte de Mahoma, los califas (del árabe jalifa, que significa “reemplazante”) continuaron con la expansión de la doctrina y conquistaron una región muy extensa que abarcaba Mesopotamia, Siria, Persia e India. Así mismo ocuparon Tierra Santa, Egipto y el norte de África<sup>89</sup>.

Para el libro del 2002 el islam tiene un fondo *ambicioso en su expansión*. Para el libro del 2014 *la doctrina* es el móvil de la misma. Sin ser vinculante con el problema de esta tesis que se enfoca en educación primaria, detecté que el tema del islam y los adjetivos para su escritura han modificado el grado de impacto del mismo. En un libro de secundaria se escribe lo siguiente:

[LT, 1961 (1974)] Durante sus prédicas Mahoma dictó a sus discípulos el Corán (lectura), que es el libro sagrado de los musulmanes. En este libro declaró: “Haced la guerra en los que no creen en Dios ni en su profeta; haceldes la guerra hasta que paguen el tributo y sean humillados”. Cumpliendo con estos mandamientos, en menos de un siglo sus secuaces conquistaron Palestina, Siria, Persia, Turquestán y la India, en Asia; Egipto,

<sup>88</sup> SEP, *Historia quinto grado*, p. 69. (Ed. 2002).

<sup>89</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p. 95. (Ed. 2014).

Tripoli, Tunez, Agelia y Marruecos en África; se adueñaron de la Península Ibérica, en Europa<sup>90</sup>.

Un posible lector de este libro de secundaria tiene subrayado en las palabras *Corán, creen humillados y conquistaron*<sup>91</sup>. Si leer un libro de texto es recurrir a otra lectura y más aún si ese mismo tiene un importante rasgo de oralidad, podemos observar que el uso de los adjetivos y las connotaciones a los contenidos del anterior párrafo hay una tendencia a mostrar al “otro” en un situación de beligerancia. Incluso la palabra *secuaces* da entender eso mismo. Notamos así que ha existido un manejo distinto de las narrativas para exponer el caso del islam en los libros de texto.

Es también significativo que el LTG de 2010 Y 2014 hay conceptos que son exclusivos del islam como manifestación cultural: *islam* (en sí mismo) y *yihad*. La última expresión es tomada como acto de fe en defensa de la religión cuya expresión completa es “*jihād fi sabīl Allāh*, lucha por el camino de Dios”<sup>92</sup> sin embargo también existe una interpretación distinta de esa misma que la reconoce como “la idea (de) combate (esfuerzo) de uno contra sí mismo”<sup>93</sup>.

Estos dilemas son conceptuales y de interpretación. Al momento de escribir este capítulo existe una tensión en zonas de Siria con la presencia del Estado Islámico, cuya puesta en los medios lo reconoce con la expresión de *yhijadista, aquel que hace al Yihad*. Esto nos conlleva a valorar sustancialmente lo expresado en el libro

<sup>90</sup> GONZÁLES Y GUEVARA, *Síntesis de historia universal*, pp.133-135.

<sup>91</sup> El posible lector al que me refiero podría ser alguno de los miembros de mi familia. Sin embargo este ejemplar ya había sido usado por otros lectores. El libro formo parte de la escolaridad de mi padre y mis tíos.

<sup>92</sup> SAMIR KHALIL SAMIR, *Cien preguntas sobre el islam*, p. 44.

<sup>93</sup> ZERAOUNI, *Islam y política*, p.41.

del texto, y portal su reflexión. Visto desde la postura de Khalil Samir es válida la expresión de una guerra religiosa. Sin embargo como nos apunta Carlos Martínez Assad, es necesario reconocer no lo literal de una expresión sino su potencial de entendimiento, yihad podría ser algo distinto a la interpretación occidental de *causus belis*<sup>94</sup>.

En esta misma situación la cita en extenso de Zidane Zeraoni de Mohammed Harbi, de que *lo que existe son visiones e interpretaciones distintas pero con un referente en común: el Corán*<sup>95</sup>. Por tal será cada musulmán, el intérprete del mismo concepto. Nos es dado a los profesores, investigadores y lectores de textos sobre el tema considerar las líneas de interpretación sobre el mismo. Mi postura es considerar que *un concepto así requiere del diálogo con el otro*, con aquel en el cual hay un sentido para esos conceptos y otros. En el árabe existe el vocablo *aql*; el cual representa *la capacidad del intelecto humano para interpretar*. en un ejercicio de diálogo me llevó a escuchar a un musulmán su interpretación de yihad cuando en un hombre, una mujer hay esfuerzo, una lucha en su interior en lo más profundo de su ser.

#### 2.4.2 Algebra y Avicena: islam en el texto

Alcoba, almohada, alfombra... muchas de estas palabras están escritas con la raíz, “al” y por ello son un motivo para develar que del español hay un tanto de árabe en él. Este es un criterio al que solemos recurrir para comenzar a hablar sobre el legado árabe en la cultura (yo mismo lo realicé en mis clases). Sin

<sup>94</sup> MARTÍNEZ ASSAD, *Los cuatro puntos Orientales*, p.23-28.

<sup>95</sup> ZERAOUNI, *Islam y política*, p.41.

embargo es muy notorio la poca atención que se le ha dado incluso académicamente, como lo expuse en anteriores párrafos. Lo cual hace más que suponer que es necesario ver *el enfoque sobre el islam en los libros de texto y los programas de estudio* con otra óptica: *como una manifestación cultural*.<sup>96</sup>

Una de las primeras cosas que puede saltar a la vista es el porqué de un religión en los libros de texto y esto se hace muy atractivo en un país donde la laicidad es parte fundamental de la composición jurídica de su sistema educativo. En Pablo Latapí, recorreremos las posturas que han acompañado y dado forma a lo que podríamos decir laico y la respuesta hasta este momento es confusa en lo jurídico<sup>97</sup> (tal es el caso de las recomendaciones de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre los testigos de Jehová en tanto sujetos del derecho a la educación y las prácticas religiosas de su dogma en relación a los símbolos patrios) y aun no concordante en tanto lo relacionado a este mismo derecho y lo religioso de las diversas sociedades con los tratados internacionales de la niñez<sup>98</sup>.

Sin embargo hablar de islam no es hablar de religión, es hablar de una manifestación cultural en tanto que este es parte de la *manifestación razonada de los hechos de una civilización* parafraseando a Assad Martínez por tal su tratamiento es por el enfoque razonado que apela que lo cultural del mismo y que está presente en sus prácticas sociales en tanto sus dimensiones lingüísticas,

<sup>96</sup> Los contenidos sobre el Islam se retoman en el segundo año de educación secundaria: el arte islámico durante los siglos XV-XVIII, El conflicto árabe-israelí, las guerras étnicas y religiosas en Medio Oriente. En mayor medida lo propio sobre el islam se encuentra en el sexto de primaria. Para secundaria solo se retoma con mención para los contenidos sobre el arte. Lo propio del islam del siglo XX queda contextualizado bajo lo geopolítico de lo árabe. Recordemos que árabe no implica islam. Se es árabe y se es judío o cristiano.

<sup>97</sup> LATAPÍ, *La moral regresa a la escuela*, pp. 94-97.

<sup>98</sup> Véase la recomendación de la Comisión

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2006/CDMigracion/pdf/FR1..pdf>. Consultado 15 de marzo de 2016.

estéticas, religiosas, científicas e históricas lo conforman<sup>99</sup>. Un ejemplo empírico sobre la situación anterior es el caso de la *admiración del arte universal*. ¿Cómo un *no* cristiano podría admirar lo frescos de la Capilla Sixtina?, ¿cómo un *no* musulmán podría admirar el diseño interior de la Mezquita Azul? Sería con la educación lo que daría las herramientas culturales para el entendimiento y la admiración de las distintas obras. Así tenemos que el islam en el libro de texto de primaria es la narrativa que describe el proyecto cultural de una civilización.

## 2.5 Lo necesario: cuando los maestros leemos historia

Si el libro de texto de historia es sólo un *pre texto* que invoca las lecturas de otros textos (historiografía, imágenes, historias orales, anécdotas, entre otros) ¿Qué *otros textos* son esos que se invocan? En opinión de algunos maestros sobre los contenidos del libro de historia para la generación del 93 (historia universal) mencionan:

Por ejemplo, en quinto se ve Historia Universal: les cuesta mucho trabajo entenderla, comprenderla, es más no les interesa entenderla. A la mitad de los niños no les gusta la historia, tiene que ver siempre como uno se las da pero siempre he visto que Historia Universal les cuesta muchísimo trabajo porque les queda muy lejos de la realidad de ellos. Lo que siento yo que les cuesta mucho trabajo es el tiempo, cómo trasladarse en el tiempo<sup>100</sup>.

En Historia Universal de quinto, un tema trae diez, doce subtemas y esos doce subtemas requerirían una clase. No se completa, está bastante saturado en contenido. Además, en cuarto y sexto se relaciona la historia, el libro casi es idéntico, tal vez ahí está el error,

<sup>99</sup> ASSAD MARTÍNEZ, *Los cuatro puntos orientales*, pp. 209-210.

<sup>100</sup> VILLA, *Cincuenta años*, p. 173.

porque vamos de cuarto y se pierde Historia de México y no la vuelven a ver hasta sexto grado cuando empiezan con la Independencia de México y ya se les olvidó, entonces sería más bien la información de sexto grado mandarla a quinto y la de quinto a sexto<sup>101</sup>.

Por tal las anteriores expresiones de los maestros son las mismas que me han acompañado en mi experiencia en las aulas de primaria como profesor al dar las clases de historia. En la anterior reforma educativa de 1993 existía la sensación de corte abrupto con la continuidad de los contenidos, teniendo la historia universal un papel intermedio en los tres últimos años de la educación primaria. Por ello la preocupación de uno de los maestros al no considerar ninguna correlación entre los contenidos de historia universal con los propios de la historia de México.

Considero que sustancialmente la respuesta ante la problemática sea el ejercicio de una historiografía que es leída y posteriormente sometida a un tratamiento interiorizado del profesor a través de los canales de su práctica pedagógica por la cual esta pasa no como una historiografía escrita sino como una historiografía oralizada. El profesor que lee historia la vuelve un *objeto vinculado* a su práctica docente y por tal crea una clase de historia cuya autoría se vuelve singular en tanto que coordina el hecho pedagógico (su forma de enseñar), los documentos normativos y extraescolares (el libro de texto, entre otros) y el estado de la situación del aula: escuela, alumnos, el contexto cultural.

A la pregunta expresa a los dos profesores titulares de sexto año de primaria que me permitieron trabajar en sus aulas para recabar información de campo para esta

---

<sup>101</sup> VILLA, *Cincuenta años*, p. 173.

tesis con respecto a lo que consideraban necesaria para consolidar *su formación para la enseñanza de la historia* la respuesta contundente en ambos fue: la búsqueda de información<sup>102</sup>. *Esta última entendida como una pieza faltante al momento de dar clases, en tanto que no contaban con el tiempo necesario para acceder a otras lecturas además de las del libro de texto*<sup>103</sup>.

Esto provoca cuestionar mi propia postura con respecto a que *el profesor asimila la historia leída a través de canales interiorizados de su práctica cotidiana*. Prueba de ello, es la situación del islam en los libros de texto. ¿Por qué si es un tema que ha estado en cuatro generaciones de libros de texto hay una sensación de “extranjería” en los medios de comunicación mexicanos?, ¿por qué cuando busco en mi memoria escolar de educación básica no encuentro un solo referente al tema?, ¿es un pretexto la actual dinámica de información y globalización en Occidente para analizar los libro de texto que no son la “autobiografías” de los Estados?

El caso de la bastedad del tema del islam además de las limitantes editoriales en las cuales este no predomina en las investigaciones publicadas en México, salvo en reducidas excepciones, los profesores de primaria buscamos alternativas incluso con otros libros de texto que por *la urgencia* de las responsabilidades de otras asignaturas, la cotidianidad de la escuela y la propia dinámica de vida, hace

---

<sup>102</sup> Maestra “Lucía”, ciclo escolar 2014-2015. Maestro “Luis”, ciclo escolar 2015-2016.

<sup>103</sup> Entrevista a profesores de sexto de primaria en los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 en una primaria urbana federal de Morelia.

que este tema en específico podría ser *sólo el efecto de una situación que requiera de un tratamiento singularizado por el profesor*<sup>104</sup>.

Esto explica la temática del islam en un momento en donde los medios comunicación y los propios acontecimientos posteriores al 11 de septiembre del 2001 en Estados Unidos, (en Francia y al terminar este capítulo de Tesis en Bélgica y Alemania) hacen necesaria una lectura del tema que en ausencia de la misma no se contaría con las herramientas de tratamiento que podrían hacer de este tema singular una posibilidad de cuestionar el presente. Por ello la sensación de que el islam en el libro de texto no brinda herramientas incluso pedagógicas para desarrollarlo en el aula. Si bien hay una narrativa, no existe una didáctica que la acompañe.

Lo anterior permite dar espacio que como maestros, como fue mi caso durante el ciclo escolar 2013-2014, busquemos no narrativas pues ya las tenemos con el libro, sino auxiliares didácticos que permitan actividades de aprendizaje que consoliden lo expuesto en esas narrativas. Algo que no tiene el LTG de historia del 2014.

Concluyo tentativamente con una reflexión. Analizar un tema del libro de texto podría parecer un ejercicio sin mucho significado dado que las prácticas escolares lo sobrepasan. No lo considero así. Al analizar el tema del islam en el libro de texto observo las posibilidades de ir mejorando tanto los contenidos del libro *como tal* y mi propia práctica docente *cómo es*. Ambos puntos se encuentran en ese

---

<sup>104</sup> En mi propia experiencia de trabajo me apoye con la lectura del tema y las actividades para consolidarlo con el cuaderno de trabajo de la Editorial SM. SM-EDITORIAL, *Aprendizaje integrado sexto grado*, p. 342-343.

acontecimiento que es *la clase de historia*. Mejorar ambos puntos es un sentido prepositivo. Del libro texto por el hecho de ser gratuito no implica que no sea un objeto pedagógico creativo, de calidad y sobre todo de acompañamiento inteligente para lo fundamental que es el proceso de enseñar y de aprender. La práctica docente por su misma naturaleza no es un ejercicio profesional subordinado a un objeto manejable, como es un libro de texto. Si libro y práctica se reconocen, hay entendimiento. Y esto abre un camino, de varios posibles, a que las clases de historia (e incluso las de otras materias) en sexto de primaria sean un espacio idóneo para la búsqueda del Mundo presente.

## Capítulo 3

### La clase

En los anteriores capítulos se discutió en torno al libro de texto de historia de sexto grado y sobre el proceso de la docencia en educación primaria. En esta parte de la tesis se analizará una situación en donde ambos se encuentran: la clase de historia. Esta será vista desde las *planeaciones de clase* que estructuran la propuesta didáctica sobre el tema del islam en el sexto de primaria. Dichos productos pedagógicos son el resultado de un trabajo en aulas en tres ciclos escolares distintos en dos primarias urbanas de la Cd. de Morelia.

En una primera parte se discutirá lo relacionado a lo previo antes de la planeación de la clase: el papel del maestro, de los alumnos, el libro de texto, el currículo y el aula misma. Posterior a ello se presentan los modelos de planeación: los registros de desempeño del grupo, el análisis de estructura de la clase y las narrativas que describen a la clase desde la voz del docente. Por último, en base a la información recabada sobre las anteriores clases, ésta será sometida a un autoanálisis que implicará como resultado una reflexión sobre la propia práctica docente.

#### 3.1 Enseñar: ¿el maestro o el libro?

Remito a mi lector a una síntesis de los capítulos precedentes. En uno de ellos analicé el libro de texto como un objeto cultural manejable en las aulas escolares según *su uso* y que su lectura es una práctica sujeta a las diversas interpretaciones del mismo por parte de sus lectores: alumnos y maestros. Tomé

la postura de que el maestro es el canal para el *exodio* del mismo: el que abre, argumenta y complementa al libro de texto junto a los recursos culturales que giran alrededor del mismo cuando es leído: las interpretaciones de los alumnos y el contexto cultural. Posterior a ello pasé a tomar la figura del docente como un profesional de la educación, esta entendida como *un oficio de lo humano*, particularmente en la educación primaria con sus dimensiones de históricas, de enfoques pedagógicos y envuelta en una dinámica de trabajo marcada por *la complejidad* entendida como el espacio de lo posible y de lo inesperado que componen *el acto de enseñar*: prácticas trazadas por lo educativo y la biografía de cada docente.

Ahora es preciso definir lo que anteriormente puse como punto de análisis que es *la clase de historia de sexto de primaria*: está es una situación escolar que se presentan en determinado espacio temporal de la cotidianidad del ciclo escolar en la cual se encuentran contenidos vinculados a la asignatura de historia (una historia enseñada). Para ello parto de dos posibles argumentos que la pueden construir; el libro de texto o las apuestas pedagógicas del docente.

Si consideramos al libro de texto como un dosificador que condensa los aprendizajes esperados para una asignatura según los planes o programas de estudio vemos en el mismo un referente compartido tanto de los alumnos como de los maestros para visualizar lo que habrá de enseñarse y de aprenderse. Visto así, el libro de texto es también una agenda escolar: contenidos según bloque (que en el caso mexicano son cinco) divididos periódicamente que sumados forman un proyecto anual de aprendizajes. Teniendo esa agenda a desarrollar los maestros

podemos planear las clases de forma “diaria, semanal, por unidad, por periodo académico y anual.”<sup>1</sup> Esta gestión del aprendizaje la tenemos en el enfoque *de enseñanza de tipo ejecutivo* que vimos en el capítulo II.

En la otra vertiente que implica las apuestas del maestro se recurre sustancialmente a las demandas inmediatas del aula. Aquí el maestro construye en base a un principio de interés sus clases. El interés propio o el interés del aula. Por lo cual se ve incentivado a ser el autor del hecho pedagógico (y por tal educativo) en su clase y con ello los recursos didácticos se vuelven agentes vinculados a ella misma según su dirección. El maestro en esta imagen es el compositor de una sinfonía<sup>2</sup> y director de orquesta que la ejecuta. Esto desde mi perspectiva es la interpretación que tengo de las experiencias pedagógicas de Celestin Freinet<sup>3</sup>. ¿Qué decisión tomar? En mi caso he optado por una decisión *centrada*. Esto no es ajeno a lo que Jackson recupero en una de sus investigaciones sobre la relación entre lo previamente escrito para una clase (libros de texto, currículo) y la dinámica misma de la clase en opinión de los maestros:

En su actitud hacia el *curriculum* establecido hay una complejidad similar. Tampoco aquí nadie indicó el deseo de construir, partiendo de la nada, su propio programa educativo. Todos parecían muy dispuestos a aceptar las orientaciones prescritas por las comisiones del *curriculum* y por los editores de libros de texto. Pero, en el seno de estas orientaciones querían disponer de ese espacio para la espontaneidad y el ejercicio del criterio

---

<sup>1</sup> ARENDES, *Aprender a enseñar*, p.101.

<sup>2</sup> Esta referencia a la sinfonía la he escuchado en diversos pasajes cotidianos de mi formación como docente. El último de ellos fue con Ana Zavala durante un diplomado en la UMSNH (2015).

<sup>3</sup> FREINET, *Los planes de trabajo*, pp. 7-14.

profesional. Aquí también, como sucedía en su deseo de naturalidad, lo que los profesores querían era libertad, pero *libertad dentro de unos límites*<sup>4</sup>.

La anterior cita la considero central de este capítulo y por tal la interpreto en extenso. Si bien Jackson reconoce un grado de complejidad (el mismo acto de educarlo es) por tal se *posibilita* la toma de decisiones. Los maestros las tomamos cada día durante nuestros días de clase, porque la clase misma es una suma de acontecimientos no esperados. Y contamos con la libertad para hacerlos, pero reconocemos que hay límites y esos límites pueden ser económicos (el costo de los recursos), éticos (ciertos recursos no son aptos para los alumnos según su edad o su contexto socio-cultural y de género), de tiempo (no son aplicables por razones de horario, duración), de practicidad (ciertos recursos no son aplicables por la misma dimensión de matrícula del grupo) entre otros. Esa “libertad dentro de unos límites” es la variable que construye mi planeación para una clase. Al conocer el currículo y los contenidos del libro de texto ejerzo mi libertad para manejarlos según la cotidianidad de mi práctica docente y los límites que me imponga mi propia aula.

Esta postura es una acción pedagógica que reconoce que la complejidad de la enseñanza recae sustancialmente sobre el docente en base a la dinámica del aula. Lo cual, *per se*, hace que las posturas como las aulas sean varias y diversas. El libro de texto por tal no condiciona mi libertad, por su uso en las aulas es necesario ejercerla.

---

<sup>4</sup> JACKSON, *La vida en las aulas*, p.166.

### 3.2 El maestro y los alumnos: las primeras impresiones de un tema

He recorrido a lo largo de los dos capítulos anteriores una línea conceptual que concluye en una propuesta didáctica para una clase de historia en el sexto de primaria. Esta clase está sustentada en un tema que se presenta en el libro de texto (véase la tabla 3.1) y en una situación social que implica que como docente ejerza un grado de libertad dentro de los mismos límites que implica el programa de estudios de sexto de primaria. La situación social a la que apelo es la responsabilidad del presente: el efecto de las representaciones sociales sobre el presente sobre el islam.

**Tabla 3.1 Temas y actividades del libro de texto de sexto grado de primaria**

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<b>Panorama del periodo</b>	Panorama del periodo	Panorama del periodo	Panorama del periodo	Panorama del periodo
<b>Los primeros seres humanos</b>	Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China e India	Mesoamérica, espacio cultural	Las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio romano	El surgimiento de la vida urbana y del comercio
<b>El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas</b>	Forma de gobierno, división social, ciencia, tecnología y religión	Las civilizaciones mesoamericanas	La vida en Europa durante la Edad Media	La formación de las monarquías europeas: España, Portugal, Inglaterra y Francia
<b>La invención de la escritura y las primeras ciudades</b>	El mar Mediterráneo, un espacio de intercambio	Las civilizaciones anteriores a los incas: chavín, Nazca, moche, tiahuanaco, huari	El Imperio bizantino	La caída de Constantinopla y el cierre de las rutas comerciales
<b>A la caza del mamut</b>	Los griegos	Los incas: organización	<b>El islam y la</b>	El humanismo, una

		económica, social. política y cultural	<b>expansión musulmana</b>	visión del ser humano y del mundo
<b>El descubrimiento de Lucy</b>	Los romanos	Mexicas e incas: elementos comunes	India, China y Japón en el siglo v al xv	El arte inspirado en la Antigüedad, el florecimiento de la ciencia y la importancia de la investigación
	El nacimiento del Cristianismo	Un día en el mercado de Tlatelolco	Los tiempos de la peste	Las concepciones europeas del mundo
			<b>El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura</b>	Los viajes de exploración y los adelantos de la investigación
	El legado del mundo antiguo	La educación de los incas		El encuentro de América y Europa
	Egipto "el don del Nilo"			
	Alejandro Magno, un niño nutrido por la cultura griega			La Reforma religiosa
				El uso de la imprenta para la difusión del conocimiento
				La globalización económica del siglo XVI y la nueva idea del mundo y la vida
<b>Lo que aprendí</b>	Lo que aprendí	Lo que aprendí	Lo que aprendí	Lo que aprendí
<b>Evaluación</b>	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación

Fuente: Elaboración propia

El concepto como tal (Representaciones Sociales) fue formulado por Mascovic y es entendido por Duveen como:

Al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad mediante el aporte de un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal<sup>5</sup>.

Retomando lo anterior lo sintetizo como *la malla cognitiva con la que vemos a los otros*. Los vemos según la construcción que tengamos de ellos. Estas son algunas de las representaciones sociales que capturé en una sesión de trabajo con alumnos de sexto grado de primaria sobre los musulmanes<sup>6</sup>:

["Andrea"] Que su religión es la musulmana. Son distintas creencias a entre nosotros y ellos. Son uno de los países que atacaron a Italia al igual que sus creencias es que al entrar a su capilla entran descalzos para alabar a su Dios. Que tienen mucho dinero porque son dueños de petróleo y su forma de vestir es muy diferente.

["Daniela"] Bueno nada, más he escuchado que una religión estos musulmanes y que además tienen un libro que se llama *coral* creo. Creo que son los que creen en Ala si me dicen a mi árabe pienso que se relaciona con Alá y es un grupo creo que visten muy raro para mí esto es árabe.

["Roberto"] Los musulmanes tienen distintas creencias en comparación de nosotros y están aliados con los sirios, una de sus creencias es entrar sin zapatos al templo. Tienen mucho

<sup>5</sup> DUVEEN, "Culture and social representations" en Valsier, J. y Rosa A. (eds.) *The Cambridge Handbook in Sociocultural Psychology*; citado por CASTORINA-BARREIRO-CARREÑO, "El concepto de polifasia cognitiva", p.133 en *La construcción del conocimiento histórico*.

<sup>6</sup> Parte del diagnóstico e indagación sobre los conocimientos previos de alumnos de sexto de primaria en ciclo escolar 2015-2016. Los nombres de los alumnos son ficticios para fines de reserva de identidad. Se solicitó que ellos mismos escogieran su seudónimo. Se recabaron 39 hojas de información de una matrícula registrada de 43 alumnos.

petróleo, usan una vestimenta diferente a nosotros, las mujeres se tapan toda la cara y solo dejan en vista sus ojos, si las mujeres traicionan un hombre la matan a pedradas.

["Káiser"] Su libro es el Corán. Atacaron Francia.

["Jonh"] Cuando entras a su iglesia tienen que quitarse los zapatos, que las mujeres tienen que taparse la cara (burca). Que viven en Egipto, que son asesinos.

["Ingrid"] Yo he visto de los musulmanes que están tapados y que son una religión muy bonita. Cuando dicen árabe pienso en la forma de bailar de allá.

["Maximiliano"] Sobre los musulmanes: nada. Son diferentes creencias, costumbres [parte no entendible] y en un lugar desértico.

Vemos por tal una construcción diversa en los alumnos sobre *lo que reconocen socialmente* como musulmán. Las hipótesis sobre la construcción de esta representación social las detecté a través del efecto de la televisión y sustancialmente las redes sociales. Otro aspecto que se consideró y que escapó a lo que un primer momento se consideraría un tema del libro de historia y por tal estrictamente histórico fue la imagen vinculante de las connotaciones sociales que en el presente se asocian en los discursos (orales y escritos) con el tema en la clase de historia. Para el caso de la Primera Guerra Mundial, Laoutier (citado por Castorina y otros):

El primer acercamiento de los alumnos a la comprensión de la Primera Guerra Mundial no consiste en reconstruir el concepto de una guerra interimperialista por los mercados, sino que pasa a un primer plano el horror de las trincheras y la bestialidad de los actores sociales [...] Las imágenes y no los conceptos, las escenas cargadas de valoración y

emotividad son una elaboración cognitiva compartida que permite la asimilación de los conocimientos históricos en las situaciones didácticas<sup>7</sup>.

Lo cual me conlleva a reconocer que para la clase de historia sobre el islam, hay un primer acercamiento no tanto al islam como una manifestación cultural, sino del islam que se manifiesta con origen de conflictos sociales vinculados con actos de violencia hechos visibles a través de las redes sociales en internet o los medios de comunicación. Esto hace que didácticamente la clase sobre dicho tema requiera de conceptualizar los contenidos escolares presentados en el libro texto en su dimensión como hecho histórico y las vinculaciones que los alumnos refieren sobre esos contenidos con los hechos sociales de los cuales tienen ya una *primera impresión*.

Para el caso del maestro las representaciones sociales son paradójicas. Tanto para el profesor y la profesora titular de la primaria y las cuales se trabajó en campo el islam por sí mismo es una *lejanía*. Si bien se muestran cautos con respecto a los medios de comunicación lo cual les permiten mantener sus reservas a los contenidos informativos, reconocen (con una muestra a mi criterio muy positiva y de humildad profesional) que no han contado con los recursos materiales y no materiales para tener el tema en su cercanía profesional. La limitante a la que apelaban en diversas conversaciones es el acceso a la información por falta de tiempo<sup>8</sup>.

Otro recurso, al que se refirieron profesores entrevistados fue al papel por sí mismo de la formación con la que han contado debido a que predominan tanto en

---

<sup>7</sup> CASTORINA-BARREIRO-CARREÑO, "El concepto de polifasia cognitiva", p.145.

<sup>8</sup> Entrevista durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2016-2016.

reunión de colegas y de gremio los contenidos propiamente vinculados a la historia nacional. Si bien cuestionan esa “historia de bronce” esa historia de oficial del Estado, las discusiones que implican contenidos vinculados con la historia mundial no son frecuentes<sup>9</sup>.

Esto no es exclusivo de ellos. Carretero y Bodirrelli exponen la situación que pasan los docentes sobre temas (como sería el caso de los conflictos en Medio Oriente) que implican una vinculación con la historia reciente en tanto que sus secuelas como sucesos históricos aún son objeto de polarización y debate:

Ahora bien, también los propios docentes tienen sus precauciones al respecto. En ocasiones, porque suele ocurrir que no están lo suficientemente capacitados para tratar estas cuestiones. Tanto por una insuficiente o nula capacitación disciplinar, que deberían ofrecer las instituciones responsables, por la impronta de tradiciones escolares y culturales institucionales que desalientan la transmisión de los contenidos conflictivos de la historia reciente..., o por el desafío didáctico que implica tratar temas que generan conflictos de este tenor en el aula<sup>10</sup>.

Para mi caso la imagen del islam fue a través del *encuentro*. Durante el capítulo 1 vimos el caso del islam desde un primer grado, es decir desde el objeto que es el libro de texto y sus narrativas sobre el tema en tanto sus antecedentes, sus contenidos y las observaciones críticas. En un segundo grado este tema es una visión de alteridad tanto social como cultural, política y filosófica la cual tiene sus

---

<sup>9</sup> Tal es el caso de la antología del *Taller Estatal del Educador Popular 2014*. En la misma se encuentran dos textos que hacen referencia a los contenidos de la asignatura de historia en la educación básica. “Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México” de Kevin Young y “Sobre las contra memorias populares y las posibilidades de una historia crítica de México” de Carlos Antonio Aguirre Rojas. Ambos textos me fueron gentilmente conseguidos por mi pareja en la zona escolar No. 081 de educación preescolar. De nuevo agradezco todo su apoyo en el desarrollo de esta tesis.

<sup>10</sup> CARRTERO, *La historia reciente en la escuela*, p.124.

orígenes en uno de los programas generales del Fórum de las Culturas en Monterrey en el 2007. Con anterioridad a ello, mis referencias al islam solo fueron las consecuencias de cobertura periodísticas a los eventos del 2001 con respecto al atentado de las Torres Gemelas en New York. Dicha experiencia me permitió recuperar distintos materiales e información sobre el islam. De mi educación básica (primaria y secundaria) reconozco que no logro acceder a una impresión de cualquier tipo: ya sea recuerdo o referencia.

Esas *experiencias fuera del aula* como *componentes de saberes* para la práctica docente los reconoce Mercado Maldonado como “saberes docentes [que son] pluriculturales, históricos y socialmente construidos”<sup>11</sup> así estos saberes son interactuantes con los saberes de primer grado que existen en el aula como es el libro de texto y sus interpretaciones. Este segundo grado me permite tener una visión como docente del islam como una manifestación cultural de diversos grupos sociales que históricamente se remonta al siglo VII que cronológicamente coincide con el declive de Roma como imperio en el Mediterráneo y Medio Oriente. A su vez es una de las manifestaciones religiosas monoteístas que con la presencia de Mahoma y la guía moral y jurídica del Corán se expanden como proyecto de civilización a distintas regiones de Asia, África y Europa. Teniendo una interpretación jurídica y moral (parte de nuestra de Teoría del Derecho tiene sus orígenes en la derecho romano) propia y por tal distinta a Occidente, los proyectos de visión de mundo son distintos. Por ello se vuelve necesario que a través de canales de culturales que se afianzan en la educación como son la enseñanza de

---

<sup>11</sup> MERCADO, *Los saberes docentes*, p. 14.

la historia (junto con otras asignaturas del currículo escolar) se consoliden saberes (sociales, culturales, políticos y geoeconómicos) que permitan *reconocer* en un primer grado una *manifestación cultural* y en un segundo grado *entender* un *proyecto de civilización*.

Por tal implica que *reconocer* y *entender* son procesos implícitamente vinculados los procesos cognitivos superiores de *aprender* y *conocer*, Pablo Latapí lo expresa así:

En el ámbito educativo, conocer es un concepto fundamental. Nuestro crecimiento como seres humanos depende en gran parte de que desarrollemos nuestros conocimientos y nuestra capacidad de conocer; por esto los currículos escolares giran principalmente sobre conocimientos y sobre los métodos para adquirirlos. La escuela es “para aprender”, se dice y nos parece obvio, y con el constructivismo añadimos explícitamente que es para “aprender a aprender.”<sup>12</sup>

Conocer por tanto las diversas manifestaciones culturales y de proyecto de civilización que se encuentra y se encontraron en el mundo posibilita un “crecimiento como seres humanos” repitiendo una de las expresiones de Latapí.

### **3.3 La clase de historia: *el islam y la expansión musulmana***

Visto desde una práctica escolar, *el islam es el tema de una clase*. Parto de un posible supuesto de que el programa de estudios o el libro de texto coordinan los temas que serán vistos en las clases y por tal los maestros ajustamos tanto los contenidos del libro de texto, como los materiales complementarios para el logro de *un aprendizaje*. Brophy lo explica así:

---

<sup>12</sup> LATAPÍ, *Finale prestissimo*, p.81.

Tradicionalmente, los maestros al planear su clase se concentran en el contenido que pretenden cubrir y en los pasos involucrados en las actividades que sus alumnos realizarán, sin pensar demasiado en las metas o resultados esperados de la instrucción. Los editores de libros de texto, en respuesta a la presión de grupos con intereses particulares, tienden a extender la cobertura de ciertos temas y descuidan la calidad del contenido; en consecuencia, muchos temas no son tratados a profundidad; a menudo la exposición del contenido carece de coherencia y está desorganizada debido a las inserciones posteriores; las habilidades, en lugar de estar integradas, se separan del contenido y, en general, ni los textos de los estudiantes ni las preguntas y actividades sugeridas en los manuales del profesor se hallan estructurados alrededor de las ideas y conceptos clave vinculados a los objetivos<sup>13</sup>.

Si bien la cita es extensa, esta nos permite explicar algunos supuestos: a) los maestros planeamos nuestras clases sin una meta a cumplir, b) tanto los editores de libros de texto como los diseñadores de programas escolares nos ofrecen productos los cuales los maestros vinculan a su enseñanza, c) dichos productos en mayor o en menor grado presentan carencias “clave” para la enseñanza y para el aprendizaje.

Por tal lo anterior hace suponer que una clase que es diseñada por un maestro se enfoca tanto en los contenidos de los programas y de los libros de texto (estos a su vez con carencias clave) sin considerar los aspectos esenciales de los temas de sus clases.

Sin embargo hay temas que implican ir más allá de cómo se encuentran presentados en el libro o a los programas. Visto de esta manera, ni el libro ni el

---

<sup>13</sup> BROPHY, *Enseñanza*, p.17.

programa son un fin en sí mismos<sup>14</sup> parafraseando a Brophy. Si bien el tema del islam ésta en el libro y ésta en los programas de estudio de sexto de primaria el presente lo hace singular. De ahí su necesario tratamiento diferenciado. Y por tal implica una serie de decisiones a nivel de planeación, es decir en proyectar las acciones y las discusiones que se movilizaran en la clase: apostar a ciertos elementos tanto de *lo normativo* (lo propio del currículo) y *lo experiencial* (el conocimiento adquirido a través de la experiencia). Mercado y Luna Elizarrarrás lo consideran como el “imaginar, proyectar y planear escenarios de trabajo que pueden poner en práctica para traducir los contenidos en actividades”<sup>15</sup> y esto me lleva proponer algo que expuse con anterioridad: al preparar una clase que escape a lo meramente informativo (el libro y el programa) el docente *apuesta a ser un autor intelectual de un hecho pedagógico*. Por tal más que un personaje que informa, es un personaje que crea.

Reconociendo lo anterior, me permito darle importancia a ciertos temas y por tal ajustar el currículo y el trabajo con el libro como se propone en la siguiente dosificación considerando lo presentado sobre los contenidos totales para la asignatura de historia:

#### Temas y actividades del libro de texto adaptados a la propuesta didáctica de la tesis

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<b>Panorama del periodo</b>	Panorama del periodo	Panorama del periodo	Panorama del periodo	Panorama del periodo

<sup>14</sup> BROPHY, *Enseñanza*, p.18.

<sup>15</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p. 107.

		Las civilizaciones anteriores a los incas: chavín, Nazca, moche, tiahuanaco, huari	Las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio romano	El surgimiento de la vida urbana y del comercio
<b>Los primeros seres humanos</b>	Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China e India			
<b>El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas</b>	Forma de gobierno, división social, ciencia, tecnología y religión	Los incas: organización económica, social, política y cultural	La vida en Europa durante la Edad Media	La formación de las monarquías europeas: España, Portugal, Inglaterra y Francia
<b>La invención de la escritura y las primeras ciudades</b>	El mar Mediterráneo, un espacio de intercambio	Mexicas e incas: elementos comunes	El Imperio bizantino	La caída de Constantinopla y el cierre de las rutas comerciales
	Los griegos	La educación de los incas	<b>El islam y la expansión musulmana</b>	El humanismo, una visión del ser humano y del mundo
	Los romanos		India, China y Japón en el siglo v al xv	El arte inspirado en la Antigüedad, el florecimiento de la ciencia y la importancia de la investigación
	El nacimiento del Cristianismo		Los tiempos de la peste	Las concepciones europeas del mundo
			<b>El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura</b>	Los viajes de exploración y los adelantos de la investigación
				El encuentro de América y Europa
				La Reforma religiosa
				El uso de la imprenta para la difusión del conocimiento

				La globalización económica del siglo XVI y la nueva idea del mundo y la vida
<b>Lo que aprendí</b>	Lo que aprendí	Lo que aprendí	Lo que aprendí	Lo que aprendí
<b>Evaluación</b>	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación

Se suprimen temas de los primeros tres bloques para asignar una mayor carga de tiempo a los temas de los bloques restantes. Este criterio no infiere en la carga-tiempo-asignatura propuesta normativamente para la asignatura de historia en el sexto año de primaria (véase cuadro 1.3). Esta decisión, *ésta apuesta*, es por la consideración sustancial de que dichos temas ya fueron referenciados en el cuarto año de primaria: la prehistoria y Mesoamérica.

Otro punto importante para dosificar respetando las horas mínimas asignadas normativamente es por la carga horario de otras asignaturas. Esto es importante en educación primaria por la malla de asignaturas (son ocho asignaturas en total) y como apunta Mercado, el tiempo es *definitorio*: mediar entre el tiempo para el tema, el tiempo para las actividades de la escuela, el tiempo de las actividades administrativas, el tiempo de los periodos de evaluación, el tiempo asignado al programa de estudios y el propio tiempo de los alumnos. Se propone en la página siguiente un modelo de dosificación entre contenidos y las horas mínimas para la asignatura de historia en el sexto año de primaria<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, pp.104-106.

Reconociendo el factor tiempo, Brophy acierta sobre las prácticas usuales al momento de planear de clases de algunos docentes (yo mismo incluido): pensar en el proceso no en el logro. En este punto marco dos diferencias conceptuales: entiendo como propuesta didáctica a una determinada situación que implica el enseñar y el aprender. Esto, en gran parte, porque precisamente es el libro o el programa el que dosifica las clases y la vez las facilita. Como docente mi función sería la de coordinar a través de dinámicas propias de enseñanza las actividades de mi clase. Pienso por tal en las preguntas que haré, si divido al grupo en equipos, si presento un esquema o mapa conceptual para explicar el tema, si hacemos “lectura comentada”, si hago diapositivas, o en tomar alguna de las recomendaciones de Julia Murphy de su libro *Más de 100 ideas para enseñar historia*: un anagrama, un jeopardy o jugar a la silla de la verdad<sup>17</sup>. La clase de historia vista así resuelve la situación de presentar los temas de forma *atractiva* o *eficiente* del libro de los contenidos del programa.

---

<sup>17</sup> MORPHY, *Más de 100 de ideas*, pp. 30-31 y 70.

Cuadro 1.3 Modelo de dosificador de horas clase mínimas para historia sexto año de <sup>279</sup> primaria

Bloque	Temática general	No. Temas y Actividades permanentes	Hrs. Mínimas totales asignadas (60/57=1.05 hrs X n)	No. Aprendizajes esperados	Hrs. Mínimas totales asignadas (60/37=1.6 x n)
I	La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas	8	8	6	10
II	Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo	13	14	8	13
III	Las civilizaciones mesoamericanas y andinas	11	12	6	10
IV	La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época	10	10	8	13
IV	Inicios de la Edad Moderna	15	16	9	14
Totales		57	60	37	60

Modelo de dosificador de horas de clase mínimas contextualizado para la propuesta didáctica

Bloque	Temática general	No. Temas y	Hrs. Mínimas	No.	Hrs. Mínimas
--------	------------------	-------------	--------------	-----	--------------

<sup>279</sup> Para realizar este modelo de dosificador se tomó el *Libro de Texto Gratuito de historia de Sexto grado* (LTG), el *Plan de Estudios 2011* (PE2011) y el *Programa de estudios 2011 Sexto de Primaria* (PE2011-6). Se toma del PE2011 las 60 horas anuales mínimas asignadas a la asignatura de historia. Estas se dividen entre los temas y actividades del LTG que son 42. Para el caso de los aprendizajes esperados estos están presentes en el PE2011-6 siendo un total de 37. Para cuantificar la dosificación se toma las horas mínimas anuales y se dividen sobre temas ( $60/42= 1.4$  hrs X tema) y aprendizaje esperados ( $60/37= 1.6$  hrs X aprendizaje esperado). Para efecto de decimales se redondea dicho resultado. Esta misma operación se repite para obtener una dosificación contextualizada a la propuesta didáctica de esta tesis.

		Actividades permanentes	totales asignadas (60/57=1.2 hrs X n)	Aprendizajes esperados	totales asignadas (60/31=1.9 x n)
I	La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas	5	6	4	8
II	Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo	13	17	5	10
III	Las civilizaciones mesoamericanas y andinas	6	7	5	10
IV	La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época	10	12	8	15
IV	Inicios de la Edad Moderna	15	18	9	17
Totales		49	60	31	60

Otra de las consideraciones para la planeación de la clase, es que al pensarla ya existe. Si bien esto se podría acercar a la expresión de Descartes de “pienso y luego existo”, considero que al pensar sobre la clase esta se prefigura que tanto que los saberes empíricos y no del docente generan una sinergia que hace “verla” antes de planearla: “la idea de que en cierta forma la clase o el curso empiezan a <<existir>> antes de tener un lugar efectivamente”<sup>280</sup> o como lo denomina Arends una *planeación mental* en tanto que “tiene que ver con el pensamiento reflexivo previo a la redacción real de los planes diarios o de largo plazo”<sup>281</sup> y por tanto la pre configuración de la clase del islam está compuesta con los aspectos reflexivos:

- a) Enfocarme en lo cultural del islam: sus conceptos, sus manifestaciones artísticas.
- b) Debatir con el libro lo que habla del islam y tener un diálogo que incluya las representaciones sociales que tengan los alumnos y mis experiencias con otros recursos culturales (libros, eventos, cine, música, redes sociales).
- c) Al momento del diálogo cuestionar con los alumnos si en esas representaciones o imágenes del islam hay un sesgo que generaliza el mundo musulmán como violento e intolerable.
- d) Mi postura en diversos momentos será compartir con los alumnos que el islam no es guerra, violencia, asesinatos o intolerancia.
- e) Haré actividades directas, en las que tomaré la dirección de la clase a su vez habrá trabajo en equipos.

<sup>280</sup> ZAVALA, *Mi clase de historia*, p.40.

<sup>281</sup> ARENDS, *Aprender a enseñar*, p. 94.

Estas fueron las preconfiguraciones de la clase el islam. Para un posterior momento la planeación ya como un texto-diagrama de orientación tradicionalmente se ha enfocado en *la introducción, desarrollo y conclusión: el cómo presentaré el tema, como lo iré trabajando y el cómo lo terminare.*

### 3.3.1 Planeación: un texto-guía

He optado por un diseño tradicional en tanto que este es entendido como un texto-diagrama el cual está organizado a modo de tres momentos secuenciales que me permitirán coordinar las prácticas propias de mi intervención y la de los alumnos durante la clase de historia. Este modelo lo considero accesible, manejable y oportuno en tanto que me permite remitirme durante el desarrollo de las actividades a cotejar según lo planeado.

Este modelo de planeación a su vez me permite recuperar “lo esencial de lo que tenía pensado” en tanto que reconozco que durante la clase mi expectativa podría verse alterada en tanto la incertidumbre, los acontecimientos no previstos e incluso ir retomando el hilo de clase cuando está se ésta *perdiendo*: conversaciones entre los mismos alumnos, información que de repente presentan los alumnos o el propio docente cuando “recuerda algo”, distracciones visuales, interrupciones administrativas por parte de las autoridades:

Las acciones descritas anteriormente ocurren también muy velozmente, de tal modo que la enseñanza exige un alto grado de atención y dedicación sostenida por parte del maestro.

De hacerlo así para mantener el interés y la participación de los alumnos en la clase, así

como su propia concentración en los contenidos y procedimientos con los que está trabajando<sup>282</sup>.

Por tal la planeación de la clase es el texto guía que me permite retener la atención y mantener la dedicación sostenida sobre la misma parafraseando la anterior cita de Mercado. La planeación por tal me permite tener una “vacuna contra los efectos nocivos de la incertidumbre”.<sup>283</sup>

En los siguientes apartados se presentan tres modelos de planeación, el registro de desempeño de cada grupo según la planeación y una rúbrica de análisis sobre el uso de recursos durante las clases de historia.

### **3.3.2 Planeación de la clase: ciclo escolar 2013-2014**

Tenía una planeación mental previa y como profesor titular del grupo realicé la planeación texto-guía tomando como referencia:

- a) El modelo de escuela primaria particular incorporada.
- b) Un modelo de extracurricular con un matiz religioso (católico).
- c) Una matrícula de 32 alumnos.
- d) Una sobresaturación de actividades por cierre de ciclo escolar.
- e) Dos sesiones de 50 minutos a la semana para la asignatura de historia.
- f) Un libro de editorial privada con actividades complementarias a los contenidos del libro de texto.

---

<sup>282</sup> MERCADO, *Saber enseñar*, p.27.

<sup>283</sup> ZAVALA, *Mi clase de historia*, p.47.

En la página siguiente se muestra la planeación como tal. Este modelo respondió a una dinámica de trabajo de dos sesiones haciendo un total de 100 minutos. En la primera se leerían el libro de texto, se comentaría la lectura y explicación de conceptos y en esa misma se dejaría de tarea las actividades del libro de apoyo para una segunda sesión revisar dichas actividades. Con la guía de apoyo para el docente del libro de la editorial privada se recuperarían los aprendizajes que se esperarían de la clase y así como de las respuestas para la revisión de las actividades. Durante la segunda sesión, la revisión se haría de forma grupal y por tal las diversas respuestas por parte de los alumnos retomarían los contenidos de la lectura y de mi exposición del tema. Se cerraría la clase de ese día con una reflexión general donde se discutiría las noticias sobre el islam que se veían en la tele o en el internet. Se rescatarían las respuestas de los alumnos y se escribirían en el pizarrón. Concluida la sesión de respuestas enfatizaría en el hecho de que el islam no era violencia como manifestaban los medios de comunicación retomando el la expresión *al salam alikum*: la paz este contigo.

Este tema fue tratado durante el periodo de trabajo marzo-abril. El énfasis fue un enfoque de enseñanza tipo ejecutivo (véase el argumento de este enfoque de enseñanza del capítulo 1) y con un modelo de lectura/presentación, clase frontal y discusión en clase. Esto para manejar en la clase en un primer momento por la lectura, los conceptos y la revisión de las actividades de forma grupal. La discusión sería enfocada en debatir el mensaje del islam vinculante a las imágenes de violencia y atentados terroristas.

## Planeación didáctica

## Bloque: IV (marzo-abril)

Grado y grupo: 6to. B

Asignatura: Historia

Tema: el islam y la expansión musulmana

Aprendizaje esperado: señala el origen de la civilización islámica, sus características y su expansión.

Secuencia	Actividades	Observaciones
Inicio/Motivación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presenta el tema narrando la historia de “Simbad el marino”. Enfatiza que hay historias que han sido llevadas al cine que tienen como escenario Arabia: “Príncipe de Arabia” y “Aladin” son algunas.</li> <li>2. Plantea que si bien son “historias” en esta clase se verá una historia, que tiene algo que ver con lo “árabe” pero no necesariamente como lo ha hecho el cine actual.</li> </ol>	
Desarrollo/Consolidación	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Solicitar a un alumno que lea la “entrada del tema” de la p. 120 del libro-Sep.</li> <li>4. Explica los conceptos islam, musulmán, yihad y hégira en base a la</li> </ol>	Tarea: solicita que realicen las

	<p>lectura del libro-Sep.</p> <p>5. Solicita que distintos alumnos hagan lectura comentada de las p. 120-121 del libro-sep.</p> <p>6. En con la ayuda de un mapa explica la expansión desde la zona de Arabia hasta la actual España.</p>	<p>actividades del libro de apoyo pp. 342-343.</p>
<p>Conclusión/Evaluación</p>	<p>7. Revisar en grupo las actividades del libro de apoyo.</p> <p>8. Explica que el islam no es terrorismo no lo han planteado los medios de comunicación; la misma frase Al Salm Alikum significa “la paz este contigo”.</p>	<p>Comentar la posibilidad de ver con sus padres la película “Cruzada<sup>284</sup>”.</p>
<p>Indicador del logro del aprendizaje</p>	<p>Identifica la expansión islámica y su trascendencia en los territorios que ocupó</p>	
<p>Insumo de evaluación</p>	<p>Tomar la calificación de las actividades del libro de apoyo como registro de evaluación del tema.</p>	

Registro de Apreciación del desempeño grupal<sup>285</sup>

<sup>284</sup> Cruzada (Kindom of Haven), Ridley Scott, 2005.

<sup>285</sup> Construido a partir de SEP, *Programas de estudio 2011*, siendo numéricamente interpretados los indicadores a partir de 1 (mejorar) hasta 5 (muy positivo). Los indicadores se encuentran en un primer plano en el mencionado programa de estudios. Realicé adaptaciones de los mismos para construir este registro de desempeño.

Ciclo escolar 2013-2014	Tipo escuela: primaria particular incorporada				
Grado: 6to. Matrícula: 32 alumnos	Asignatura: Historia Bloque: IV “La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época”				
Contenido: <i>El islam y la expansión musulmana; Mahorra y el nacimiento del islam</i>					
Aprendizajes esperados:	Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica				
Indicadores:	<u>Apreciación para mejorar</u> en otra clase	<u>Apreciación limitada</u> de solo algunos alumnos	<u>Apreciación satisfactoria</u> de la mayoría del grupo	<u>Apreciación positiva del grupo</u>	<u>Apreciación muy positiva</u> del grupo
Reconocen el espacio geográfico donde de inicio esta civilización y su proceso de larga duración.	1	2	3	4	5
Ubican acontecimientos y procesos de esta civilización en relación a otras civilizaciones Mediterráneas	1	2	3	4	5
Identifican elementos culturales de esta civilización en su entorno	1	2	3	4	5
Manifiestan su opinión sobre el legado cultural de esta civilización	1	2	3	4	5
Reconocen como manifestación de diversidad cultural y social a esta civilización	1	2	3	4	5
Describen, explican, representan y expresan sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información	1	2	3	4	5
Identifican los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar	1	2	3	4	5

de determinada manera y sus consecuencias					
Discuten el presente analizando los medios de comunicación sobre el desarrollo histórico de esta civilización.	1	2	3	4	5
Formulan y responden interrogantes sobre lo social, político, lo cultural y lo económico de esta civilización tanto en el pasado como el presente	1	2	3	4	5
Disfrutan la literatura, la arquitectura y otras manifestaciones artísticas de esta civilización.	1	2	3	4	5

Puntaje total sobre la APRECIACIÓN del tema por del grupo: **30** Puntaje mínimo positivo de

APRECIACIÓN: **35**

### 3.3.3.1 Análisis del desempeño del grupo y el desenvolvimiento de la clase

Destacó durante el desempeño de la clase la mención a palabra “Ala”. Al ser una escuela particular incorporada, parte de sus actividades complementarias a la normalidad mínima fue el ambiente de formación religiosa católica. La mención de “Ala” provocó en algunos de los alumnos asombro y desconcierto. En tanto que existiera una denominación distinta a la que cotidianamente expresaban como referente de concepto de deidad. Esto supone incluso un conflicto cognitivo, entre la expresión presente en el libro de texto, “¿Cuál es el verdadero nombre entonces?” pregunta que llegó a plantear uno de los alumnos. La respuesta

inmediata por mi parte fue de “ambas la son” apelando a que toda expresión de verdad, es incluso difícil de aceptar “válida” para algunas personas y “no válidas” para otras.

Considero que, ya en retrospectiva no ofrecí una respuesta satisfactoria para el alumno. La clase se abarcó como se tenía contemplado en dos sesiones. No se desarrolló el tema vinculado al bloque de contenidos sobre el islam “El papel de los musulmanes en el conocimiento y difusión de la cultura”<sup>286</sup> dada la prioridad en ese momento era el cierre de bloque para la elaboración de exámenes para evaluar bimestre. Otro aspecto vinculante fue las dinámicas extraescolares que en su momento se presentaron, entre ellas destacan preparación de evento de día del niño y Olimpiada del Conocimiento.

Temáticamente el tema no fue tan “atrayente” para los alumnos como si fue el caso de la Edad Media y el estudio de caso de la Peste Negra. El mismo efecto de las narrativas del libro de texto y las propias como profesor motivaron en los alumnos en diversos momentos durante los días finales de marzo y el mes abril el tema “volviera” a presentarse en clase: el mismo estudio de caso fue objeto de producto de evaluación como trabajo final del bloque.

Dentro de las “situaciones” que dificultaron (visto como docente titular del grupo) el desempeño satisfactorio del tema (y que por tal por no se llegara a un índice mínimo positivo sobre la apreciación del mismo según mi propio llenado del registro) fue *la no correlación del espacio físico con su dimensión histórica*. Arabia como tal se presentó sin una referencia histórica que permitiría entrever una línea

---

<sup>286</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.130.

de continuidad anterior a la presencia de Mahoma. No se adentró en *reconocer* ese espacio como punto geográfico en el cual diversas civilizaciones anteriores al islam tenían presencia. Por tal la lectura sobre Mahoma y el islam no contaron con referentes previos para *comprender* su origen como procesos históricos. Si una pregunta sintetizara la anterior argumentación fuera “¿Cómo era Arabia antes de Mahoma?” la respuesta que si bien en el libro de texto hace referencias “tribus nómadas”, el *vacío* de contextos hacen que el tema se presente como un “proceso espontaneo” sin puntos de conexión; da la impresión que antes de Mahoma y del islam, Arabia no tenía historia.

La ruptura de la narrativa fue tal, que las dificultades del espacio temporal y territorial no recuperaron, ni en mi caso como docente ni del propio libro, el papel en primera estancia del Mediterráneo como “espacio de intercambio”<sup>287</sup>.

La clase siguió un enfoque *Ejecutivo de Enseñanza* y de tradicional centrado en el maestro: asignación de lecturas y actividades coordinadas y dirigidas por mí dejando un espacio para la discusión en clase enfocada al tema de los medios de comunicación y la información sobre el islam. Esta decisión me permitió dar espacios de interacción con alumnos en sus pupitres, asignar lecturas y respuestas de actividades en alumnos que requieran un “impulso” en el grado de confianza para discutir sus respuestas y leer frente a sus compañeros. Por tal este modelo tradicional me favoreció dar oportunidades a alumnos para que desarrollaran habilidades de debate y seguridad frente al docente y los

---

<sup>287</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.51.

compañeros. Este modelo también me hizo posible equilibrar el tema tanto en el libro de texto como el “complementario” de actividades.

De lo anterior, el trabajo sobre el libro de actividades rescató una observación positiva. Si bien lo modular del tema estaba tanto en libro de texto como los aportes de mi propia participación, noté un mejor desempeño en particular sobre el libro de actividades. Lo que me llevó a considerar que sin el trabajo directo de los alumnos sobre el mismo el desempeño del tema por parte de ellos tendría un menor grado positivo de logro del objetivo de aprendizaje. El libro de texto gratuito lo interpreto como una narrativa “plana” que exige el desarrollo de diversos recursos por parte del docente para que la misma se vuelva atractivamente manejable: preguntas completarias, diagramas, actividades diversas e incluso una serie de trasposos de *contenidos* hacia los recursos del libro de geografía o formación cívica harían más accesible el tema del islam para los alumnos. Algo que el libro de texto actualmente no contiene.

Para este grupo, el islam provocó una *duda* en tanto que el currículo del centro escolar implicaba también formación religiosa católica. Se vuelve significativa *el cómo esa duda* (“¿Al es Dios?”) se resuelve por parte de esos centros escolares. La presencia en eventos que implicaban un diálogo interreligioso me permitió el considerar la respuesta desde esa misma diversidad. Una pregunta de investigación tentativa que no resuelvo en esta tesis sería: ¿cómo son vistas las diversas religiones en centros escolares con un currículo religioso integrado a sus prácticas escolares diarias? Confío en que en un futuro pueda leer una investigación sobre este problema de estudio.

Una nota sobre lo complejo de una discusión en clase fue el manejo de los comentarios sobre un video en ese momento “viral” de una lapidación a una mujer musulmana. Sin conocer como docente el video, al reinvertir la expresión sobre el papel de la mujer en el islam como sumisión total “y maltratada” me permitió reconocer que ellos no compartían el hecho de “agredir” a las mujeres de esa forma. Lo que percibí en sus discusiones fue el hecho a lo que llamé en ese momento en la clase como el “morbo”: mirar imágenes de violencia como entretenimiento. Lo cual me permitió desplazar que uno de los efectos nocivos de las “videos virales” son precisamente el provocar morbo, mirarlos como entretenimiento, haciendo daño a lo que más importa: la dignidad humana. El acento puesto en la palabra morbo y dignidad si bien no eran parte del tema del islam me permitió atajar una parte del tema que tenía “previamente planeado”: hacer énfasis en que el mensaje de ciertos medios de comunicación sobre el islam no era una visión del islam “vívido” por distintos musulmanes en el mundo.

### **3.3.3 Planeación de la clase: ciclo escolar 2014-2015**

Durante este periodo escolar tomé la postura de “profesor practicante”. La primaria donde se llevó acabo es urbana pública y con grupo de sexto grado cuya matrícula en ese ciclo escolar fue de 34 alumnos. Los recursos para su diseño fueron:

- a) Lecturas diversas al libro de texto para construir un discurso complementario al libro de texto.
- b) Elaboración de diapositivas con diversas imágenes descargadas de internet para hacer más visual el contenido de la clase.

- c) Desarrollo de una lectura-escritura con un recurso literario que hiciera referencia al legado lingüístico árabe del español.
- d) Énfasis en cuestionamientos a las representaciones sociales.
- e) Presentar el legado cultural y científico del islam para Occidente.

Esta planeación se marca como meramente instrumental. Coordinaría en tres sesiones de trabajo de 60 minutos una propuesta de didáctica de orientación directa de los contenidos. La discusión de la clase estaría basada en las lecturas que había realizado de otros libros y en actividades complementarias. Recuperando la experiencia de trabajo con el tema como docente titular en el ciclo escolar pasado, una de las partes a “considerar” para esta clase fue la dar “presencia” a mayores lecturas sobre el tema dejando al libro de texto a un segundo plano e ir partiendo del supuesto de “hacer mi propia clase” si considerarlo preponderante. El libro de texto estaría alejado de mi autoría pedagógica frente a grupo.

Los aportes de lecturas diversas *sobre historia* (ya en papel de alumno de posgrado) influyeron para considerar la clase de historia desde un enfoque de la disciplina. Fue un referente valioso las lecturas de Jacques Le Goff, particularmente un texto sobre la mentalidad histórica<sup>288</sup>.

---

<sup>288</sup> LE GOFF, *Pensar la historia*, pp.49-76. En una breve discusión sobre el asunto la postura del tema en su libro mantiene una correlación con otros procesos conceptuales sobre la teoría de la historia, entre ellos destaca la dualidad pasado/presente o antiguo o moderno. Sin embargo los tintes filosóficos de su argumento no se empatan con referentes cognoscitivos sobre la *mentalidad*. Esta parte de su argumento podría apoyar líneas de trabajo de que involucren la psicología y la pedagogía. ¿En qué momento de se desarrolla la mentalidad histórica en el ser humano?, ¿existe una mentalidad histórica preconceptual?, ¿hablar de mentalidad histórica es un aparato teórico de los historiadores, de los psicólogos o de los pedagogos? Los esfuerzo por tratar de explicar los procesos de desarrollo cognoscitivo (lo propio de la mentalidad) basándose en las investigaciones



## PLANEACIÓN

GRADO:   6   GRUPO:   B  

MATERIA: HISTORIA

**TEMA: El islam.**

<b>AREA CURRICULAR:</b> Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.		<b>OBJETO DE APRENDIZAJE:</b> Representaciones sociales. Diálogo y referentes culturales de Medio Oriente.
<b>COMPETENCIA:</b> Manejo de información histórica, formación de una conciencia histórica para la convivencia.		
<b>CONCEPTOS</b> Islam, musulmán, religión, Medio	<b>Para Pensar y Platicar</b> Analiza sus referentes (imágenes, vocabulario, medios y	<b>ACTITUDES</b> Advierte los efectos de los medios sobre

<p>Oriente, cultura, conocimiento.</p>	<p>redes sociales) sobre el Islam.</p>	<p>La presencia del Islam en el mundo. Propicia la apertura y el diálogo sobre elementos de la cultura islámica que le provoquen conflictos cognitivos.</p>
<p><b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b> Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica. Identifica aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</p>	<p><b>INDICADORES</b> Expresa ideas, argumentos y preguntas sobre la cultura islámica. Comparte expectativas en lo particular sobre una posterior indagación en distintos medios sobre el islam.</p>	

Secuencia	Descripción	Observaciones, preguntas y comentarios durante la sesión
-----------	-------------	--

Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta la sesión cómo un viaje, que comenzó con otro el 2007 en Monterrey, en el foro de las culturas.</li> <li>• Explica que como muchos, cuando se escucha musulmanes las propias señales de alerta se activa principalmente por la exposición prolongada a la imágenes de los medios de comunicación.</li> <li>• Escribe en el pizarrón <i>As salaamalaikun</i> (la paz sea contigo) este suele ser el primer saludo entre personas en una comunidad musulmana.</li> </ul>	
Desarrollo	<p>Ten la a la mano las impresiones de las diapositivas y explica un elemento sutil de cada una de las misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la diapositiva 1 a 6 expresa que en nuestro presente existen construcciones llenas de belleza que nos hablan de una civilización que alcanzó en su momento un alto grado de estética. Haz frecuentes referencias a ¿quién le gustaría visitar esos lugares?</li> <li>• En la diapositiva 7 y 8 hay referencias implícitas al nombre de Alá, presta atención y motiva a escuchar esta parte de la presentación.</li> <li>• De la diapositiva 12 a 15 esta las referencias de los aportes de los musulmanes a la</li> </ul>	<p>Nota: un dato llamativo sobre la relación cercana (diplomáticamente) entre musulmanes y cristianos en la península ibérica fue el caso</p>

	<p>cultura y el conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con las diapositivas 18 a 19 (las Jarchas), arma grupos y pide que seleccionen un texto y lo traten de “traer” al español actual.</li> <li>• Pide que lean sus traducciones, concluida esta actividad explica algunas palabras de nuestro español actual que tienen su raíz en el árabe, (vía Andalucía): ojalá es la más significativa.</li> <li>• Para el caso del poeta Villasandino (1425?), explica la relación en <i>-mora-do</i> y como con este juego de palabras se buscaba referenciar los árabe en diversos aspectos de la sociedad Ibérica.</li> </ul>	<p>de Sancho I: por su obesidad no pudo ser declarado rey, recurrió a médicos árabes para bajar de peso y poder reclamar su título.</p> <p>Otra mención es el caso del “El médico” de N. Gordon</p>
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como parte final, explica la situación de lo musulmán en el presente: con las subsecuentes diapositivas (20-22) comenta sobre la manipulación que pueden tener los medios.</li> <li>• Solicita que expresen las “imágenes” y expresiones que han escuchado sobre las personas que son “distintos”.</li> </ul>	<p>Es llamativa la reacción de los alumnas respecto a las imágenes que tenían sobre sobre hombres musulmanes,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea ésta pregunta y socializa en grupo las respuestas “¿cómo lidiar con las incomodidades de las diferencias?”</li> </ul>	<p>“¡No creí que fueran guapos!” comento una de ellas.</p>
<p>Producto para portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide que en compañía de sus padres busquen en alguna fuente de información un poema árabe, pide que realicen una tarjeta decorada que incluya el poema y diseños de tal forma que será un obsequio</li> <li>• Pide que busquen “la historia de una vida” ya sea la biografía o nota periodística sobre una mujer musulmana que influyó o influye positivamente en sus comunidades de origen, pide que sea una cuartilla.</li> </ul>		

## Registro de desempeño grupal

Ciclo escolar: 2014-2015		Tipo de escuela: primaria publica urbana federal.			
Grado: &to. Matrícula: 34 alumnos		Asignatura: Historia Bloque: IV "La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época"			
Contenido: <i>El islam y la expansion musulmana: Mahorra y el nacimiento del islam; El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura</i>					
Aprendizajes esperados:		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia</li> </ul>			
Indicadores:	<b>Apreciación <u>para mejorar</u> en otra clase</b>	<b>Apreciación <u>limitada</u> de solo algunos alumnos</b>	<b>Apreciación <u>satisfactoria</u> de la mayoría del grupo</b>	<b>Apreciación <u>positiva</u> del grupo</b>	<b>Apreciación <u>muy positiva</u> del grupo</b>
Reconocen el espacio geográfico donde de inicio esta civilización y su proceso de larga duración.	1	2	3	4	5
Ubican acontecimientos y procesos de esta civilización en relación a otras civilizaciones Mediteráneas	1	2	3	4	5
Identifican elementos culturales de esta civilización en su entorno	1	2	3	4	5
Manifiestan su opinión sobre el legado cultural de esta civilización	1	2	3	4	5
Reconocen como manifestación de diversidad cultural y social a esta civilización	1	2	3	4	5
Describen, explican, representan y expresan sus conclusiones utilizando distintas	1	2	3	4	5

fuentes de información					
Identifican los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias	1	2	3	4	5
Discuten el presente analizando la información de los medios de comunicación sobre el islam.	1	2	3	4	5
Formulan y responden interrogantes sobre lo social, político, lo cultural y lo económico de esta civilización tanto en el pasado como el presente	1	2	3	4	5
Disfrutan la literatura, la arquitectura y otras manifestaciones artísticas de esta civilización.	1	2	3	4	5

Puntaje total de nivel de APRECIACIÓN: 39 Puntaje Mínimo positivo de APRECIACIÓN: 35

### 3.3.3.2 Análisis del desempeño del grupo y desenvolvimiento de la clase

Para este ciclo escolar mi actuación fue como “docente practicante”. Siendo alumno de maestría hice contacto en la primaria y en particular con la docente titular del grupo como “compañero de profesión” que será observado por la docente en una estrategia de apoyo al tema del islam. Previo a la clase se tuvieron dos situaciones de diálogo para establecer un reporte y generar confianza para

poder desarrollar dicho tema en el grupo. La aceptación fue muy positiva en tanto que al ciclo escolar inmediato fui docente titular de sexto año de primaria. Los puntos de “concordancia” entre nosotros sobre aspectos de prácticas escolares con alumnos de once y doce años fue, a mi criterio, lo que más influyó en la aceptación para aplicar en una segunda versión la clase de historia sobre el islam. El grupo en general era equilibrado: misma cantidad de alumnos y alumnas.

Durante las distintas lecturas para construir una mejor exposición de tema retomé una situación particular desde el punto de vista curricular. Por tal en un primer momento como propuesta “atractiva”, consideré tratar el tema desde la experiencia que me había dejado la lectura de historias de vida de *Una vida como la mía, cómo viven los niños en el mundo entero* y crear una narrativa con un personaje ficticio (una niña de once años) que hablará del islam<sup>289</sup>. Sin embargo mi propia percepción de dar una clase de esa forma me hizo desistir debido a que el tema del islam sería tratado como algo *cotidiano* más que como un proceso histórico. Pensando en ello, decidí profundizar en el tema y descartar lo “ficticio”.

Con los procesos de reforma educativa en secundaria en 2006 y posteriormente en 2011 el tema del islam fue desplazado a solo ser visto en sexto de primaria. Sabiendo esto recuperé para mi propia lectura del tema los recursos de libros de texto para primaria y secundaria de la anterior reforma escolar, siendo el elaborado para primero de secundaria por la editorial Santillana, uno de los

---

<sup>289</sup> UNICEF, *Una vida como la mía*, pp. 54-55. La edición es un Libro del Rincón. El personaje retomarí la narrativa de *María* (que se presenta en el mencionado libro) así mi personaje ficticio hablaría por mi durante la clase. Sería una especie de orador impersonal que implicaría un manejo aparente más neutral de la clase. Por tal la clase de historia pasaría a ser una charla sobre el islam conducida por un personaje similar a María. En un primer momento pensé en Fátima, el nombre de una de las hijas de Mahoma y de una nacionalidad que remitiera a un país de Medio Oriente. Por ello la presentación de la clase sería “Una historia como la mía: la vida de Fátima”.

recursos de apoyo que me permitió sintetizar mi propuesta conceptual sobre el consolidación del islam durante los califatos de Medina y Córdoba: tener una hilo de continuidad posterior al fallecimiento de Mahoma y por tal expansión en “línea recta” a través de movimientos militares, comerciales y culturales de la Península arábica a la Península ibérica durante el periodo del año 700 al año 1000 d.C.

Además de las lecturas de otros libros de texto que iban a complementar el libro de texto recurrí al libro de divulgación: *Brevísima introducción al Islam*<sup>290</sup>. Partiendo del supuesto que en esta ocasión no contaría con libro de actividades o complementario decidí tomar el tema que no había trabajado en el ciclo escolar pasado: “el papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura”. Con el mismo haría un espacial énfasis en el aporte cultural y científico del islam.

El modelo de la clase sería de *Instrucción Directa* durante la fase de introducción y desarrollo del tema, para la parte de conclusión se desarrollaría a través de un trabajo cooperativo entre alumnos. Las primera dos partes sería una exposición del tema acompañado de diapositivas. Complementaría por tal el texto con imágenes descargadas en internet. Las imágenes representarían los aspectos culturales y conceptuales del islam: los cinco preceptos de la fe musulmana, el concepto mismo de *islam* y *musulmán*, una imagen de la Kaba en la Meca, imágenes del Corán y un audio con la lectura en árabe de una de las Suras.

Además de ello mantuve la postura del análisis de las representaciones sociales sobre el islam y musulmanes en los medios de comunicación. Las imágenes

---

<sup>290</sup> RUTHVEN, *Brevísima introducción al islam*.

serían descargadas de blogs y redes sociales y para matizar más estos “supuestos” implicaría una imagen que cuestionaría sus “imágenes metales” sobre la mujer y el hombre musulmán: una de las imágenes eran modelos con ropa que combinan tanto el velo tradicional árabe y ropa casual; para el caso de los hombres musulmanes se recabaron imágenes de un jugador de fútbol soccer, un miembro de la casa Saudí y un fotógrafo musulmán, éste último considerado en su momento a través de redes sociales (especialmente Facebook) “el musulmán más guapo del mundo”.

La fase de trabajo intergrupal sería con énfasis en lo relacionado con el mestizaje cultural entre la tradición árabe y judeo-cristiana durante el reinado de Enrique IV (1454-1474) en donde explicaría el caso de la poesía que conjuga elementos de las tres tradiciones culturas anteriormente mencionadas<sup>291</sup>. La situación inicial comenzaría con el fragmento:

[Q]uien de lynda se enamora  
 atender Deue perdon  
 en casso Que sea mora<sup>292</sup>.

Comenzado en grupo se movería el fragmento al español actual, posteriormente se expondría a modo de ejemplo que este proceso de mestizaje cultural, mismo que recupera lo expuesto en el libro de texto, influyó sustancialmente en aspectos lingüísticos y arquitectónicos en la posterior unificación del Reinado de Argón y

<sup>291</sup> GRÜNNAGEL, *El motivo del amor a una mora*. Existen versiones del artículo en alemán e inglés. La versión en español se encuentra en el repositorio de la Universidad de Heidelberg. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/10107/> consultado el 22 de mayo de 2015.

<sup>292</sup> DUTTON, *El Cancionero del siglo XV (c. 1360-1520)*, t. 1-7, citado por GRÜNNAGEL, *El motivo del amor a una mora*, p.5

Castilla. Lo árabe en nuestro aparato lingüístico cultural, es sutil pero presente. Concluida esa parte de planeación, leerían y reinterpretarían sus jarchas.

Como evaluación del tema en grupos, expondrían un valoración primero del islam como suceso cultural: su opinión, sus dudas; segundo su posición sobre la visión de lo musulmán en los medios de comunicación: las imágenes el mensaje que ofrecen, sus críticas incluso su opinión muy personal del islam y los musulmanes e incluido algo que no comparten o que incluso les “podría incomodar”. La tarea que serviría para evidencia de sus expedientes de aprendizajes sería hacer una carta o tarjeta de regalo con una jarcha o bien investigar la biografía de una mujer musulmana.

Toda la anterior explicación es el ejercicio que justifica la planeación de esta clase. Con ello traté de enriquecer mi deficiencias de contenidos con respecto al ciclo escolar pasado. Y considero que mi “alta expectativa” sobre el tema influyó en el desempeño del grupo. Captó mi atención el flujo de mi propio estilo. Si bien es necesario mantener distancia con los adjetivos que pueden describir el propio desempeño, de “el sentir” del maestro durante su clase, lo más próximo para expresarlo es la alegría. Si bien para Jackson los maestros recurrimos a una “ausencia de términos” técnicos para analizar nuestro propio desempeño en nuestra autobiografía profesional hacemos alusiones a los procesos pero con y términos técnicos desde el lenguaje de gremio y la cotidianidad de la enseñanza:

La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus

acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula<sup>293</sup>.

Mi presencia en el aula (siempre objeto de observación por parte de la docente titular) fue llamándome maestro desde el primer minuto de entrada al salón y de “otorgarme el mismo grado de respeto y atención” a la profesora titular, si bien agradecí el gesto de forma silenciosa pretendía llegar al salón como un invitado, no tanto como maestro. Las primeras sonrisas de los alumnos fueron mi “indicador” para reconocer que no existía tensión entre ellos y yo. Este principio de aceptación determinó mi dinámica de trabajo. El no contar con referencias sobre la dinámica o estilo propio de trabajo del grupo justificó el diseño de forma directa y ejecutiva para tener un mayor manejo de la clase durante los primeros dos momentos planeados (introducción y desarrollo).

Las secuencias *libro de texto-imagen de diapositiva-intervención* de mi parte hicieron ágil la lectura, sin embargo algo que no tenía planeado y “salió de repente”<sup>294</sup> se presentó con un concepto en el libro de texto:

Este suceso conocido como *la noche del destino*, hizo que Mahoma comenzara a predicar una nueva religión monoteísta: el islam. La palabra *islam* significa “sumisión” (a la voluntad de Alá) y a los creyentes se les llama musulmanes, que quiere “sumisos”.<sup>295</sup>

<sup>293</sup> JAKSON, *La vida en las aulas*, p. 177.

<sup>294</sup> En el lenguaje de los maestros apelamos a la expresión de “*repente improvisé*”. Recordemos la misma expresión que he citado de Jackson: si bien hay ausencia de términos técnicos, su intencionalidad los aproxima a la racionalidad técnica.

<sup>295</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.95. Las cursivas y entrecomillados son originales del libro.

A la alumna que leía en ese momento esa parte del libro la interrumpí con la palabra *No*. Su expresión se modificó mostrando un desaliento, incluso temor. Reconstruyo el diálogo<sup>296</sup>

[Docente]: “No has leído mal, de hecho has leído perfectamente y te felicito por eso. Pero en realidad el *No*, fue por que en otros libros islam, no significa eso”

[Alumna] (Gesto de nerviosismo) “Es que así está en el libro”.

Retomé que la palabra islam traducida a cualquier otro idioma implica buscar las palabras que más se acerquen a lo que quiere decir. Reduje la “tensión” provocada por el *No*. Sin embargo de nuevo la discusión:

[Alumno] “entonces, ¿el libro está mal maestro?”

Mi respuesta fue no, sólo que quisieron decir los que escribieron el libro, lo más cercano a la idea de “dejarse llevar”. Esto fue un acto muy significativo para mi experiencia docente. ¿Qué implica cuestionar *lo dicho* del libro? Una impresión que percibí después de esta situación fue la tensión que provoca la puesta en duda de lo dicho por el libro, hay desconcierto incluso hasta nerviosismo por parte de algunos alumnos. Uno de ellos expresó en baja voz que se “sentía confundido”.

Quise extender más el tema, recurriendo a las analogías que me permitieran generar un cierto conflicto cognitivo en tanto a la idea de sumisión. Algo que implicaría recurrir a una ejercicio de adaptación pedagógica la idea de sometimiento en tanto que es entrega, el someternos es entregar confianza y voluntad al depositario de nuestro deseo, pero la tensión provocada con ese

<sup>296</sup> Este método de reconstrucción de diálogo es trabajado en la etnografía. Véase la experiencia metodológica en ROCKWELL, “De huellas, bardas y veredas”, pp.11-57.

choque con el concepto del libro me estaba poniendo en una situación de falta de control de mi propia persona y por tal control del grupo.

Resolví la tensión con “el ahora veremos” mostrando un tabla comparativa de uno de las suras del Corán, una columna con caligrafía en árabe, la segunda con una posible lectura de segunda línea de la caligrafía árabe y la tercera en español. A su vez la misma sura era “leída” en árabe en un audio. Esta actividad consolidó tres factores del tema: una lengua que es el árabe; un sistema cultural-religioso que es el islam a través del libro de conducta que lo regula como es el Corán; y finalmente el reconocimiento a través del audio de una sistema lingüístico que ofrece de “viva voz” un evidencia cultural que se *didáctica*<sup>297</sup> para hacer más visible en el aula elementos de la clase sobre el islam. Esto generó notable atención, lo consideré en ese momento como un punto de la clase de fuerte atracción por los alumnos: el impacto de la voz del lector, lo melodioso y la sensación de extranjería de la lengua.

Las siguientes imágenes se enfocaron en visualizar la Meca y el Corán. Y otro punto de tensión se presentó en la clase. En el libro de texto se expresa lo siguiente:

---

<sup>297</sup> *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p.p. 408-414; MOLINER, *Diccionario*, p.1035. Si bien el concepto originario es didáctico cuya raíz griega *didaktikós* implicaba un don para transmitir “saberes poseídos” cuyo referente se puede encontrar en las tragedias griegas; en la actualidad el debate sobre sus dimensiones no está concluido en una postura definitoria ya sea técnica, ciencia o arte implicada en la educación. Por tal recorro a traspasar el concepto *didaxis* (instrucción, enseñanza o como prefiero yo, lección) a *didáctica*: la práctica integradora entre saberes poseídos por una cultura y los saberes del ejercicio del oficio de enseñar. Por tanto cuando se *didactiza* no se hace trasposición didáctica, algo muy socorrido para explicar el paso por ejemplo de la historiografía académica a las aulas escolares ya sea a través de propuestas didácticas o libros de texto. Se *didactiza* cuando el docente –como autor de una clase-interioriza diversos saberes no sólo académico sino otros tantos como son los pedagógicos, los rutinarios del oficio, los culturales del espacio físico donde enseña, los saberes propios del alumno. Por ello lo complejo y lo singular cuando el docente analiza, enriquece y crítica su propia práctica.

Mahoma se dirigió a la ciudad de Medina, donde se dedicó a escribir El Corán, libro sagrado de los musulmanes, en el que se plasmó los principales preceptos del islam: la existencia de un solo dios verdadero, Alá, y los deberes de los musulmanes (la oración, la profesión de la fe, la caridad, los ayunos y la peregrinación a La Meca por lo menos una vez en la vida). También establece como obligación participar en la “guerra santa” (*yihad*) para defender y difundir la religión<sup>298</sup>.

Comencé a precisar que para los musulmanes el Corán es el libro sagrado que guía su forma de vida. Por ello es recurrente que el mismo, como el libro de texto lo menciona, la expresión Alá sea frecuente. Agregué que incluso la misma palabra ojalá en español tiene “cercanía a esa expresión algo, así como si Alá lo permite”. Al terminar de dar esa explicación un alumno me interrumpió:

[Octavio<sup>299</sup>] “Eso no es cierto maestro. No puede ser maestro. Incluso esa misma imagen, no sé dónde la vi, pero no sé... no es Alá, profesor... es Jehová.”

En ese momento el silencio se hizo denso y espeso. De hecho la postura del alumno, sus palabras y su mirada lo tomé en un primer momento como un desafío. Con la mirada busqué ayuda a la maestra y detecté también su desconcierto. Sentí el mismo peso de las otras treinta y dos miradas “como testigo de Jehová no lo vemos así” terminó expresando.

Si una clase es un espacio de incertidumbre, también es lo que nos explica Perrenoud, como la movilización de saberes para responder antes situaciones de urgencia y el estrés<sup>300</sup>. Le explique que lo entendía muy bien, incluso que era

<sup>298</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.95.

<sup>299</sup> Nombre ficticio del alumno.

<sup>300</sup> PERRENOUD, *El trabajo sobre el habitus*, pp.277-280.

completamente válido lo que afirmaba. Pero para ello lo podríamos platicar más a profundidad e incluso con mayor confianza terminando la clase. Su gesto de aceptación me permitió continuar con tranquilidad.

Parte de los mismos contenidos del libro de texto, se enfocaron a retomar el papel del legado y de la expansión del islam. Y como referencia al legado hice un especial énfasis en el álgebra y la literatura. Para el primer caso, tomé como experiencia algunas de las lecturas del mismo libro de álgebra de Baldor<sup>301</sup>. Para el segundo me enfoqué en las jarchas y el artículo sobre el análisis filológico que comenté sobre la poesía cancioneril para explicar el contexto de la expulsión de musulmanes (moros) en 1614 de lo que hoy es España y más *ocultamente* parafrasear la mención del mismo investigador que hace de un autor del siglo XV: el enamoramiento de un mora, que en mención del parafraseo que hace Grünagel, *enamorado* era la sutil aceptación a través del lenguaje de estar en franca rebeldía con las normas sociales de su tiempo, sentir atracción por una mora y no una cristiana<sup>302</sup>.

---

<sup>301</sup> BALDOR, *Álgebra*. Hasta este momento es un libro de texto utilizado por docentes de secundaria y bachillerato para enseñanza del álgebra. Capta mi atención que desde 1941 se mantiene con “agrado” y “simpatía” por jóvenes profesores. Mi experiencia como docente en secundarias comunitarias fue su uso para fines de autoformación y reforzamiento de nociones matemáticas. El libro como tal aún al escribir estas líneas es un desafío a mi poca formación en matemáticas. Como nota adicional cada uno de los capítulos que lo componen (hasta la edición de 1991) viene acompañado por una ilustración de rostro y la biografía de “matemáticos eminentes”, entre ellos matemáticos árabes.

<sup>302</sup> GRÜNNAGEL, *El motivo del amor a una mora*. Véase el artículo en español, debido a que se hace más explícito el juego de palabras que implica *ena-mora-do*. Separando por sílabas la palabra, lo oculto-aparente, es decir el afecto a una mora reluce como figura retórica que en el artículo de este investigador alemán acompaña gran parte de la poesía cancioneril del siglo XVI. Las alusiones al gozo, al deseo, a la seducción y hasta cierto grado, esto lo interpreto yo, un intento de *creación de supuestos* sobre la mujer mora como *madame fatal*, utilizando la expresión francesa: mujer seductora y sin escrúpulos. Estos últimos elementos del artículo que he mencionado no los presenté con los alumnos. Solo el juego silábico.

La última fase, hasta cierto grado más manejable, fue el trabajo con las representaciones sociales. En esta fase de la clase pedí a las alumnas que cerraran los ojos, y pensarán en un hombre musulmán. Pedí que abrieran los ojos y mostré las imágenes de un príncipe saudí y un fotógrafo musulmán. Ambos catalogados muy ellas mismas como muy guapos. No eran lo que ellas conocían, esto explicó empíricamente una hipótesis que tenía establecida. Al pensar en hombres y mujeres musulmanes están los perfiles que caracterizan la vestimenta de los “talibanes” y “yihadistas”: turba y barba en extenso a los hombres. Este último énfasis fue para cerrar el dilema al que nos remite, hablar de otras culturas con prejuicios, lo explique pensando en las imágenes de los medios de comunicación sobre los temas relacionados los conflictos civiles en regiones de medio oriente, particularmente Isis. Al final cerré con una propuesta sobre el entendimiento, misma que rescaté de Fernando del Paso, educación como el entendimiento sobre los otros<sup>303</sup>. La respuesta a la pregunta que realicé “¿qué entienden por entendimiento? (accidentada gramaticalmente, casi un pleonasma) provocó una respuesta muy rápida, espontánea y al momento de redactar estas líneas la considero muy positiva por parte de un alumno: “es algo así como no tener miedo maestro”.

De esa respuesta acepté casi de inmediato su connotación. Mientras escuchaba respuestas como: “conocer”, “ver como son las personas en verdad”, “saber lo que es”, no logre conjugar y extender sus respuestas a un tratamiento didáctico que envolviera el tema del islam en su carácter propio de la clase de historia. Algo se

---

<sup>303</sup> DEL PASO, *Religión y educación*, p. 683.

movía intencionalmente y no sabía qué. Concluí la clase, dejando el grupo a preguntas sobre el tema, sobre mi persona en calidad de “maestro invitado”, sobre la propia clase esto con la intención de obtener una evaluación abierta a mi práctica (algo difícil de conseguir, pero necesario de intentar); reconstruyo con las siguientes narrativas los diálogos finales:

[Alumno]-¿Usted, es musulmán maestro?

[Docente]-No, no lo soy. Simplemente es un tema que, por lo que hemos visto, incluso platicando con su maestra vale la pena “verlo así”: no tanto el libro de historia como viene en el libro y sabiendo de los prejuicios sobre ello, que incluso ustedes mismos reconocieron. No soy musulmán, me gustan los tacos árabes y lo que más me agradó de esta clase, es que algunos de ustedes hablaron con valor; sin temor y con confianza a mostrar sus propias convicciones.

La fase de cierre definitivo fue con la profesora, ella sería el agente de evaluación de mi práctica. Esta parte del trabajo al interior del aula lo establecí para generar pautas de acercamiento y de mayor probabilidad de apertura de su aula para llevar a cabo *ésta clase de historia*. Entre el ir y venir de anécdotas personales sobre su propio grupo, de las que yo tuve en ciclos escolares pasados y del propio ambiente de trabajo resalto una idea:

[Docente titular]-No sé cómo lo hagan ustedes en la universidad, pero nosotros debemos, buen yo en particular, pensar en dos cosas: los alumnos y el programa.

Usted maestro rescató muchas informaciones, motivó y generó un ambiente de aula muy positivo, pero no permitió a los alumnos ser protagonistas de la clase<sup>304</sup>.

Le expliqué que básicamente me base en el programa, incluso en el mismo libro de texto y otros. Lo que hice fue consultar más fuentes, desarrollar una clase, buscar recursos en internet y prepararme “hablando conmigo mismo como si estuviera dando la clase antes de darla” fue mi respuesta. Posterior a ello una idea surgió de la conversación: el tiempo para preparar la clase.

[Docente]- En un cálculo rápido y muy accidentado por que no cronometré todo lo que hice, pero unas treinta horas de lecturas sobre el islam y otras quince sobre los aspectos pedagógicos de la clase.

Al ver su expresión caí en la cuenta, de haber hecho una labor académica para un proyecto de tesis, hice algo que yo mismo no hice en mi propia actividad docente durante el año escolar 2013-2014; darle a un tema una profundidad cómo la que hice de esa *clase de historia* y partir de una *selectividad* en tanto que habrá ciertos temas no sólo de historia que se vuelven según las circunstancias “atractivos”, “valiosos”, “interesantes” tanto para el maestro como por el alumno. Pero llevar estos temas a restarles tiempo a los otros contenidos no es lo más apropiado incluso, en palabras de la maestra, para los propios alumnos.

Reflexioné que ciertas circunstancias durante el desarrollo de mí práctica estaban hasta cierto grado distanciadas a la cotidianidad del aula: los tiempos previamente establecidos a la asignatura de historia para el grupo, los tiempos incluso

---

<sup>304</sup> Fragmento de audio de la entrevista con la docente titular.

expropiados a otras materias como la clase de educación física a la cual “involuntariamente le robamos tiempo”, los tiempos incluso de la lógica profesional de la cotidianidad del maestro al tiempo en el cual prepara de entre tres a cinco clases, según el día, de distintas asignaturas. Mi tiempo y el tiempo de la maestra trascurrirán en forma distinta.

[Docente]- Una última pregunta antes de irme maestra, ¿cómo se llama el chico, como decirle, bueno el chico que habló sobre Jehová?

[Docente titular]- Octavio<sup>305</sup>, y me imagino que me pregunta... (Me percató que la pausa es para darme la palabra).

[Docente]- ¿Había pasado algo así como conmigo en anteriores clases? (refiero a la interrupción de la clase y sobre su opinión relacionado con el conflicto cognitivo Ala/Jehová).

[Docente titular]-No. De hecho estoy sorprendida. Es muy tranquilo, suele faltar algunas veces, pero fuera de eso es muy tranquilo.

Al escribir la bitácora de trabajo de mis primeras impresiones post clase, traté de recuperar dos cosas: 1) si *el entendimiento* es un factor que contribuye a inhibir los prejuicios en particular, esa emoción primaria como es el miedo; 2) mi forma de actuar hacia Octavio tratando de deducir si fue la adecuada, en tanto que procuré contener la tensión y el manejo de la misma para la dinámica de la clase. No dejé de sentir esa impresión dual entre *admiración-contención* hacia su persona sobre lo que provocó el tema. En posterior conversación con mi pareja (profesora de

---

<sup>305</sup> Nombre ficticio del alumno.

educación prescolar) “y si hubiera” en un acto posterior y de suponer que yo fuera el profesor titular de ese grupo y que *sobre esa clase de historia* los padres de Octavio solicitaran una observación o entrevista conmigo sobre el *porqué* del islam, respondería: ese tema está en libro de texto y ese tema es parte de la historia del Mundo. Sin pensarlo, este tema de historia implicó una ética, el ver al “otro como mi responsabilidad” parafraseando a Levinas<sup>306</sup>.

Acepto que después de esa clase, sentí temor de equivocarme. De ir más allá de lo prudente. Sin embargo un pensamiento hasta cierto grado me permitió despejar esa sensación de temor: el islam es un tema del libro de texto. Esa clase fue porque está en el libro. Pesé a mis críticas al libro de texto, el libro me respalda.

### **3.3.4 Planeación de la clase: ciclo escolar 2015-2016**

Esta secuencia didáctica se desarrolló como propuesta final para la clase de historia sobre el islam en sexto de primaria. Quedaría como “versión” final de una serie de experiencias tanto en aulas de educación primaria como de trabajo académico, incluido entrevistas y lectura del tema en el libro de texto por dos musulmanes, investigación documental más extensa gracias a una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro. Este modelo de clase implicó apoyo técnico y pedagógico buscando así un posible lector ideal: un o una docente de sexto año de primaria. Su redacción más en extenso me permitió tener más explícitas las herramientas de acompañamiento para enriquecer con lecturas

---

<sup>306</sup> FERNÁNDEZ AGIS, *La ética de Lávinas*, pp.161-170.

el tema, recursos didácticos para tratarlo en clase y sugerencias para la organización del grupo en diversas actividades. De forma general ésta planeación:

- a) Hace referencia a lecturas de fácil acceso a los docentes, mismos que permiten tener una panorámica del tema. Por su estilo, son trabajos de redacción de divulgación, sin embargo no por ello les resta merito a las mismas.
- b) Se remite al docente a diversos recursos de internet. De entre ellos resalta una “charla” hecha por el sociólogo mexicano Bernardo Barranco. Este recurso, junto con otros mencionados de fácil acceso, permitirán tener una mirada complementaria a los contenidos del libro de texto.
- c) Las secuencias están organizadas de tal manera que le permitirán al docente hacer uso o no, según sus contextos de aula, de herramientas didácticas que implican su participación como agente de enseñanza. Se reconoce por tal que en ésta propuesta parte de la clase es su responsabilidad, por ello se acepta como tal que la clase de historia, además de leer sobre historia, se habla sobre historia: la oralidad como recurso pedagógico.
- d) El tema como tal del islam, además de ser parte de los contenidos de la asignatura de historia, es *vinculante* con contenidos de las asignaturas de Geografía, Formación Cívica y como propuesta adicional de Educación Artística en tanto que se reconoce como parte del legado histórico del islam hacia distintas regiones del mundo, se destacan la arquitectura y la literatura. Se presentan estudios de caso que implican una correlación con

diversos contenidos de los aprendizajes esperados para el sexto de primaria.

- e) Como aspectos técnicos la propuesta implica un *antes*, *durante* y *después* de la clase. El *antes* de la clase está pensado esencialmente para el docente; aquí se justifican los contenidos y los procesos pedagógicos que arman la clase así como lecturas que se proponen para complementar permitiéndole posibilidades de autoaprendizaje sobre el tema. El *durante* la clase son las actividades coordinadas por las cuales se interactúa entre alumnos y docentes; así como espacios de actividades que implican la singularidad del maestro durante la clase (el enseñar) y la singularidad de los alumnos durante actividades de aprendizaje cooperativo (el aprender). El *después* implica un modelo de evaluación de la clase centrada en el diálogo y la elaboración de un proyecto ya sea digital (uso de herramientas digitales) o tradicional (tipo trabajo manual escolar).

Este modelo captura diversos aportes tanto académicos como experienciales, pero sustancialmente las observaciones de los docentes y los alumnos en sesiones de diálogo. Este modelo se justifica también en el aspecto de las dinámicas del presente: desde finales del 2014 se ha preponderado en los medios de comunicación y las redes sociales “las manifestaciones de violencia de grupos islámicos”. Al aplicar la última secuencias didáctica ya habían sucedido los

atentados en Francia para la revista *Charlie Hebdo* y en el aeropuerto de Bruselas<sup>307</sup>.

El giro a un mayor acercamiento al tema desde distintas ópticas se refleja en este tercer y último modelo de clase para una propuesta didáctica sobre el islam. Se propuso para cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una y una última de carácter opcional para ampliar el debate en clase sobre el islam, “¿qué es islam?” Cuya respuesta será la lectura del grupo.

### **3.3.5 Análisis del desempeño del grupo y desenvolvimiento de la clase**

Esta propuesta de clase se presentó en la misma primaria donde se aplicó la anterior. Fue gracias a que el profesor titular del grupo fue el profesor de sexto de año de primaria de mi infancia, lo anterior explica la cercanía y el alto grado de confianza. Incluso en una reunión de trabajo de zona escolar en ciclos escolares anteriores tuvimos la oportunidad de compartir experiencias de desarrollo profesional ya en calidad de “colegas”.

Sin embargo, la propuesta como tal no contó con el mismo impacto como fue el caso de la clase de “acompañamiento” sobre los griegos y Mesoamérica. Una de las causas fue la situación de reserva con el “complejo” manejo del aula con grupo de cuarenta y tres alumnos. Este, en mi experiencia frente a grupo, ha sido el grupo más extenso en relación de matrícula. El espacio mismo es reducido y el modo de trabajo es en mesas de hasta cuatro alumnos mirando de perfil directo al pizarrón dando la espalda al proyector para visualizar imágenes.

---

<sup>307</sup> [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160322\\_atentados\\_bruselas\\_estado\\_islamico\\_ep](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160322_atentados_bruselas_estado_islamico_ep) consultado el 30 de abril de 2016.



Tiempo de la sesión: 50 min.	<b>SESION 1: EL ISLAM, UN MUNDO Y SU HISTORIA</b> Campos formativos involucrados: Exploración y comprensión del mundo natural y social/ Desarrollo personal y para la convivencia.
Aprendizajes esperados:	Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica.
Competencias involucradas:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio histórico.</li> <li>• Formación para una conciencia histórica para la convivencia.</li> </ul>	Argumento pedagógico:  Esta secuencia es esencialmente de reconocimiento sobre las representaciones sociales que los alumnos tengan sobre el islam y los musulmanes y hasta qué punto en los alumnos hay factores positivos para un entendimiento con otras culturas en tanto lo social, cultural, étnico y religioso de las mismas. A su vez se desarrollarán actividades que impliquen una relación con la asignatura de geografía para el uso de habilidades cartográficas para situar el espacio sociocultural del mundo musulmán durante los años 600 a 1000 d.C.
Recursos y materiales para el alumno:	Libro de texto de historia, Atlas de geografía, Libro de texto de formación cívica y ética, Cuaderno de historia.
Recursos y materiales para el maestro:	Video “Las 5 columnas del Islam”  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8jYSd5IJvUU&amp;index=3&amp;list=PLznXuh93tQtloymNN5XPiZSP8hN9Om2Yg">https://www.youtube.com/watch?v=8jYSd5IJvUU&amp;index=3&amp;list=PLznXuh93tQtloymNN5XPiZSP8hN9Om2Yg</a> , Lectura JONATHAN BLOM Y SHEILA BLAIR, <i>Islam mil años de ciencia y poder</i> , “Mahoma y los orígenes del islam 600-750”, pp. 21-70.
Inicio	1. Presentar la sesión escribiendo las palabras “musulmanes” e “islam”; posteriormente solicitar a los alumnos que asocien dichas palabras con una imagen, idea o palabra. Desarrollar la dinámica con la estrategia de lluvias de ideas; escribir las respuestas en el pizarrón.

<p>Herramienta de enseñanza:</p> <p>lluvia de ideas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Leer ahora cada una de las respuestas que han dado lo alumnos.</li> <li>3. Solicite a sus alumnos que comenten el origen de cada una de las respuestas y traten de indagar sobre las mismas: si es por las redes sociales que otros comentarios había en los mismos, si es por los medios de comunicación que más contenía dicha nota comunicativa.</li> </ol>
<p>Desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Solicitar a los alumnos que lean la p. 92 del libro de Formación Cívica y Ética, en el mismo está la historia de Yamila, su familia y como ella es musulmana. Con sus alumnos realice una autocrítica a las respuestas que dieron con anterioridad sobre sus ideas previas sobre islam y musulmanes “¿Es diferente la historia de Yamila a lo que dimos de respuesta sobre el islam y los musulmanes?”</li> <li>5. Leer los primeros dos párrafos de la p. 94 del libro de historia. Terminando de leer, precise dos aspectos :             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Árabe</i> es a su vez personas, productos, países y otras cosas más que refiere a la zona geográficamente conocida como Península Arábiga y hoy la integran países como Yemen, Arabia Saudita, Jordania entre otros.</li> <li>b) Anterior al año 600 d.C. ésta zona era una región muy diversa tanto en tribus como en deidades, por ello la figura de Mahoma como líder religioso que fomenta una religión con un solo y único dios.</li> </ol> </li> </ol>
<p>Cierre</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Solicitar de tarea que los alumnos realicen el “Mapa del islam en el año 1000” para ello usarán el libro de historia y el atlas de geografía. Harán una tabla a tres columnas: Asia, África y Europa. En base al mapa de la p. 82 del libro de historia ubicarán los países que se marcan con tonalidad morada como “islam”. Una vez localizados los registrara en la tabla según el continente donde se ubiquen.</li> <li>7. Pida que visiten la página de la Biblioteca Digital Mundial de la Unesco. Solicite que en el buscador de la propia página, tecleen</li> </ol>

“islam” y seleccionen de los primeros quince resultados a aquel que capte más su atención. Lo comentarán en la siguiente clase.

Este es el link: <https://www.wdl.org/es/item/559/#q=islam>

Notas para el trabajo con alumnos:

Éste tema por sus características implica trabajarlo con el presente, en tanto que a diferencia de otros temas del programa de historia, los referentes sobre “islam” y “musulmanes” han generado antecedentes mediáticos antes que históricos sobre el tema. Por ello la herramienta conceptual y pedagógica de las *representaciones sociales* nos permite reconocer en el aula y de forma grupal los saberes previos sobre el tema. Una vez terminado este punto es necesario confrontar estas *representaciones sociales* con los argumentos éticos en torno a cómo reconocer otras culturas. Por lo cual ésta clase implica una constante relación de diálogo y reflexión en torno a nuestros referentes sociales y los conceptos expresados por alumnos, libro de texto y los propios como docente. Para concluir y reconociendo que cada grupo de sexto de primaria es distinto, es posible que más de la mitad del tiempo de la clase se mantenga una relación de *diálogo*. Sin embargo es necesario llegar al punto propio que permita ubicar el contexto geohistórico del islam durante los años 600 a 1000 d.C. y poder asociar los futuros contenidos sobre sus orígenes, expansión y legado.

Notas para la preparación de la clase:

La complejidad del tema del Islam tanto en sus dimensiones históricas, culturales, políticas, sociales e incluso económicas desde el año 600 hasta el año 1000, que es el corte cronológico que se presenta en los contenidos del libro del texto, implica una *revaloración* del mismo desde la práctica propia de la docencia. Es comprensible que este tema sea tratado en escasas tres páginas del libro, en tanto que los tiempos asignados a otras asignaturas han favorecido que la clase de historia pase a un segundo o tercer grado de importancia. Por ello es valioso considerar que esta será la única vez en toda la educación básica donde el tema del islam será tratado y por ello su importancia dado los acontecimientos que desde el año 2001 sobre las Torres Gemelas en New York han asociado islam con violencia, terrorismo e intolerancia. Reconociendo también que los contenidos del libro de texto son escasos, se propone un video que el sociólogo Bernardo Barranco habla con un académico de la UNAM y una practicante de la religión musulmana. Este mismo video es una producción del CanalOnce del IPN lo cual le agrega un respaldo institucional y a académico al

mismo. Otro referente accesible para consulta que retroalimente los contenidos del libro de texto y los propios de la experiencia docente se propone la lectura “Mahoma y los Orígenes del Islam” del libro *Islam, 1000 años de ciencia y poder* de JONATHAN BLOOM Y SHEILA BLAIR; ambos profesores de la Universidad de Yale en Estados Unidos. Si se sugiere este libro es por la fluidez y accesibilidad con el que fue escrito.

Tiempo de la sesión: 50 min.	<b>SESION 2: EL ISLAM, UN MUNDO Y SU HISTORIA</b>  Campos formativos involucrados: Exploración y comprensión del mundo natural y social.
Aprendizajes esperados:	Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica.
Competencias involucradas:  • Comprensión del tiempo y del espacio histórico.  • Manejo de información histórica.	Argumento pedagógico:  En esta sesión se hará énfasis en el origen y expansión de la civilización islámica. Por ello los alumnos en la anterior sesión desarrollaron en casa con un mapa geopolítico que les permitiría ubicar las dimensiones mundiales de esta civilización durante los años 600 al 1000 d.C. con estas referencias se reconocerán puntos geográficos importantes dentro de la historia del islam como es la Meca, Medina, Córdoba y otras ciudades de tradición musulmana. A su vez se a dentrarán en la figura de Mahoma como líder religioso, militar y político. Terminando con esta sesión reconocerán los cinco elementos que componen la fe islámica o preceptos y el Corán. Estos últimos son referentes generales para la comprensión histórico-cultural de esa civilización.
Recursos y materiales para el alumno:	Libro de texto de historia, Libro del Rincón “Los Árabes y el Islam”, cuaderno de historia, cartulina blanca, plumones.
Recursos y materiales para el maestro:	Lecturas “Islam: religión y Estado” pp. 39-72, <i>Islam y política</i> , de ZIDANE ZERAOU; “Los Fundamentos” pp. 17-35, <i>Cien preguntas sobre el Islam</i> , de SAMIR KHAULSAMIR; “La historia” pp. 120-134, <i>El mediterráneo. El espacio y la historia</i> de FERNAND BRAUDEL; “El crecimiento de redes en el mundo antiguo y en América”, <i>Redes humanas</i> , pp. 97-104 de WILLIAM MC. NEILL Y J.R. NEILL.
Inicio	1. Comenzar la clasesolicitando una “revisión grupal” de la tarea dejada en la sesión anterior. Preguntar a cerca de qué países reconocieron bajo el islam según el mapa del libro de texto.

<p>Herramienta: trabajo cooperativo</p> <p>(Antes de comenzar esta clase solicite que se organicen en grupos de cuatro o cinco alumno, entregue una cartulina y plumones)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Comentar alguna de las imágenes o documentos que provocaron su interés del portal de la Biblioteca Digital Mundial de la Unesco.</li> <li>3. Indicar que las fichas pasarán al portafolio de evidencias y que los cuadernos serán evaluados.</li> <li>4. Leer las pp. 21 a 25 del libro del Rincón “Los árabes y el islam” y comentar a profundidad la frase “Sé, te lo juro, que tienes ante ti un destino único...” con la cual se precisa el mensaje y la actuación central de Mahoma para la formación de un poder político y religioso en Medio Oriente.</li> <li>5. Explicar que la lectura que esta clase será no sólo sobre Mahoma, sino también del islam: que hasta antes del año 600 no existía el islam como tal y por ello antes de esos años esas zonas del mundo, como se vio en el mapa de tarea, no tenían esa categoría de islámicos. Por ejemplo el caso de Egipto, hasta antes del año 661 d.C. conservaba el legado del Imperio Romano.</li> </ol>
<p>Desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Pedir a los alumnos que lean de forma individual la segunda parte del tema del libro de texto de historia p. 94 “Mahoma y el nacimiento del islam”.</li> <li>7. Concluida la lectura, en la cartulina se realizar un mapa mental. Este será un trabajo colectivo.</li> <li>8. Al terminar la actividad anterior solicite que pasen al pizarrón al pegar su cartulina.</li> </ol>
<p>Cierre</p> <p>(Con anterioridad ya se tienen copias suficientes del texto de CARLOS FUENTES propuesto como tarea)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Con todas las cartulinas del grupo ya pegadas en el pizarrón, tomar uno de los elementos de cada uno de los mapas mentales y solicitar que un alumno explique o relacione dicho elemento del mapa conceptual con la lectura. Ejemplo: si se tomara “Corán” de alguno de los mapas mentales pedir a los alumnos que comenten sobre el mismo, de las posibles expuestas es probable que sea “libro sagrado”.</li> <li>10. Concluida la indagación sobre los elementos de los mapas mentales cerrar ésta clase con una síntesis conceptual sobre lo que implica islam.</li> <li>11. Entregue a cada alumno la lectura “La reconquista de España” de CARLOS FUENTES, p. 61-63. Será lectura de tarea e investigarán</li> </ol>

	el significado de la palabra “ojalá”.
<p>Notas para el trabajo con alumnos:</p> <p>Los recursos para fines pedagógicos de ésta clase son los elementos narrativos tanto del libro de texto como la oralidad del profesor para favorecer <i>los conflictos cognitivos</i>. Esta herramienta utilizada en la pedagogía permite el uso de la inferencia, la crítica a las fuentes y el desarrollo de percepciones conceptuales. Para el primer caso los alumnos en casa consultaron recursos digitales que hacen referencia a la civilización islámica: fotos, audios, imágenes, documentos. Lo anterior a su vez permite hacer una correlación espacial al ubicar geográficamente la cultura que contextualiza esa misma consulta digital. Posterior a ello, al leer la narrativa sobre Mahoma permitirá a los alumnos inferir la importancia histórica que tuvo como líder religioso y político para generar una fe y una dinámica de expansión cultural y militar desde el año 600 hasta el 1000 d.C. El uso de la lectura para desarrollar un mapa mental permitirá indagar el grado de reconocimiento de conceptos por parte de los alumnos que se presentan en este tema. Esto a su vez consolida una dinámica de trabajo cooperativo, intercambio de ideas y posibilita explicar dichos conceptos lo cual resulta esencial dentro de la historia del islam. En este punto es posible que surja un debate junto entre los estudiantes por las interpretaciones del libro de texto para el caso de los conceptos: yihad, Alá o Corán. Este mismo ejercicio favorece exponer una pluralidad de interpretaciones históricas y actuales sobre lo previamente conocido del islam. Se recomienda citar el comentario del Dr. HERNÁN TABOADA de la UNAM del video que se consultó para la anterior clase, que parafraseando dicha intervención, explica que no existe un sólo islam, sino varios, si bien se originó en Arabia hoy en día es tan diverso por la práctica que se da del mismo en distintas partes del mundo. Lo anterior más que ser un conflicto cognitivo permite a los alumnos expresen frases como “pero es que en el libro dice”, o “por qué dice eso maestro si vi en internet que...” ambas expresiones posibilitan una posible crítica y contraste de fuentes.</p>	
<p>Notas para la preparación de la clase:</p> <p>El texto del historiador FERNAND BRAUDEL que se propone como lectura para enriquecer los contenidos propios sobre el tema, ofrece elementos teóricos para relacionar didácticamente el espacio geográfico del Mediterráneo con los procesos históricos del siglo VII en la zona. Así se tendrán elementos para manejar las narrativas que se expresen durante la clase con los alumnos respecto a las dimensiones sociales, culturales, geográficas y políticas; no sólo de la civilización islámica sino de otras incluidas dentro de los contenidos temáticos para la asignatura de historia en el sexto de primaria como son Bizancio, los reinos Germánicos y Francos. Este antecedente</p>	

historiográfico de BRAUDEL nos permitirá delimitar el hecho histórico del hecho religioso: islam no con fe sino como proceso complejo. Esta cita le apoyará a reflexionar sobre lo anterior “Una civilización, en efecto, no es sólo una religión, por más que esta se halle en el corazón de todo un sistema cultural; es un arte de vivir, millares de actitudes que se repiten”<sup>308</sup>. Con lo anterior tendremos herramientas teóricas que nos permitirán situar en esta clase lo histórico del islam y podremos encontrar a través de las mismas una dimensión global de la zona geográfica donde se originó ésta civilización. Con la lectura de NEILL recurrimos a identificar las redes humanas que explican la expansión del islam en tan poco tiempo en comparación a otros sucesos como es el caso del Imperio Romano: el mundo musulmán durante los años 600 al 10000 al tener una sola lengua (el árabe), una sola región (el islam) y un solo código de conducta (el Corán) posibilitó la fluidez política y militar de su expansión. Así los pueblos que se encontraban bajo el dominio de los distintos *califatos* contaban con la facilidad necesaria e indispensable para realizar intercambios culturales y económicos de forma más rápida y accesible a través de la fórmula lengua-libro-fe; esto explica la relación Estado-Religión que nos propone ZIDANE ZERAOUNI. El islam mismo unificó diversas manifestaciones culturales y grupos sociales durante su periodo de expansiones. Y si bien durante los años 600 al 1000 d.C., para los musulmanes, con la *Hégira* (año 622) se puede hablar de una unificación; dentro de sí mismo el islam comenzó a dar gestos de diversidad, ello explica la rama chiita y sunita hoy en día y las interpretaciones mismas de conceptos como *yihad e islam*. Para algunos autores islam es abandonar la propia voluntad ante Alá, *yihad* no implica solamente la guerra “sino también la idea del combate (o esfuerzo) de uno contra sí mismo”<sup>309</sup>. Ante estas diversidades podemos y es posible encontrarnos con un conflicto cognitivo, un intento de tener una idea normativa y única, ello sería la reacción de los alumnos a mostrar en clases otras interpretaciones de los conceptos que se manifiestan en los libros de textos sin embargo esto posibilitará recuperar lo expuesto en la clase anterior en la cual se aterrizó en el grupo la aparente y única representación social del islam: la belicosa, situada en Medio Oriente. Tendremos así diversas lecturas del islam.

<sup>308</sup> BRAUDEL, *historia*, p. 126.

<sup>309</sup> ZERAOUNI, *Islam y política*, p. 41.

Tiempo: 100 minutos (en dos sesiones)	<b>SESION 3 Y 4: EL ISLAM, UN MUNDO Y SU HISTORIA</b> Campos formativos involucrados: Exploración y comprensión del mundo natural y social. Lenguaje y comunicación.
Aprendizajes esperados:	Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. Interpreta hechos artísticos y culturales a través de la observación de imágenes y objetos pertenecientes al patrimonio histórico tangible.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del tiempo y del espacio histórico.</li> <li>• Manejo de información histórica.</li> <li>• Identificar las propiedades del lenguaje en diversas</li> </ul>	<p>Argumento pedagógico:</p> <p>Esta sesión será el cierre de la temática. En esta ocasión se trabajará con el <i>Tema para analizar y reflexionar</i>: “El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura”. Aquí se presenta la propuesta didáctica del estudio de caso que será como producto final una monografía sobre “La Alambra” para ello recurrirán al portal oficial del patronato de un de España con el fin de recuperar información histórica y fotográfica. Esta actividad por sí misma es un ejercicio de reconocimiento histórico de una civilización cuya presencia en Iberoamérica repercutió en los procesos culturales transatlánticos subsecuentes al siglo XV. Se concluye con la lectura del libro de texto y se profundiza en los contenidos sobre el al Andalus en la Web. Este cierre por sí mismo tiene una connotación cultural por ello estos contenidos movilizan el trabajo a dos lenguajes: el fotográfico y la escritura escolar de investigación.</p>

<p>situaciones comunicativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de una conciencia histórica para la convivencia.</li> </ul>	
<p>Recursos y materiales para el alumno:</p>	<p>Libro de texto de historia; Lectura “La reconquista de España” pp. 61-63, <i>El espejo enterrado</i>, CARLOS FUENTES; Recurso Web “Vida cotidiana”, <i>El legado andalusí</i> <a href="http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/Vida-cotidiana">http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/Vida-cotidiana</a>; Imágenes del portal <a href="http://www.alhambra-patronato.es/index.php/La-Ciudad-Palatina/32/0/">http://www.alhambra-patronato.es/index.php/La-Ciudad-Palatina/32/0/</a></p>
<p>Recursos y materiales para el maestro:</p>	<p>Recurso Web, “Historia de al-Andalus” portal <a href="http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/historia-alandalus">http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/historia-alandalus</a>; “La España árabe” pp. 64-78, <i>El espejo enterrado</i>, CARLOS FUENTES.</p>
<p>Sesión 1</p>	
<p>Inicio</p>	<p>1. Pedir al grupo la tarea y solicitar comentarios sobre la lectura del texto de CARLOS FUENTES, se recomienda las siguientes preguntas para ello: ¿Por qué una <i>España musulmana</i>, según la lectura?, ¿qué quiere decir el autor</p>

	<p>con “árabes y cristianos se miraron los unos a los otros a lo largo de fronteras crepusculares batallando”?</p> <p>2. Continuando con la actividad de recuperación de la tarea, pedir que expongan los resultados de su búsqueda de la palabra “ojalá” mencionada anteriormente y poner especial énfasis en aquellas respuestas que mantienen la connotación árabe de la misma: <i>law šá lláh</i> ‘si Dios quiere’<sup>310</sup>.</p>
<p>Desarrollo (Herramienta de aprendizaje: trabajo colaborativo)</p>	<p>3. Una vez que se han recuperado las distintas definiciones de “ojalá” explique que por sí misma esta sólo es una de las varias palabras que componen nuestra lengua, como se mencionó en la lectura, con una raíz árabe.</p> <p>4. Presente como diapositivas las ocho imágenes del portal: <a href="http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/historia-alandalus">http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/historia-alandalus</a> estas apoyarán su exposición del tema referente a la expansión y legado musulmana en el al-Ándalus de los años 700-1492, en lo que hoy es España. Con una previa lectura sobre la historia de este proceso histórico y acompañado del texto previamente leído por los alumnos de CARLOS FUENTES se realizará una exposición directa a los alumnos en donde se explicará sintéticamente que este acontecimiento, como se explicó en la clase anterior, es un referente para entender que desde la aparición de Mahoma hasta la actualidad, en distintas partes del mundo han existido distintos tipos de islam: un islam ibérico como es en este caso, así como un islam indio o un islam</p>

<sup>310</sup> Referencia al diccionario de la RAE <http://dle.rae.es/?id=QxGRTE0>. Consultado el 27 de mayo de 2015. Existen incluso en distintos diccionarios variantes sobre la interpretación de la misma.

turco. Considerar pertinente que en ésta clase la oralidad y los contenidos del discurso serán el punto central de la misma.

5. Concluida su exposición solicitar a los alumnos que mencionen quienes eran los mozárabes, los mudéjares, los muladíes, los tornadizos según la lectura de CARLOS FUENTES que realizaron de tarea. Explique que estas eran divisiones sociales lo que implicaba una especie de “identificación” de determinados grupos o comunidades al interior de la vida cotidiana en el al-Andalus.
6. Terminada su exposición solicitar leer la p. 102 del libro de historia y comenten entre compañeros de clase la respuesta a la siguiente pregunta “¿Cuál fue el papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura?”
7. Concluir esta sesión solicitando que los alumnos consulten los portales <http://www.alhambra-patronato.es/>, <http://www.legadoandalusi.es/fundacion/principal/historia-alandalus/vida-cotidiana>. Del primer portal pedir que lean y tomen notas sobre la breve historia de la Alhambra y descarguen cinco imágenes que sean de su agrado. Del segundo solicite que lean y tomen notas de la vida cotidiana del al-Ándalus. Pedir que presenten las imágenes y la información para la siguiente sesión así como hojas blancas, tijeras, pegamento, colores para realizar una monografía o si lo considera más pertinente omita los últimos materiales de papelería y realice dicha monografía en el aula de medios a través de un procesador de palabras.

Sesión 2	
Cierre (Herramienta trabajo cooperativo)	<p>8. Presentar la sesión anunciando que la misma es el cierre del tema. Para el trabajo de ella el grupo se dividirá en equipos de tres alumnos.</p> <p>9. Exprese que existe el patrimonio tangible o material como son monumentos, edificios o restos arqueológicos por el lo capturaron de tarea imágenes de la Alhambra y leyeron sobre la vida cotidiana en el al-Andalus. Con esta información realizarán una monografía que exponga la ubicación de dicho lugar, su historia y su importancia como sitio histórico. Agregarán a su vez una referencia a la vida cotidiana del al-Andalus. La extensión será de tres cuartillas, con una introducción y conclusión de veinticinco palabras cada una.</p> <p>10. Concluida la actividad entregarán la monografía para su evaluación.</p> <p>11. Escriba en el pizarrón la palabra “islam”. Pedir que cada alumno recapitule el tema a lo largo de las sesiones de trabajo y que respondan en el pizarrón durante el transcurso del día (incluso si usted lo considera posible en el transcurso de días posteriores) brevemente lo que para cada uno <i>es islam</i> en base a la experiencia de aprendizaje de este tema a lo largo de las cuatro sesiones.</p>
Notas para el trabajo con alumnos:	

Estas sesiones tienen un enfoque social y cultural por ello la cotidianidad, las imágenes y el trabajo en equipo son elementos de proceso didáctico. Por ello es importante que la coordinación de las actividades estén bajo observación frecuente y más considerando que implica la entrega de un sólo producto por parte de los equipos de trabajo. El efecto de comenzar la clase recurriendo a los referentes árabes de la lengua española es para “acercar” el tema a una dinámica de *referencia primaria* o como *objeto inmediato* como es el al-Ándalus. Es posible que las referencias a la vida cotidiana de ese periodo se presenten como difusas, sustancialmente como es el caso del *zoco* o baño público diferenciado en su uso entre hombres por la mañana y mujeres por la tarde: para ambos géneros existió una marcada diferencia con respecto al mismo. Se sugiere “atraer” la atención del grupo femenino de la clase con respecto “al arsenal” cosmético de la mujer andalusí. Explique también las condiciones de aseo personal era y es un tema obligatorio por razones religiosas del islam en tanto que las oraciones dentro de la rutina de la vida cotidiana en las sociedades musulmanas implica un lavado de pies, manos y oídos antes realizar las mismas. Sobre la relación mezquita-sociedad o las madrazas (escuelas): las mezquitas además de ser lugar de culto eran centros de punto comunitario y las madrazas fueron centros educativos para la formación primaria de alfabetización y conocimiento de aspectos teológicos de la religiosidad islámica.

Notas para preparar la clase:

Esta clase es un referente esencial a la capacidad de trabajo retórico del docente. Esto entendido como una herramienta que sintetiza argumentos, ideas y experiencias propias del docente que al impartir un tema *oraliza* tanto los contenidos del programa de estudios y los investigados de forma propia para una clase. En este caso los referentes históricos no se presentan en los libros de texto y con ello se

subsana “el vacío” de la presencia árabe en la península ibérica a profundidad y la misma historia de la vida cotidiana que se menciona tanto en el libro de texto como en los planes de estudios que no concretiza a una cotidianidad específica. Por ello el estudio de caso del Al-Andalus se presenta como una alternativa pedagógica que incluye trabajo directo del docente con los alumnos sobre contenidos históricos, consulta en internet y trabajo en equipo para concretar un producto de aprendizaje como es una monografía. Es importante recalcar que el trabajo previo del docente en lectura, análisis, crítica y trabajo pedagógico de los contenidos de los portales electrónicos sobre el tema agilizará el trabajo del mismo de los alumnos debido a que estos “los reconocerá” pues el mismo docente los trabajó previo a la clase. Esto también dará un grado de confianza al trabajo en internet al precisar un sitio seguro, público y serio para la consulta. Al pedir que en el pizarrón se elabore “un muro de respuestas” de cada alumno sobre lo *que es islam* usted podrá recuperar valiosa información que evaluará el tema tanto en lo histórico como sus posible nuevas o mantenidas representaciones sociales del tema.

## Registro de desempeño grupal

Ciclo escolar 2015-2016	Tipo de escuela: primaria pública urbana federal				
Grado: 6to. Matrícula.43 alumnos	Asignatura: Historia Bloque: IV "La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época"				
Contenido: <i>El islam y la expansión musulmana: Mahorra y el nacimiento del islam, El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura</i>					
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia</li> </ul>				
Indicadores:	Apreciación <u>para mejorar</u> en otra clase	Apreciación <u>limitada</u> de solo algunos alumnos	Apreciación <u>satisfactoria</u> de la mayoría del grupo	Apreciación <u>positiva del grupo</u>	Apreciación <u>muy positiva</u> del grupo
Reconocen el espacio geográfico donde de inicio esta civilización y su proceso de larga duración.	1	2	3	4	5
Ubican acontecimientos y procesos de esta civilización en relación a otras civilizaciones Mediterráneas	1	2	3	4	5
Identifican elementos culturales de esta civilización en su entorno	1	2	3	4	5
Manifiestan su opinión sobre el legado cultural de esta civilización	1	2	3	4	5
Reconocen como manifestación de diversidad cultural y social a esta civilización	1	2	3	4	5
Describen, explican, representan y expresan	1	2	3	4	5

sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información					
Identifican los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias	1	2	3	4	5
Discuten el presente analizando la información de los medios de comunicación sobre el islam	1	2	3	4	5
Formulan y responden interrogantes sobre lo social político, lo cultural y lo económico de esta civilización tanto en el pasado como el presente	1	2	3	4	5
Disfrutan la literatura, la arquitectura y otras manifestaciones artísticas de esta civilización.	1	2	3	4	5

Puntaje total de nivel de APRECIACIÓN: 32 Mínimo de APRECIACIÓN ACEPTABLE: 35

La planeación implicaría una situación aún más compleja: enfatizar las habilidades de discurso en el aula por parte del docente y la administración de actividades frecuentes, coordinadas y supervisadas. Era necesario implicar a los alumnos en una dinámica de grado de independencia que permitiría el desplazamiento y la atención a distintos grupos de trabajo.

Partiendo del reconocimiento físico del aula, los aspectos didácticos buscaron establecer diálogo con los aspectos académicos del islam. Por ello el énfasis sería retomar tres ejes de enseñanza: orígenes del islam, en tanto que éste es un movimiento cultural; expansión, que posterior a su origen este se desplaza estableciendo redes sociales, económicas y culturales desde zonas de Medio Oriente teniendo el Mediterráneo como espacio de mayor presencia.

Con aún el efecto de “urgencia” por la anterior experiencia de “Octavio” en el ciclo escolar pasado, las conversaciones con practicantes musulmanes sobre su opinión del libro de texto me incentivaron a sentir incluso un mayor grado de confianza: los contenidos para ellos eran positivos<sup>1</sup>. Además de ello la solución a nivel muy personal que implicara un grado mayor de propia confianza es recuperar la figura de Abraham que tanto en el Corán como en el Antiguo Testamento está mencionado y por dichos textos son mutuamente incluyentes: tres religiones distintas que comparten a un mismo personaje<sup>2</sup>.

Por tal para los musulmanes Dios o Alá es un nomenclatura general, lo cualitativo y a su vez significativo son los adjetivos que lo acompaña: para el islam Alá implica distintos nombres, dos de ellos se encuentran en uno de los preceptos de la fe o la llamada *Sahjada*: el Misericordioso y el Clemente. Incluso Fernando del Paso hace un exhaustivo análisis sobre los criterios por los cuales los nombres de

---

<sup>1</sup> Admito que esta parte de la tesis me daría espacio para cuestionar mi propia impresión sobre la observación positiva del tema en el libro de texto por parte de dos musulmanes. Reconozco que no esperaba una respuesta como esa. Esto lo escribo por el carácter ético de aceptar públicamente mi impresión. En una posterior discusión dentro de este capítulo me extenderé a profundidad sobre la cuestión.

<sup>2</sup> Conversación con Luz de Lourdes Álvarez Arqueta y Marco Antonio Silva. Ambos docentes adscritos en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Alá son atributos, no sustantivos<sup>3</sup>. Estos criterios me otorgaron herramientas discursivas en caso de que se presentara una situación de tensión.

Con todo lo anterior la preparación para el tema ya implicaba para estos momentos distintas fuentes de información: lecturas de investigadores mexicanos sobre el tema, conversaciones con musulmanes, acceso a diccionarios especializados sobre el islam, una lectura complementaria del Corán, consultas de fuentes electrónicas, preparación de materiales y hasta cierto grado una mayor confianza sobre el tema: el mismo como tal por su amplitud, no es abarcable en un par de sesiones de dentro de un horario escolar de primaria. La misma bibliografía del tema es extensa incluso desde distintos parámetros. Fernando del Paso lo reconoce así y utiliza la expresión: “inabarcable”<sup>4</sup>. Lo que hace necesario que este tema sea visto desde una perspectiva educativa y escolar es la capacidad de generar un entendimiento del mismo. Un entendimiento básico, de primer acercamiento: un islam como un contenido más de la asignatura de historia de sexto primaria. Lo primario del islam en la clase se inclinaría por tal en reconocer que es una cultura.

Teniendo estos referentes sobre los factores de urgencia del tema lo didáctico recurría a un trabajo sobre el último eje que sería el legado. Para ello releí elementos del programa general de estudios de sexto de primaria. Como

---

<sup>3</sup> DEL PASO, *Bajo la sombra de la historia*, pp. 247-251.

<sup>4</sup> DEL PASO, *Bajo la sombra de la historia*, p.113.

sugerencia durante mi estancia en la Autónoma de Querétaro era recuperar las dimensiones que el tema implica con la asignatura de formación cívica y ética<sup>5</sup>.

Al observar los contenidos del programa con la asignatura me percaté de un dato llamativo para la educación primaria: la ausencia de profesores exprofeso para la asignatura de artísticas. Este dilema se ve reflejado a que esta asignatura carece hasta este momento de un perfil definido: si es el profesor titular el que debe tener la responsabilidad de impartirla como todas las demás o debe ser un perfil docente especializado para la misma. Para mi caso en las experiencias de trabajo en comunidades rurales, esta asignatura formaba parte de las “áreas complementarias”<sup>6</sup> así se conocen en el modelo de primaria comunitaria del Conafe. Por tal no es una asignatura establecida. Durante mi paso en una primaria particular se contaba con un docente específico y recibía del mismo, evaluaciones e informes del desempeño del grupo. Esto último no fue visto durante el trabajo en campo en la primaria urbana federal pública.

Por ello aproveché la oportunidad de vincular el eje del legado del islam con esta última asignatura a través de *la contextualización*:

La Contextualización pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos, y conozcan acerca de lo que existe y circunda al arte. Esto implica que identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las

<sup>5</sup> Las recomendaciones fueron de la profesora Paulina Latapí Escalante de la Universidad Autónoma de Querétaro.

<sup>6</sup> Presento la cita en extenso: “En Cursos Comunitarios, las actividades complementarias a las áreas básicas sirven para enriquecer la formación de los alumnos y vincular la escuela con la comunidad. Estas actividades corresponden a las áreas de Educación para la Salud, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica que forma parte del programa de primaria”. CONAFE, *La experiencia de ser Instructor*, p.140.

razones por las cuales se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la función y la importancia de los creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad<sup>7</sup>.

Con este último referente reforzaría aún más los aspectos culturales sobre el islam. Para ello aplicaría el estudio de caso de la Alhambra. Si bien para Titus Burckhard “no hay mejor medio de comunicación con el pasado que la contemplación de un obra de arte”<sup>8</sup> y toma para ejemplificar ello la mezquita de Córdoba en España, opté por la Alhambra por los distintos medios electrónicos que permitiría un acceso a distancia a diversos materiales: tanto fotografías como textos<sup>9</sup>. El estudio de caso por tal implicaría un análisis histórico, un análisis artístico y una escritura escolar que sería una monografía. Un aspecto más: esta ocasión la herencia árabe al español pasaría a un último plano. Me enfocaría a los recursos visuales.

Sin embargo el tiempo del aula no contempló el tiempo político. Desde finales de abril de 2016 los movimientos de resistencia magisterial a los proyectos políticos de la Federación sobre los temas educativos fueron contestados a través de diversos paros de labores. Si bien mi presencia fue bien aceptada por el docente, los tiempos políticos con los posibles “paros escalonados” me hicieron recurrir a una “adaptación” a segunda vuelta de la clase sobre el islam. Opte por reducir de cinco a dos las sesiones sobre el tema enfocándome en la fase de origen y expansión recurriendo a los argumentos de Neill de las redes humanas y el papel de los prejuicios.

---

<sup>7</sup> SEP, *Programa de estudios sexto grado*, pp.229-230.

<sup>8</sup> BURCKHARD, *La civilización hispano-árabe*, p. 11.

<sup>9</sup> <http://www.alhambra-patronato.es/> consultado el 11 de abril de 2016.

Por tal era necesario recurrir a un segundo punto, el terrorismo. Esto traté de plantearlo como segunda vuelta: “el terrorismo provoca terror”. Al menos era la expresión de diversos alumnos que asimilaban a los musulmanes con el terrorismo. Esto como producto de los medios de comunicación. Fue la única expresión de observación crítica que logré suscitar en el grupo. Esta referencia básica no la involucré con la expresión de yihad como guerra santa.

En corte de sesión pedí, de improvisación, investigar sobre Al Khwarizmi dado las dinámicas anteriores con el profesor titular con respecto a las matemáticas. Este último es mencionado en el libro de texto y lo recuperé para mantener el hilo del tema con lo referente de Ib Jaldún<sup>10</sup>. Días posteriores me presente para recuperar el tema y por tal solicitar tareas: sólo ocho de cuarenta y tres la habían realizado.

Si cada grupo cuenta con una dinámica, considero que para las fechas en que me presente para aplicar la propuesta didáctica no fueron las más oportunas. Para ese momento el ambiente se preparaba para un “cierre” de ciclo escolar, probablemente de la forma más administrativamente conveniente, esto lo señalo, es mi interpretación. Por tal la segunda sesión se enfocó que complementar el tema de “El papel de los musulmanes en el conocimiento y la difusión de la cultura” para ello la dinámica general fue lectura-intervención-comentario enfatizando en el álgebra y como ejemplo del legado musulmán, mencioné el califato de Córdoba, su fundación y su búsqueda de singularidad con respecto a Damasco a partir del 756 d.C. y como datos rápidos, o más exactamente “comentarios de interés”: el ajedrez como símbolo de juego militar y los punto

---

<sup>10</sup> B JALDÚN, *Introducción a la historia universal*, p. 896.

blancos y negros como la dualidad día y noche parafraseando a Burckhard y en particular la expresión “jaque mate” se deriva del arabe *al-sáh mat* “el rey ha muerto: la expresión libremente aceptada y el destino inevitable”<sup>11</sup>; el ajedrez como juego militar del destino del rey (el califa): vencer o morir. Esta última improvisación fue el punto de mayor atención de la clase, mismo que me hizo pensar la posibilidad de ver en un futuro el tema del islam desde la cotidianidad y no como religión-Estado. Cerré con una parafraseo también de Burckhard “los gritos de olé, olé, con que los asistentes manifiestan su aplauso, no son otra cosa que el lejano eco de las exclamaciones musulmanas: Alláh, Alláh”<sup>12</sup>.

Noté con satisfacción las palabras de “Oscar” sobre el dilema de futbol y del torero: “entonces ole, ¿es pedirle a Alá algo?” Recuperé lo que había leído de Carlos Fuentes con respecto al saludo al matador y el vocablo *wallah*<sup>13</sup>; para explicar que el “ole” de hoy no podemos entenderlo como el olé de “ayer” de hecho acepté no poder responder satisfactoriamente a esa pregunta. Incluso al momento de escribir estas líneas no sé qué respuesta darle a “Oscar”. Estos pequeños momentos fueron la lucidez de la clase. Percibo que la historia para ellos no es la heredera de los mitos o los procesos sobre el origen, la expansión o el legado de una civilización, simple y sencillamente la historia sea una historia que contar.

---

<sup>11</sup> BURCKHARD, *La civilización hispano-árabe*, p. 141.

<sup>12</sup> BURCKHARD, *La civilización hispano-árabe*, p. 261.

<sup>13</sup> FUENTES, *El espejo enterrado*, p.63.

### 3.4 Discusión sobre los distintos planes de clase y sus respectivos análisis

Para fines de discusión y de agilidad la escritura de la discusión y análisis de las anteriores clases, éstas se caracterizaran de la siguiente manera: clase del ciclo escolar 2013-2014 como C1, clase del ciclo escolar 2014-2015 como C2 y la clase del ciclo escolar 2015-2016 como C3. Teniendo esta abreviatura procedo a discutir.

1. Los resultados obtenidos a nivel de percepción señalan que la C2 obtuvo una mayor escala positiva de en comparación a las restantes. Esto obedece a mi criterio a las facilidades de tiempo el cual no se vio *involucrado* con tiempos políticos, tiempos administrativos u otros durante su presentación. Esa clase, en un lenguaje informal entre compañeros de profesión, simple y sencillamente *fluyó*. A su vez es significativo que en esta no se contara con una titularidad como fue mi caso siendo docente en C1 y con visitas, observaciones previas e incluso *presentar otras clases con otros temas de historia* como es el caso de C3. Una posible respuesta para esta situación sería la variable o indicador de *curiosidad*; ésta entendida como una conducta de predisposición para aprender. Esta situación llamada curiosidad pedagógicamente en Rousseau es tratada como el espacio entre “el deseo innato de bienestar, y la posibilidad de satisfacer con plenitud este deseo”;<sup>14</sup> por tal la curiosidad es la manifestación de un deseo y el incumplimiento de ello. Por ello su atractivo al descubrir, al conocer. Al cumplir el deseo, la curiosidad cesa. Para Carl Sagán la curiosidad misma

---

<sup>14</sup> ROUSSEAU, *Emilio*, p.147.

es uno de los atributos del pensamiento científico; la curiosidad provoca dudas, observación, análisis<sup>15</sup>. Así esta *predisposición* no crea por mí, sino predispuesta por los alumnos permitió una relación positiva con el tema: la propuesta por sí misma atrajo la atención. Esto incluso se evidenció en tres momentos: al escuchar una sura del Corán en árabe, la expectativa por la tensión que “Octavio” (que implicó una notable carga de curiosidad y por tal de dudas y objeciones al tema) y la propia intención de saber si era musulmán. Estos indicadores, que si bien podrían ser otros, lo percibí durante la clase. Considero valioso para un análisis más a profundidad en materia de investigación sobre la enseñanza de la historia, la variable de curiosidad de sus productos de investigación. ¿Es la curiosidad un indicador positivo (un movilizador) para un mejor desempeño de los alumnos durante las clases de la asignatura de historia?, ¿la curiosidad predispone de manera positiva los aprendizajes esperados de las asignaturas de historia? En este caso, la curiosidad no era parte de la planeación, no busqué provocarla. Pero reconozco su presencia en el

---

<sup>15</sup> Por tal, incluso en distintos momentos, tanto en la publicación de un *Punto Azul Pálido en el Cielo* y la serie televisiva *Cosmos* y ya en un discusión en extenso en *El mundo y sus Demonios*, SAGÁN apela frecuentemente a la curiosidad. Si menciono a un físico y no a un historiador es por el papel que los primeros durante el siglo XX han realizado no solo en los aportes al estado del conocimiento de su ciencia en particular sino su vinculación la divulgación de los mismos. El caso de Hawkins es uno de los más socorridos. Sin embargo en una discusión PIAGET, *psicología y educación*, pp.61-66 y 115 (“La formación del espíritu experimental y la iniciación en las ciencias físicas y naturales”), no duda en ver como positivo el involucramiento de los físicos y matemáticos en las aulas de educación básica, su apoyo a psicólogos y pedagogos y su propia participación en el acompañamiento en la formación docentes de niveles básicos. Cita el caso de G. Zacharias y F. Friedman del Instituto Tecnológico de Massachusetts. Incluso menciona la participación de físicos de oficio en escuelas de preescolar. La pregunta que no logré responder durante este proceso de formación de post grado es si existen historiadores de oficio que no duden, parafraseando a Piaget, en invertir parte de su valioso tiempo al interior de las aulas de educación básica. La pregunta de extiende también a los docentes de educación básica, en si invierten parte de su valioso tiempo en leer investigaciones historiográficas. La respuesta de ambos, tal vez sea una de las necesarias respuestas al problema de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

ambiente del aula, es *sutil* tal y como lo explica Jaksón<sup>16</sup>, a través de una pregunta a un profesor por la cual *visualiza* ese *sentir*:

Entrevistador: “¿Cómo puede saber cuándo está haciendo un buen trabajo?”

Profesor: Basta con mirar sus caras.<sup>17</sup>

2. En C1 se rescató como positivo el acompañamiento y la presencia de un “cuaderno de trabajo”. Dicho material es un manual escolar que presenta actividades complementarias a las presentadas al libro de texto gratuito. Por tal en esa clase *auxilió* a los contenidos debido a que este (el libro de texto) era plano: sin preguntas, mapas, esquemas, viñetas u otros paratextos que permitirían una dinámica más didáctica con la narrativa del tema del islam. Así mismo este material incluye notas para el propio docente que permiten un mayor desenvolvimiento del tema frente a alumnos y posibilita el trabajo en autonomía para ellos. Esto no sucedió en la C2 y C3 en la cual se tuvieron que diseñar actividades para el tema del islam: diapositivas, sonidos, búsqueda de páginas electrónicas y otros recursos. Esto tiene una limitante. Si bien, como durante el Foro de Libro de Texto dentro del marco de la REDDIEH 2015 se expuso, entre otras líneas de discusión, la idea de que *el maestro diseñe sus propios recursos y materiales*, esta aseveración no pensó en las múltiples acciones que acontecen en el aula, las cuales hacen que el maestro realice una gestión de multitareas ya sea pedagógicas o administrativas. Un libro de apoyo que facilite y que no relegue *la función del maestro* es positivo. Esta

<sup>16</sup>JACKSON, *La vida en las aulas*, p.155.

<sup>17</sup>JACKSON, *La vida en las aulas*, p.154.

aseveración es producto de mi propia experiencia. Pensemos en las limitantes de las regiones donde el acceso a recursos bibliográficos son limitados por ausencia de bibliotecas públicas, cito por ejemplo mi propio trabajo en primarias rurales del municipio de Tzitzio en el estado de Michoacán, donde éstas son comunidades distantes y dispersas. Un libro de apoyo gratuito con recursos complementarios a la tarea pedagógica del maestro permite una soltura en el desarrollo de actividades dentro del aula.<sup>18</sup>

3. Un factor de autocrítica es el tiempo. Comienzo con el historiador Jacques Le Goff. He citado la valiosa aportación teórica para un proceso de reflexión y análisis de mi propia práctica docente. Sin ser yo historiador, me permitió acceder a elementos teóricos (y por sí mismos diversos) sobre teoría de la historia. Sin embargo en *Una mirada sobre el caso francés* me permitió reconocer las limitantes de la profesión docente:

Lo primero que se constata, es que a nivel de escuela secundaria es muy difícil permitir a los docentes hacer investigación. El número de horas clases y las dificultades administrativas para obtener comisiones o licencias por motivos de estudio, de modo que puedan cursar a alguna investigación, hacen que esta actividad resulte verdaderamente difícil y aleatoria<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Esta situación del *libro de apoyo* es resuelta, para el caso de las primarias que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con *Cuadernos de Trabajo*. Estos están diseñados para que el alumno de quinto y sexto grado de primaria realicen determinadas actividades en autonomía durante las clases. Son cuatro: español, matemáticas, ciencias naturales y geografía e historia. Para el caso relacionado con este tema de tesis el Cuaderno de Trabajo de geografía e historia (re-edición 2010) no presenta temas relacionadas con el islam. En general el Cuaderno de Trabajo es un ejercicio didáctico que sintetiza temas conductores en modalidad de multigrado. Por ello durante la clase de historia y geografía de quintos y sexto grado (Nivel III según la currícula de Conafe) los contenidos son compartidos pero con distinto grado de complejidad y extensión con los otros grado inferiores de educación primaria.

<sup>19</sup> LE GOFF, *Una mirada al caso francés*, p.15. Está de más de decir que el texto de Le Goff es un acompañamiento a la cita y discusión que hice en páginas anteriores de Paget sobre la necesaria relación de los profesionales de dos oficios: los docentes y los historiadores.

Es decir, el tiempo para hacer pedagogía es distinto al tiempo para hacer historiografía. Eso es igual para una “propuesta didáctica”. En C2 la docente que entrevisté constató que invertir en horas clase y en horas planeación para un sólo tema por razones meramente “excepcionales”, como es el caso de esa clase del islam, implica un problema: las demás materias. La cita que hice de Le Goff ésta dirigida para el caso de los maestros secundarios, es decir aquellos docentes de imparten la asignatura de historia en educación secundaria. Para el caso de los docentes de primaria los tiempos no juegan igual. En un hipotético día de clases se planea para cuatro asignaturas: español, matemáticas, geografía e historia. Y si agregásemos el factor político como fue en el caso de C3, los tiempos de clase se vuelven más cortos. Por tal considero que la modalidad de propuesta didáctica en un proceso de formación profesional (como es el caso de ésta maestría) no empata técnicamente con el tiempo pedológico de las aulas de primaria. En una de las preguntas a los docentes titulares de la C2 y C3 fue “¿Qué se regalaría usted para su formación profesional relacionada con la materia de historia?” En ambos, dos respuestas fueron concordantes: tiempo e información. Y fue precisamente esas dos respuestas que posibilitaron, es decir hicieron posible, desarrollar los planes de clase de C2 y C3. Para el modelo de clase de C1: en esa clase por razones del tiempo y de la información con que contaba resultó en una clase más de las otras que planeé durante el ciclo escolar 2013-2014.

¿Hasta qué punto “las propuestas didácticas” extra aula diseñadas por agentes profesionales ajenos a la misma donde se aplican son compatibles con las dinámicas y las prácticas de dicha aula? Una respuesta posible es cuando el agente externo y el docente titular en complementariedad y mutua autoría

planean, diseñan y aplican propuestas didáctica. Vistas así, estas son concordantes a la dinámica propia del aula. Por tal considero positivo para el desarrollo de conocimiento didáctico en enseñanza de la historia, que los agentes investigadores se encuentren suscritos o en su defecto asignados en acompañamiento durante un ciclo escolar completo a una aula específica.

En los tres casos una de las situaciones más atrayentes y también más conflictiva sobre el contenido del tema fue el concepto *islam=sumisión*. Es atractivo, como lo manifiestan alumnos en C2, en tanto que “las mujeres no deberían ser sumisas, por eso de los derechos de las mujeres y de la igualdad” y las “referencias a imágenes de como cuando detienen a alguien y lo someten, para que ya no se puedan mover”<sup>20</sup>. Este conflicto cognitivo en Carretero y Borrelli es una estrategia de aprendizaje.<sup>21</sup> Los alumnos se enfrentan (por ello lo de conflicto) ante situaciones:

“que pongan en conflicto los saberes previos de los alumnos de manera que desarrollen una actividad cognitiva propia y autónoma orientada a propiciar un cambio conceptual”<sup>22</sup>

Este argumento en la clase de historia sobre el tema del islam, provoca en los alumnos un conflicto entre el *saber conceptual* del libro de texto “*islam* significa “sumisión” (a la voluntad de Alá)”<sup>23</sup> y *el saber social* del alumno sobre la expresión sumisión. Otra perspectiva sobre los conceptos en tanto su adquisición como en su uso es lo propuesto por Ausubel dentro de la corriente pedagógica del Aprendizaje Significativo; un concepto es una asimilación:

<sup>20</sup> Ambas expresiones son citadas de este mismo capítulo.

<sup>21</sup> CARRETERO, *La historia reciente en la escuela*, pp.121-122.

<sup>22</sup> CARRETERO, *La historia reciente en la escuela*, p.122.

<sup>23</sup> SEP, *Historia sexto grado*, p.95.

Esto es, aprenden nuevos significados conceptuales cuando se les presentan los atributos de criterio de los conceptos y se relacionan esos atributos con ideas pertinentes establecidas en sus estructuras cognoscitivas<sup>24</sup>.

Despejar *sumisión* dentro de las estructuras cognoscitivas de los alumnos cuando éste tiene atributos no de *entrega* sino de *sometimiento* “deberá pasar por los muchos procesos de abstraer, diferencia, generar y comprobar hipótesis”<sup>25</sup>, dice el mismo Ausubel cuando se pretenda desarrollar un significado nuevo. Esta perspectiva es distinta a Carretero, más amplia en categorizaciones con fines educativos, sin embargo menos técnica al momento de planear una propuesta didáctica. En un diccionario de la Real Academia Española *sumisión* es el “hecho de someter o someterse a una persona o cosa”<sup>26</sup>. Esto es concordante con lo expuesto por un alumno. Ahora el *hecho de someterse* implica:

“conquistar por la fuerza (...); subordinar (una cosa o a una persona) a otra, o hacer (las) depender de ella (...); hacer que (alguien o algo) reciban o soporten los efectos de una acción (...); exponer o presentar (algo) a alguien para que dé su opinión o juicio (sobre ello)”<sup>27</sup>.

Este vaivén gramatical no explica por sí mismo islam, pero permite indicar en los alumnos a través de sus conocimientos previos que *sumisión* implica conquista, sometimiento y dependencia. Un alumno lo interpreta así cuando argumenta que las mujeres no deben ser “sumisas”. Por ello el aspecto positivo al presentar en la clase una interpretación distinta del concepto islam al del libro de texto: abandonar la propia voluntad, entrega del propio ser.

<sup>24</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.92.

<sup>25</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.92.

<sup>26</sup> Real Academia, p.1312.

<sup>27</sup> Real Academia, p.1296.

4. ¿Al cuestionar un concepto del libro de texto existe la posibilidad de generar un aprendizaje?, ¿se puede a través de cuestionar un concepto del libro de texto y generar un cambio conceptual en los alumnos? Estas preguntas implica precisarlas. Al cuestionar el concepto del libro de texto, esto generó en C2 un conflicto incluso a nivel grupal, creando un estado de tensión. Durante la lectura una alumna se manifiesta insegura pues menciona “que así está en el libro” y posteriormente algunos mencionen “¿cuál es el correcto?”, ya sea del libro o del presentado oralmente por mí. Incluso en una nota de mi bitácora escribí sobre la situación como “un silencio ante la anterioridad del libro de texto”<sup>28</sup>. Estos conflictos se agravan incluso a niveles más personales al momento que un alumno interrumpe la clase y apelando a sus experiencias previas en su espacio extraescolar al decir que no es “Alá, sino Jehová”. Todo estos criterios los considero un conflicto que se mezclan en un tono positivo de la clase provocando *expectativas*. Es decir llegar a una necesaria conclusión. Por tal lo atractivo de la clase C2. El conflicto como tal implica que los saberes sociales de los alumnos sobre el *islamy* en particular su interpretación como *sumisión* son una resultante que choca cognitivamente con argumentos conceptuales de una clase de historia en la cual estos saberes previos no concuerdan. Así el nivel de expectativa, duda y confusión conllevan a una exigencia: resolver el

---

<sup>28</sup> El uso de una bitácora de clases ha sido expresado de distintas maneras. En un cuaderno que los alumnos llevan a casa después de clases se escribe los acontecimientos, las percepciones e incluso interpretaciones personales sobre la clase. Esto es rotativo y permite tener lectura de aspectos que incluso escapan a la dirección de la clase por parte del docente. Para el caso de la usada por el docente esta tiene un papel administrativa pues es en ella se repostan asistencias, calificaciones y reportes de cada alumno. Para el caso de esta tesis la bitácora fue un cuaderno de pre escritura para lo expuesto aquí mismo. Es una herramienta de captura de reflexiones, impresiones y análisis. Esto se puede ver como herramienta para el análisis de la propia práctica.

conflicto. Esta resolución por tal implica una presentación de clase en la pluralidad ya sea de conceptos o incluso de interpretaciones y por lo observado en las clases, particularmente en C2, en las expectativas sobre la clase por parte del docente.

5. La expectativa de la clase se enfocó durante C1 en coordinar los contenidos del libro de texto con el cuaderno de trabajo para concluir con una secuencia temática. En C2 la expectativa de la clase se centró que considerar que el islam no es una manifestación de violencia como exponen medios de comunicación por tal hubo un ejercicio de lectura de otros libros de texto y desarrollo de actividades. Para C3 las expectativas para la clase además de una conceptualización de no violencia del islam, implicaba ampliar el panorama histórico del tema, incluyendo aspectos vinculados del mismo con geografía, formación cívica y artísticas. Aquí las expectativas eran incluso más extensas en consulta de bibliografía especializada. Incluso se percibe un esfuerzo por construir *una didáctica del tema* con mayores referentes documentales. Brody explica que:

Las expectativas de los maestros respecto de lo que (con su ayuda) sus estudiantes son capaces de lograr tienden a dar forma tanto a lo que los maestros tratan de obtener de sus estudiantes como a lo que los alumnos esperan obtener de sí mismos. Por ende, los maestros deben formar y proyectar expectativas lo más positivas posible, siempre y cuando sean realistas. Éstas deben expresar creencias genuinas acerca de lo que se

puede lograr y, por lo tanto, tomarse en cuenta seriamente como objetivos hacia los cuales orientar la enseñanza<sup>29</sup>.

Las expectativas desde C1 hasta C3 fueron creciendo tanto en lo cuantitativo como lo cualitativo: más lecturas, más recursos, más hora-clase, más información, más entendimiento sobre el islam. Sin embargo ¿por qué C2 tiene una percepción más positiva que las demás si se encuentra en un fase intermedia durante el proceso de creciente expectativa?, ¿fueron “realistas estas expectativas”, parafraseando a Brody? Considero que si bien hay muchas de ellas en estas clases, son los alumnos quienes las que la determinan. Es muy positivo como docente sentir esas “expectativas” esas *ganas de enseñare* incluso ese gusto por el tema, pero parafraseando el título del libro de Michel Saint-onge *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, hay elementos de las clases que son ajenos por completo a la expectativa del docente. Por tal el valor de considerar el aula como el espacio de la incertidumbre, y que por tal de que los alumnos “aprendan depende de un cúmulo inabarcable de variables”<sup>30</sup>. En C2 la expectativa fue más corta que la impresión que me provocó la misma, por ello utilice la palabra *alegría* para describirla.

6. Despejando lo emotivo de la anterior situación e involucrando conceptualizaciones propias de la teoría educativa tanto en C1, C2 y C3

---

<sup>29</sup> BRODY, *Enseñanza*, p.41.

<sup>30</sup> ZAVALA, *Mi clase de historia*, p.43.

¿es posible observar una “actitud o disposición de aprendizaje”<sup>31</sup>? Esta respuesta podría responderla en base a los modelos de rúbrica que diseñé para el análisis *a posteriori* de cada una de las clases que di sobre el tema. Esta disposición para el aprendizaje es aplicable a la situación de un momento de una clase, no como una conducta o cualidad de una persona al largo plazo. Por ello su valor conceptual. Por ello se correlaciona el índice de resultado de C2 a nivel grupal y el criterio de una actitud o disposición para el aprendizaje.

7. Podríamos sintetizar que gran parte del tema del islam en el libro de texto es un ejercicio de economía o parafraseando a Peter W. Airasian, un producto pensado para un sistema no para un maestro o alumno en particular<sup>32</sup>. Y mientras que en el sistema como tal se considere el tema del islam como un contenido curricular sin correlación con el presente, este mismo no posibilita los recursos o los medios para cuestionar o en su defecto entender la complejidad de las dinámicas de relación cultural entre civilizaciones. En sí mismo el libro carece de “referencias” o “signos de vinculación” con otros temas dentro del mismo libro o con otros libros de texto. Como se planteó en C3, el tema era por su naturaleza vinculante con artes, geografía, formación cívica y ética. Agregar este tipo de señales, referencia o signos de vinculación incluso permitirían a los maestros en los aspectos técnicos de sus planeaciones ser autores de clases de historia

---

<sup>31</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, pp.303-304.

<sup>32</sup> AIRASIAN, *La evaluación*, p. 53.

más amplias y vinculadas con otras asignaturas. Esto nos permite reconocer el potencial que tiene la asignatura de historia y correlacionarla con otros saberes.

8. ¿Cuántas clases de historia son necesarias para abarcar un periodo tan extenso como es desde el nacimiento de Mahoma hasta la expulsión de los musulmanes de península ibérica? Esta respuesta fue marcando la duración de las clases en C2 y C3. Sin embargo es necesario ponderar que por su extensión el tema implica una economía de clase: la necesaria conjugación de contenidos escolares y tiempo. Presento dos citas textuales que a su vez me permitirán discutir el tema del tiempo necesario para una clase como del islam y éstas me permitieron desarrollar una autocrítica a mis distintos modelos de planeación:

El aprendizaje en cualquier área de conocimiento está determinado por el tiempo de exposición al tema dentro de la escuela. La duración del día y del año escolar establece los límites a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Así, dentro de esos límites, las oportunidades reales de aprendizaje dependen de la cantidad de tiempo aprovechado en sus lecciones y actividades educativas. Los maestros eficientes ocupan la mayor parte del tiempo en actividades orientadas a alcanzar los objetivos educativos.<sup>33</sup>

El tiempo constituye otro recurso importante, a menudo olvidado, que influye de modo determinante en la planeación. Implícitamente en él se basan las decisiones de los maestros sobre el contenido que se recalcará o se omitirá. Todos los días toman decisiones concernientes a la asignación del tiempo en la enseñanza; pero

---

<sup>33</sup> BROPHY, *Enseñanza*, p.13.

es en las últimas semanas del año lectivo cuando estas se hacen más evidentes...<sup>34</sup>

En ambas citas encuentro una de los puntos que tanto la profesora titular de C2, mi forma de planear en C1 y los eventos ajenos al aula en C3 determinaron el flujo de las planeaciones. Considerando el argumento de tener una oportunidad de aprendizaje distinta a lo manejado con el libro de texto y pensando en las posibilidades de integrar más recursos didácticos dentro de la misma planeación, el tiempo invertido sobrepaso al habitualmente asignado cotidianamente al tema. Y es que como recurso valioso el tiempo no jugó un criterio de importancia dentro de la planeación. Planeé C2 y C3 pensando en una propuesta didáctica, no en la temporalidad de un ciclo escolar. Por ello mi tiempo de C2 y C3 no era el tiempo de los grupos donde se implementó. Tampoco era el tiempo de los maestros. Para los maestros su tiempo es valioso, por ello la búsqueda de transiciones oportunas, es decir el manejar adecuadamente las rutinas, el salto de materia a materia, la revisión de las tareas, las actividades diarias, el mantenimiento de una “atmósfera ordena”<sup>35</sup> y todo aquello que implique una “optimización de tiempo de aprendizaje”.<sup>36</sup>

El tema del islam, ¿cuánto tiempo se concedería idóneo en vista a los diversos modos de planeación que he presentado? Opto por responder por tres clases de un periodo de cincuenta minutos en la asignatura de historia.

Una también de cincuenta pero en la asignatura de geografía donde se vea

---

<sup>34</sup> AIRASIAN, *La evaluación*, p.48.

<sup>35</sup> SAMMONS, *Características clave de las escuela*, p. 34.

<sup>36</sup> SAMMONS, *Características clave de las escuela*, p. 36.

lo estrictamente cuantitativo (regiones y censos estadísticos). Otro tanto sería para la clase de Formación de Cívica (lo intercultural y la tolerancia) y para la clase de Artísticas dos clases más. En estas últimas asignaturas se plantarían como estudios de caso: narrativas sobre historias de vida y el estudio de una obra de arte creada en un ambiente cultural islámico. Nos daría un total de seis clases que no serían la mirada exclusiva de la historia y enfatizando que no es lo que duró la clase sino lo que suceda, lo que pase y lo que se vea en ella parafraseando a J. Carroll.<sup>37</sup>

9. Para el caso del libro de texto la economía de sus contenidos podríamos verla como un grado de *deficiencia*. Sustancialmente no explica históricamente el proceso de formación de una civilización en un espacio geográfico. Incluso expuse en el capítulo 2 la situación de una imagen que no concuerda con los atributos o mensajes que hace la misma al profeta Mahoma, tal y como lo ven los musulmanes. A su vez no permite conceptualmente identificarlo y reconocerlo como una manifestación cultural latente en el presente y por la cual existen diversas prácticas del mismo. Recordemos que existe un islam *diverso* y *entendido* según el espacio social, cultural y político donde éste está presente. Y finalmente por sí mismo el libro de texto no logra tener una *coincidencia* incluso con otros contenidos que lo podrían explicar a través de las mismas asignaturas que forma el modelo educativo de la educación primaria: educación artística,

---

<sup>37</sup> CARROLL, "The Carroll model: a 25 years retrospective and perspective view" p. 27; Citado por SAMMONS, *Características clave de las escuelas*, p. 37.

geografía, formación cívica y ética. Ahora remarco lo deficiente desde un punto de vista cognoscitivo según Ausubel, Novak y Hanesian:

Las deficiencias frecuentemente atribuidas a los libros de texto no son en realidad inherentes al medio de transmisión, sino que reflejan, más bien, deficiencias comunes a todos los materiales de enseñanza impropriadamente preparados, como la falta de claridad, la comunicación ineficaz, el nivel inadecuado de elaboración la falta de ideas explicativas e integradoras. Se han escrito relativamente pocos libros que tengan en cuenta factores como o la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la exposición en secuencia del contenido de la materia y el empleo de retroalimentación adjunta y de evaluación integrales y estimulen y guíen, en grado limitado, el estudio, el pensamiento y las actividades de resolución de problemas independientes de estudiante, *el profesor deberá atender a si mismo estos asuntos*<sup>38</sup>.

Si remarco en cursivas la parte última del cita, es que para los autores de la misma, particularmente Ausubel (uno de los primeros teóricos del aprendizaje significativo) es “evidente que el profesor debe constituir una de las variables más importantes del proceso del aprendizaje”<sup>39</sup> en tanto que el libro de texto gratuito no presenta elementos claves, que como es el caso de elementos de evaluación, retroalimentación o actividades para el desarrollo de manera independiente para el alumno. En la enseñanza de la historia en educación primaria una de las discusiones más predominantes es sobre los contenidos del libro de texto<sup>40</sup>, sin embargo resulta paradójico que como fue en el caso de los diversas ponencias e

<sup>38</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.329. Las cursivas son mías.

<sup>39</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p. 430.

<sup>40</sup> ORNELAS, *El sistema educativo mexicano*, p. 203.

incluso dentro del Foro de libros de texto de la REDDIEH 2015 y 2016 los aspectos esenciales sobre el aprendizaje de la historia no sean discutidos a profundidad. Es necesario reconocer que existe una diferencia entre el enseñar y el aprender. El aprendizaje de la historia requiere elementos ajenos a los contenidos: ellos son escritura, lo otro es parte de los procesos cognitivos. Ellos tal vez, sean el currículo oculto, ese *algo* no escrito ni en los libros de texto o en los programas de estudio<sup>41</sup> Por ello Ausubel apunta hacia lo “impropiamente preparados”. Eso explica en el caso de C1 la percepción positiva del cuaderno de trabajo: aspectos como retroalimentación, evaluación y actividades en autonomía por parte del alumno eran atendidos. Por ello la idea positiva de un cuaderno de actividades para el alumno que acompañen las narrativas del libro de texto.

10. Continuando con Ausubel, yo como docente, ¿qué asuntos debo atender por mí mismo de la clase de historia? Parafraseando la cita que he presentado<sup>42</sup>. A lo largo del capítulo 2 he discutido tanto los enfoques como los modelos de enseñanza propuestos por diversos autores. Incluso mostré como la educación primaria ha tenido un proceso histórico de sus contenidos y sus formas que hacen de la docencia en la misma, incluso más compleja que otras docencias. Ello hace por tal que la planeación se haga más compleja: según el tiempo del aula el día de clases implica hasta cuatro asignaturas. Eso se percibe en el modelo ejecutivo de enseñanza y

---

<sup>41</sup> ROCKWELL, “De huellas, bardas y veredas” p. 15.

<sup>42</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.329.

planeación de C1. Una planeación direccional y sintetizada. Lo cual me lleva a plantear que *la clase es mi asunto*. Y es un asunto que me compete. Una de las cosas que observo y que requiere una especial atención es la lectura de investigaciones de carácter educativo e histórico que me permitan una desarrollar una coherencia de mi conocimiento académico<sup>43</sup>. Esto hizo un crecimiento bibliográfico cualitativo y cuantitativo en C2 Y C3. En un primer momento es positivo para mi propia práctica docente en primaria haber estado en contacto en una atmósfera de investigación académica. Esto me llevó a analizar y realizar mis actividades en el interior del aula con otra mirada. Es algo que a su vez Jean Piaget discute sobre la formación de los maestro de primaria: la ausencia de una formación para la investigación y el contacto ordinario con la investigación profesional<sup>44</sup>. Sin embargo también existe un “hueco” que metodológicamente no se logra responder a lo que tanto es necesario de aprender y de enseñar, más concretamente ¿existe una relación positiva entre la bibliografía consultada para el tema del islam en sexto de primaria dentro de esta tesis y su aprendizaje como contenido escolar por parte de los alumnos? Si recordamos que, como nos menciona Zavala en una anterior cita, hay diversas variables que pueden definir eso, hay una necesaria oportunidad de investigación sobre el que intuitivamente se puede enseñar cualquier tema a cualquier nivel de edad, al menos es lo discute J.S Bruner, en *The*

---

<sup>43</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p. 430.

<sup>44</sup> PIAGET, *Psicología y pedagogía*, pp. 144-150.

*process of education*, misma que a su vez cita Jean Piaget<sup>45</sup>. Esa impresión me parece acompaña la idea de las propuesta didácticas de cualquier rama del conocimiento ya sea historia o física:

Aunque la comprensibilidad intuitiva de cualquier idea reestructurada intuitivamente esté mejor determinada empíricamente, de seguro, que sería plausible esperar, por deducción, que cierta proporción de tales ideas no se volviera comprensible para los alumnos típicos de algunos de los grados preescolares y de primaria<sup>46</sup>.

Con este criterio entiendo el grado intuitivo de aprendizaje en C2. Considero necesario reconocer una posibilidad de que existen contenidos escolares que requieren un mayor trabajo académico de investigación en campo y también a nivel de aula para su enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes. Tal es el caso del tema del islam.

11. ¿El uso de las imágenes fue un factor de disposición para el aprendizaje y una herramienta positiva para la enseñanza del tema del islam? No. Y si la respuesta es tan directa es porque las imágenes no fueron un objeto de análisis central para el tema, fueron un recurso no prioritario. Si existe una crítica al tradicionalismo del docente que sólo ejerce el verbalismo en sus clases, es necesario reconcomer un verbalismo de las imágenes:

Muy brevemente: la imagen, el film, los procedimientos audiovisuales con que toda pedagogía que quiere parecer moderna nos golpea constantemente los oídos, son auxiliares preciosos. No obstante, existe un verbalismo de la imagen como hay un

<sup>45</sup> BRUNER, *The process*, pp. 33, 34,54; citado por AUSUBEL, *Psicología educativa*, pp. 220-221; PIAGET, *psicología y pedagogía*, p.64. Desafortunadamente la obra de Bruner no pude discutirla. Era parte de lecturas de Antología que profesores durante mi formación en pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

<sup>46</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.221.

verbalismo de la palabra y, confrontados con los métodos activos los métodos intuitivos no hacen más que sustituir, cuando olvidan la primacía irreductible de la actividad espontánea y la investigación personal o autónoma de lo verdadero, el verbalismo tradicional por este otro más elegante y más refinado<sup>47</sup>.

Si bien en el capítulo 1 presenté un error de interpretación de una imagen, esta no es vinculante para que determiné el dominio o no del tema por parte del alumno. Esto es algo necesariamente editorial<sup>48</sup>. Y ello refleja el grado de cuidado y precisión al momento de producir un libro escolar. Por otro lado en discusión en clase durante un seminario de las asignaturas que componen el cuadro de materias de la maestría en enseñanza de la historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana en el 2015 presenté las imágenes presentadas en C2. Las críticas a las mismas fueron diversas, algunas negativas incluso. Sin embargo el grado de apreciación positiva de la clase no lo fue así por parte de los alumnos. El núcleo central a mi criterio fue la impresión. Otro tanto fue su uso solo para auxiliar, no para entender el islam. Las omisiones pueden ser entendidas como una omisión de autoría o fuente, como fue el caso de las que presenté. Algo que incluso superó en grado de atención a las imágenes fue el sonido de la Sura, el fragmento del Corán.

12. ¿Hay un temor en dar ciertas clases? Debería de responder que no. En mi caso acepto que sí. Conforme avanzaba el tema de investigación diversos acontecimientos me iban haciendo más sensible. Incluso después de lo

---

<sup>47</sup> PIAGET, *Psicología y pedagogía*, pp.87-88.

<sup>48</sup> Esto me lo precisó uno de los autores del libro de texto en una conversación telefónica.

sucedido con “Octavio” más. A esto se agregaba las diversas noticias sobre atentados por parte del Estado Islámico durante el 2015 e inicios del 2016. ¿No hubiese sido más “neutral” hablar de cualquier otro tema más manejable? Pero después de lo sucedido con “Octavio” opté por una respuesta pragmática: el tema está en el libro de texto. En ello recae una ventaja para su análisis y para el tema en cuestión. Y hay algo que lo hace, para mi caso un refugio: no es oportunismo, ni moda, ni propaganda; es un tema de clases, un tema para sexto de primaria de un currículo nacional, un tema de un libro que está en las aulas de primaria desde Mexicali hasta Cancún. Por tal el valor de formar para las prácticas docentes con el acompañamiento de una institución que por sus atributos es el espacio idóneo para el estudio, análisis y debate de este tema: la universidad. El contacto universitario influyó positivamente en el plano subjetivo de mi práctica docente<sup>49</sup>.

13. Si hay una profesionalización, una forma de enriquecer teóricamente los contenidos de asignatura, ¿estos como acompañan un estilo de enseñanza? Ambas planeaciones reflejan un modelo de ejecutivo de clases: un modelo centrado en el maestro. ¿En qué momento fueron “protagonistas los alumnos”? Esa fue una de las observaciones de la profesora en C2. ¿Por qué no un modelo tipo terapeuta o liberador como

---

<sup>49</sup> Uno de los riesgos de abordar este tema sin el respaldo de la investigación académica es el precisamente la propaganda. Dentro de la recolección de diversos materiales tanto físicos como digitales fue la relativa facilidad de conseguirlos bajo el sello de una asociación religiosa o ideológica. Durante mi experiencia en el Fórum de las Culturas en el año 2007 se me obsequiaron diversos boletines, panfletos y libros sobre el islam. Estos se encuentran dentro de la carpeta de investigación de esta tesis. Algunos de ellos, lamentablemente fueron diseñados para “convertir” al islam más que para informar.

proponen Fenstermacher y Soltis? En un reciente artículo de Maquillón, Sánchez y Cuesta incluso se hablan de cinco enfoques de enseñanza y de cuya investigación concluyen un modelo aun centrado en el profesor enfocado en el cambio conceptual de los alumnos en la educación primaria.<sup>50</sup> Al parecer lo realizado en las clases planeadas no dista mucho de lo observado en la anterior investigación. ¿Somos tan “tradicionales” los docentes de primaria?, ¿por qué la sola mención de “tradicional” genera una especie de rechazo, crítica e incluso decepción?, ¿qué hace no tradicional una clase? Mi criterio es que son los supuestos, algunos hechos prejuicios sobre una clase no tradicional. En C3 había una matrícula de cuarenta y tres alumnos. ¿No implica un ejercicio de dirección del aprendizaje el papel central de maestro? Mi apuesta por un modelo ejecutivo, es por la sensación de serenidad que se percibe en un grupo que se siente confiado en sí mismo. Una confianza mutua entre docente y alumno que no es verificable fácilmente con instrumento de medición:

A pesar del gran volumen de datos de investigación relativos del campo, es muy poco lo que se sabe acerca de las características de los profesores en relación con el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. En parte esta situación refleja lo difícil que es medir los atributos más notables del profesor...Muchos de los testimonios de investigaciones relativas a esta área tienden a ser ambiguos, equívocos e imposibles de interpretar por la carencia de un criterio satisfactorio...Las

---

<sup>50</sup> MAQUILLÓN, *Enseñar y aprender en las aulas de primaria*, Revista Electrónica De Investigación Educativa 18, no. 2: 144-155.

estimaciones de la ejecución del maestro notoriamente inconfiables, superficiales y caprichosas...<sup>51</sup>

Al parecer lo que hace y como lo hace un maestro al interior de un aula sigue siendo problema de interpretación. Pablo Latapí escribió un honesto artículo sobre la cuestión: acepta que el maestro para él, es un desconocido<sup>52</sup>. Y esto no es para posicionar a la ideología, las clasificaciones o las utopías del maestro ideal. Considero que por tal el modelo tradicional, así de nuevo, tradicional es la respuesta a un núcleo de aprendizaje donde las matrículas escolares y la ausencia de recursos materiales y humanos no posibilitan la dirección de aprendizaje, el papel principal del maestro, que le permita solo coordinar el protagonismo del estudiante. Una de las críticas a los modelos aparentemente centrados en el protagonismo del estudiante vienen precisamente de la escuela activa desde finales del siglo XIX. Y esas críticas provienen de Piaget.<sup>53</sup> ¿Cómo se es protagonista ante una narrativa ya trabajada por un adulto como es la historiografía o la teoría de la relatividad?, ¿Cómo se es protagonista ante conceptos como yihad o islam? Creo que hubo en C2 un protagonismo: "Octavio". Lo demás fue un trabajo de grupo.

### 3.5 ¿Aprender o enseñar historia?

Quien esto escribe, responde que ambas. Sin embargo hay momentos que se hace lo uno o lo otro. En la clase de historia, como en cualquier otra, el verbo se

<sup>51</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p.431.

<sup>52</sup> LATAPÍ, "El maestro, ese desconocido". Artículo periodístico escrito originalmente en el año de 1993. Se encuentra en digital el portal web de la revista Proceso.

<http://www.proceso.com.mx/161414/el-maestro-ese-gran-desconocido> .

<sup>53</sup> PIAGET, *Psicología y pedagogía*, pp.80-84.

escribe de forma diferenciada. Aprender y enseñar lo actúan sujetos diversos. Si pensamos que el alumno enseña y el maestro aprende no hay contradicción, solo imprecisiones. Hay conceptos que sólo se desarrollan cuando se enseñan. Tal es el caso de diversas esferas del conocimiento. Por ello el grueso de las últimas autocríticas a las clases sobre el tema del islam que hice en tres ciclos escolares. El concepto de islam, sus manifestaciones, sus orígenes, su expansión, su legado requieren un papel activo por parte del docente. Incluso para reconocer las esferas previas o análogas sobre el tema en los alumnos. Y creo que en cualquier tema de historia. Y en cualquier asignatura académica. Por ello en una primera fase recurrí a analizar mi propia práctica recurriendo a teóricos sobre la enseñanza. Para un segundo momento la dinámica de análisis paso a los teóricos del aprendizaje. Por tal Ausubel y Piaget. ¿Por qué este salto teórico conceptual? Porque hay frente a mí un auditorio: los alumnos. Su actividad, sus participaciones e incluso sus propias palabras en algunos casos me llevaron a presentar una autocrítica, un análisis clínico de mi práctica, de mi oficio.

La clave fue precisamente hasta el final de este proyecto de investigación: “El factor más importante más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.” Fin de cita. Y ésta se encuentra en la dedicatoria de un libro<sup>54</sup>. El otro factor, que no prevé en lo largo de mi formación de post grado. Simple y sencillamente porque es una posgrado en enseñanza. Este problema requiere reconocer que el enseñar y el aprender son cosas distintas y quienes están en una cotidianidad escolar lo viven

---

<sup>54</sup> AUSUBEL, *Psicología educativa*, p. s/n.

de distinta forma. Y es importante darle valor al docente y al alumno y lo que le toca hacer a cada uno. Por ello el libro de texto se encuentra en una posición más compleja, ¿en qué espacio se encuentra: del lado de enseñar o en lado de aprender?

Problema coyuntural de libro de texto es la estructura de la anterior pregunta: el énfasis puesto en la enseñanza o en el aprendizaje. Por tal es valioso observar los desempeños de los alumnos y las prácticas de los docentes. Incluso reconociendo las circunstancias que escapan al momento de enseñar: lo escaso del tiempo, los prejuicios sobre el tema, los tiempos políticos, la sobre carga de actividades, la amplitud de un tema y las deficiencias de un libro de texto. Apostar por el docente o por el libro. He ahí el dilema.

Me inclinaría por un libro de texto que permitiría además de una narrativa una serie de procesos por los cuales el estudiante tendría que enfrentarse a sí mismo. Un libro que sabe que el docente lo supera. Apuesto por el docente. Yo mismo lo soy. Un docente que se reconoce como un profesional de la enseñanza. Que identifica los procesos en forma y grado del aprendizaje de sus alumnos. Que tiene como auxiliar un libro que le permite observar lo que le toca hacer por sí mismos a los alumnos. Un docente que sabe que no es historiador, geógrafo, lingüista, filósofo u otro tipo profesional de un saber específico por lo extenso de los contenidos de educación primaria. Por ello cuenta con las herramientas técnicas para recurrir a esos saberes cuando sea necesario.

Desafortunadamente el libro de texto gratuito de sexto grado de primaria no está elaborado para responder a las coyunturas de presente. Y los docentes de

primaria nos encontramos en una encrucijada: la vastedad de los conocimientos. El caso del islam es solo un ejemplo de ello. Nuestra posición académica aun es ambigua. El mismo concepto de docente por parte del Estado nos otorga atributos que corresponde con nuestras prácticas cotidianas en nuestras aulas. Uno de ellos es la de investigador. Quien me lee en estas líneas y en este momento, es un investigador y es un docente. ¿Nos podemos ver cómo colegas? Difícilmente. Los tiempos y las rutinas que exigen la historiografía son distintos a los tiempos y rutinas de las escuelas de educación primaria. Sin embargo nos leemos. Por tal es necesario profundizar en las herramientas de nuestras lecturas. Para un caso el de la historia, para el otro el de la pedagogía.

Se propone dado que por sí mismo el tema del islam no es una moda académica sino una respuesta a un problema social claramente influenciado por los medios de comunicación, prácticas sociales que se reflejan en tendencias incluso de supuesta intolerancia. El editor de la revista de *Cherlie Hebbo* lo constató en un breve texto antes de fallecer precisamente por grupos ideológicos que apuestan y postulan a que el islam es incriticable<sup>55</sup>. Si observamos las posturas de la verdad única y el miedo en que diversos grupos sociales se refugian hay un elemento en común: en las aulas de sus escuelas hay temas que no se hablan. Una educación así la entiendo como el espacio social en el cual ella misma se refugia y se conserva. Lo importante es dar herramientas que permitan una capacidad de dialogo entre sociedades. Si he de mencionar un indicador de aprendizaje y de enseñanza, esto visto como cambio conceptual, parafraseo la expresión de un

---

<sup>55</sup> CHARB, *Carta a los estafadores*, p. 14.

alumno: entendimiento es no tener miedo. El islam como contenido escolar permite visualizar un pieza de las historias de las civilizaciones y también un recurso conceptual para cuestionar la intolerancia de diversas prácticas sociales: ya sean o no musulmanas.

## Conclusiones

En una primera parte presenté un argumento sobre la condición de ser docente de educación primaria, muy particularmente su complejidad en tanto que se enfrenta a diversas situaciones que se ven reflejadas en el día de clases: desde las interacciones con los alumnos hasta la situación de los contenidos escolares los cuales son varios y diversos temáticamente. En un segundo momento discutí sobre el libro de texto de historia para sexto de primaria. En particular la situación temática del islam como contenido escolar. La suma reflexiva de lo anterior me llevó a presentar en el tercer y último apartado capitular de ésta tesis como tres situaciones cuya clase de historia es sobre el tema del islam que se presenta en el libro de texto, la actuación del docente y los alumnos fueron objeto de análisis sobre una clase de historia. Lo cual refleja el planteamiento del problema que presenté en la introducción: *cómo es la práctica de un docente de sexto de primaria cuando desarrolla en una clase los contenidos temáticos sobre el islam que forman parte de las unidades de aprendizaje en el libro de texto gratuito de y cómo se da el proceso de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.*

Las tres modelos de clases o para contextualizar con la propuesta de esta maestría en enseñanza de la historia, situaciones didácticas, mostraron diferencias cuantitativas y cualitativas durante tres ciclos escolares. Producto de ello expongo como exordio a una conclusión los siguientes puntos:

El libro de texto de historia de sexto grado de primaria presenta contenidos temáticos del islam desde sus orígenes, sus fundamentos, su posterior expansión y legado. Sin embargo, como se presentó en diversas clases,

algunos conceptos, como es *islam* mismo no se muestran explícitos en el libro de texto gratuito, provocando un conflicto cognitivo entre antecedentes previos conceptuales de los alumnos y la interpretación textual producto de la narrativa expuesta en el libro. A su vez carece de herramientas didácticas de acompañamiento a la narrativa que consoliden el proceso de aprendizaje haciendo del tema una situación de lectura y no de una práctica didáctica para la enseñanza de la historia.

Esto me lleva a concluir que el contenido sobre el islam en el libro de texto objeto de revisión en esta tesis requiere una narrativa enriquecida por referentes bibliográficos del tema que no pierdan de vista que los lectores del mismo son sujetos interactuantes dentro de un espacio social y cultural que es la escuela primaria.

A esto agrego que el dicho libro tiene una singularidad *per se*: es un ejemplar de distribución masiva directamente vinculado a las políticas sociales del Estado mexicano y que siendo único en un país que no mantiene una relación intercultural cotidiana con el islam se vuelve delicado que sus contenidos no contribuyan a un entendimiento sobre el tema. Por tal y por sus características singulares el libro de texto de historia de sexto año de educación primaria de México requiere (para el caso del islam) una narrativa construida con las mejores herramientas posibles: la investigación académica y pedagógica. Una respuesta -de varias que se podrían ofrecer-, es la conjugación de saberes. Por un lado los estados del Conocimiento tanto de los estudios de Medio Oriente, la sociología de las religiones, la didáctica de la historia, la psicología del aprendizaje, la pedagogía y el diseño editorial.

Quien esto escribe y, como docente de primaria, espera tener en las aulas un producto que sintetice lo anterior. Dado la situación actual que vive el mundo, requiere un libro de texto de historia del Mundo complejo y accesible para un entendiendo del mismo.

En virtud de la imposibilidad de que el libro de texto por sí mismo sea el recurso idóneo para el entendimiento sobre el islam y por tal de los elementos conceptuales, sociales, económicos y políticos a los cuales se le vincula a modo de prejuicio por la carga de intolerancia, violencia y ausencia de derechos humanos; el docente podría actuar de manera positiva en el manejo pedagógico sobre los mismos. Para ello al enriquecer la práctica docente con bibliografía especializada, estrategias de aprendizaje enfocadas en la discusión de conceptos y una apuesta teórica sobre la docencia en educación primaria (tanto sus aspectos técnicos y axiológicos) se subsana uno de los déficit más notorios del libro: considerar que existe un solo y único islam. ¿Pero qué islam? Por las manifestaciones del presente. Un ejemplo de ello: el libro de texto de historia objeto de estudio de esta tesis apela a una *yhijad* como guerra santa para defender y difundir la religión. Otros autores apelan a una *yihad* como combate dentro de la propia conciencia del musulmán para ser más cercanos a Alá. ¿Cuál de las dos definiciones de *yhijad* cuenta con mayor difusión? Dejo al lector de esta tesis la respuesta.

La suma reflexiva ya en particular con respecto a las prácticas llevadas a cabo en las tres aulas de sexto de primaria son distintas entre sí. Se rescata una de ellas donde el ambiente del aula estaba singularizado por la actuación de los alumnos

y sus respuestas, fue de observarse sus actitudes críticas hacia los contenidos de la clase hasta cierto grado generaban una tensión positiva sobre el tema. El islam, visto así, es un tema tenso pero con una posibilidad de llevar esta tensión a un grado de expectación por el asombro y la curiosidad. Estos dos últimos objetos no tangibles de la clase son por sí mismos móviles para el aprendizaje. Prueba de ello, fue el alto grado de expectación que vi en los alumnos al escuchar una sura y al utilizar imágenes que provocan con una narrativa una sensación de extrañeza. Esta última la entiendo como el espacio de la reflexión ante un objeto u idea.

Si tuviese que definir al contenido del libro de texto sobre el islam sería con la palabra insuficiencia. Insuficiencia de contenido en su narrativa. Insuficiencia es tratamiento pedagógico. Esto me conllevó a enriquecer las clases sobre el tema con diversos materiales. Sin embargo es necesario considerar las dimensiones de los tiempos con los cuales los preparé. Dos de esas propuestas fueron fuera del tiempo cotidiano de la docencia en primaria, se llevaron a cabo durante un tiempo como alumno de maestría. Lo cual me deja con una autocrítica al planteamiento del problema. Si bien me pensé y actué como docente de primaria, no aglutine en mi práctica el factor de los móviles de los tiempos cotidianos: el trabajo con otras asignaturas, el tiempo político, el tiempo circunstancial de las aulas, el tiempo del centro escolar en su conjunto. Es necesario por tal plantear una investigación de la práctica que me reconozca envuelto en un tiempo completo de aula. Esto conlleva tal vez a un modelo de clase con menos recursos a los que presente en la segunda y tercera clase sobre el islam del último capítulo de la tesis.

Recuperando a Kant para estas conclusiones ¿hubo *algo* que *sucedió* durante las clases de historia sobre el islam que contribuyan al conocimiento sobre la enseñanza de la historia? Hubo algo que sucedió: el reto de Octavio. Involucrar un tema tenso por una determinada situación social, cultural o política implica un apuesta pedagógica por una forma de enseñar y una actitud ética en el trato al enseñar. La enseñanza de la historia tiene esa característica de encarar tensiones de distintos grados y formas. El islam se vio así en la clase cuando alumnos con referentes culturales afianzados en una aversión al mismo. Por ello la posibilidad de encarar las tensiones con una crítica referenciada a dimensiones filosóficas, históricas y pedagógicas dentro de una práctica docente. Kant no resuelve el tema del islam de los libros de texto, pero en mi caso me posibilitó a cuestionar mi práctica y las tensiones que puede provocar la misma.

La historia cuenta al igual que otras ramas del saber con la posibilidad de desarrollar cognoscitivamente una herramienta indispensable para las relaciones sociales: el entendimiento. Conocer la historia del otro, de los otros, nos permite entender. Y como en el caso de uno de los alumnos durante la clase sobre el islam, su respuesta la tomo como respuesta para explicar uno de los posibles efectos positivos de abordar el tema desde una óptica diferente al libro de texto y enriquecida con las herramientas propias de la investigación académica: el entendiendo nos libera del miedo. Si hay alguien que merece el crédito para mi conclusión final es ese alumno.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola, Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra, 1964[reimpresión 2007]
- ABBAGNANO, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010
- AIRASIAN, Peter, *La evaluación en el salón de clases*, México, BAM-SEP, 1ra, 2002
- ALTET, MARGUERITE, "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" Léopold Paquay y otros (Coords.) *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra. 2010 pp.33-48.
- AMINA TRIKI-YAMANI, Marie Mc Andrew, Sahar El Shourbagi "Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec", *The Journal of Educational Media, Memory and Societssue 1: Teaching about Islam and the Muslim World. Textbooks and Real Curriculum*, George Eckert Institut, Vol.3 2011 Braunschweig, Alemania, pp.97-117.
- ARELLANO, Emilio, *La nueva República: Ignacio Ramírez el nigromante*, México, Planeta, 1ra, 2012
- ARENDS, Richards, *Aprender a enseñar*, México, McGraw-Hill, 1ra, 2007
- AUSUBEL D. Paul, Donald N. Joseph, Hanesien H., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2da, 1983
- BARTHES, Roland, *El placer del texto*, México, Siglo XXI editores, 1ra, 1974
- BAUDRILLARD, Jean, *El otro por sí mismo*, Barcelona, Anagrama, 1ra, 1997
- BECK, Roger, Linda Black y otros, *World history: patterns of interaction*, Dallas, McDougal Littel, 1998
- BLOOM, Harold, *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama, 1ra, 2006
- BLOOM, Jonathan, *Islam: mil años de ciencia y poder*, Barcelona, Paidos, 1ra, 2003
- BOLVAR, Antonio, "Historias de vida del profesora" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19 no.63, 2014, México, pp. 711-734.

- BRAUDEL, Fernand, *El Mediterráneo. El espacio y la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra, 1989 Colección Popular.
- BROPHY, JERE, *Enseñanza*, México, IBE-UNESCO 1ra, 2000
- BURBULES, Nicholas, *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1ra, 2004
- CARRETERO, Mario, Borrelli, Marcelo, "La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente," Mario Carrtero, José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós 1ra. 2010, pp.101-130
- CASARINI Rato, Martha, *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, 1ra, 2003
- CASTORINA José Antonio, Barreiro Alicia, Carreño Alicia " El concepto de polifasia cognitiva en el estudio de cambio conceptual" Mario Carrtero, José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós 1ra. 2010, pp. 131-152.
- CASTRINA, José "Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales," Mario Carrtero, José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós 1ra. 2010, pp.153-171.
- CHARB, *Carta a los estafadores de la islamofobia que le hacen el juego a los racistas*, México, Paidós 1ra, 2015
- CHÁVEZ, Ezequiel, *Obras*, México, El Colegio Nacional, 2009
- CHOPIN, Alain, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, Historie de l'éducation, Versión de consulta interna, 2008 1ra. Jornada de Estudios sobre Manuales de Historia, IIH.UMSNH, 2015.
- CICERÓN, Marco Tulio, *La invención de la retórica*, Madrid, Editorial Gredos, 1ra, 1997
- CIFALI, Mireille, "Enfoque clínico: formación y escritura, Léopold Paquay y otros (Coords.) *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra. 2010, pp.188-221.
- CLOT, Yves, *Del análisis de las prácticas al desarrollo de las oficios*, Versión de consulta interna, 2015 Seminario De la Práctica de la Enseñanza/Investigación a la escritura de la práctica, UMNSH-IIH septiembre-diciembre 2015.

- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Porrúa 16a, 1922 [impresión 2006] Colección "Sepan cuentos..."
- CONAFE, Dialogar y descubrir: Manual del Instructor Comunitario México, DIE-CONAFE 1ra, 1976
- CONDORCET, Nicolas, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Ediciones Morata, 1ra, 2001
- DEL PASO, Fernando, *Bajo la sombra de la Historia. Ensayos sobre el islam y el judaísmo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra, 2011 Vol. I
- DELORY-MOMBERGER, Christine, "Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19 no.63, 2014 México, pp. 695-710.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2da, 2010
- DÍAZ DE COSSIO, Roger, *La educación mexicana y sus barreras*, México, Trillas, 1ra, 2009
- EGL BORRE, Jhonsen, *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1ra, 1996
- ESCOLANO, Benito, *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Editorial CCS, 1ra, 2009
- ESTIVALÉZ, MIREILLE, "Teaching about Islam in the History Curriculum and Textbooks in France", *The Journal of Educational Media, Memory and Society* Issue 1: Teaching about Islam and the Muslim World. Textbooks and Real Curriculum, George Eckert Institut, Vol.3 2011 Braunschweig, Alemania, pp.45-60.
- FENSTERMARCHER Gary, Soltis Jonas, *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1ra, 1999 Colección Agenda Educativa
- FLORIDOR, Pérez, *Gabriela Mistral Esencial. Poesía, prosa y correspondencia*, Santiago de Chile, Alfaguara, 3ra, 2005
- FREINET, Célestine *Los planes de trabajo*, México, Ediciones Fontamara, 1ra, 2009 Colección Argumentos.
- FREIRE, Paulo, *El grito manso*, México, Siglo XXI editores, 2006
- FUENTES, Carlos, *Por un progreso incluyente*, México, IEESA-CEA 1ra, 1997 Colección Diez para los Maestros.

- FUENTES, Carlos, *El espejo enterrado*, México, Alfaguara, 1ra, 2010
- FULLAN Michel, Stiegelbauer Suzanne, *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*, México, Trillas, 1ra, 1997
- FULLAN Michel, Hargreaves, *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu, 1ra, 1999  
Vol.IV
- GARNER, Jostein, *La joven de las naranjas*, Madrid, Siruela, 1ra, 2003
- GÓMEZ Torres, Julio "Crisis pedagógica de la historia" *Educación* 2001, no. 94, 2003 México, pp-10-14.
- GONZÁLES Blacklller Ciro y Guevara Ramirez Luis, *Síntesis de historia universal* México, Editorial Herrero, 19a 1974
- GUERRA, François-Xavier, *México: del Antiguo régimen a la Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988
- GUEVARA, Niebla, Gilberto, *Lecturas para maestros*, México, Cal y Arena, 2da, 2002
- HAYNES, Charles, *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*, Nashville First Amendment Center 1ra, 2008
- HEGEL, F.W., *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza, 1ra, 2001
- HOODBHOY, Pervez, *El islam y la ciencia: razón científica y ortodoxia religiosa*, Barcelona, Bellaterra, 1ra, 1998
- HUELLEBECQ, Michel, *Sumisión*, Barcelona, Anagrama, 1ra, 2015
- HUNTINGTON, Samuel, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, Surcos, 2005
- JACKSON W., Philip, *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 5ta, 1998
- JOSSO, Marie-Christine, "Proceso autobiográfico de (trans) formación identitaria y de conocimiento de sí", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19 no.63, 2014, México, pp.735- 761.
- KANT, Inmanuel, *Crítica de la razón pura*, Madrid, Editorial Gredos, 2010

- KHALER, Erich, *Historia universal del Hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 2da, 1946
- KHALIL Samir, Samir, *Cien preguntas sobre el islam*, Madrid, Ediciones Encuentro, 1ra, 2003
- KOSELLECK, Reinhart, *historia/Historia*, Madrid, Trota, 1ra, 2004
- KRAUSE, Enrique, *Mexicanos eminentes*, México, Tusquets, 1ra, 1999
- LATAPI Escalante, Paulina, *La investigación sobre enseñanza de la historia*, Querétaro Universidad Autónoma de Querétaro-Editorial Universitaria, 1ra, 2014 Colección Academia-Serie Nodos
- LATAPI, Pablo, *Finale prestisimo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra, 2009
- LATAPI, Pablo, *La moral regresa a la escuela*, México, Plaza y Valdes, 1ra, 1999
- LE GOFF Jacques, "Una mirada al caso francés" Le Goff Jacques y Antonio Santoni, *Investigación y enseñanza de la Historia* Morelia, Imced 1ra. 1996, pp.13-22.
- LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia: modernidad, presente, progreso*, Madrid, Paidós, 1ra, 2005
- LEAL Carretero, Fernando, "¿Qué es crítico?" Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol.8 no.17, 2003 México, pp. 245-261.
- LOYO Engracia, Staples Anne, "Fin de siglo y de un régimen" Dorothy Tanck de Estrada (Coord.) *Historia mínima: La educación en México*, México, Colegio de México, 1ra. 2010 pp.127-153.
- MARROU, Henri-Ireneee, *Historia de la pedagogía en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1ra, 2004
- MARTÍNEZ Assad, Carlos, *Los cuatro puntos orientales. El regreso de los árabes a la historia*, México, Ocenano-Unam 1ra, 2013
- MARTÍNEZ, Raquel-Amaya, *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros escolares*, Madrid, MEC-CIDE, 1ra, 2007
- MCNELL, John Robert, McNeill W. H., *Redes humanas: una historia global del mundo*, Barcelona, Editorial Crítica, 1ra, 2004

- MERCADO Maldonado Ruth, Luna Elizarrarás María Eugenia, *Saber enseñar: un trabajo de maestros, análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México, SM de Ediciones, 1ra, 2013
- MOLINER, María, *Diccionario del uso español*, Madrid, Editorial Gredos, 1ra, 2007
- MONGNIOTE, Alaine, "Los métodos de investigación" Guy Avanzini (Coord.), *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ra. 1998, pp.309-328.
- Moore, T.W., *Filosofía de la educación*, México, Trillas, 2da, 2006
- MORIN Edgar, Roger Emilio, De Motta Raul, *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 1ra, 2003
- MURPHY, Julia, *Más de cien ideas para enseñar historia: primaria y secundaria*, Barcelona, Greo, 1ra, 2011
- NIETO López, J. Jesús, *Didáctica de la historia*, México, Santilla, 1ra, 2001
- NOT, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, Nacional Financiera, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1ra, 1995
- PARDINAS, Felipe, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México, Siglo XXI editores, 29a 2004
- PASTRÉ, Pierre, *Análisis del trabajo y didáctica profesional*, Versión de consulta interna, 2015 Seminario De la Práctica de la Enseñanza/Investigación a la escritura de la práctica, UMNSH-IIH septiembre-diciembre 2015.
- PAZ, Octavio, *Tiempo nublado*, México, Six-Barral, 1ra, 1998
- PENNAC, Daniel, *Mal de escuela*, Barcelona, Debate, 1ra, 2008
- REIMERS, Fernando, *La buena enseñanza y el éxito escolar en los estudiantes en América Latina*, México, Secretaría de Educación Pública, 1ra, 2003

- ROCKWELL, Elsie, "Entorno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas"  
Elsie Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* México, Fondo de  
Cultura Económica, 1ra. 1995, pp-198-222.
- ROCKWELL, Elsie, "La lectura como práctica escolar: conceptos para el estudio  
de los libros escolares ", *Educação e Pesquisa*, vol.27 no.1, 2001  
Sao Paulo, pp-11-26.
- ROSSEAU, J.Jacobo, *Emilio o de la educación*, México, Porrúa,  
22a, 2014 Colección..."sepan cuentos".
- RUIZ Figueroa, Manuel, *Islam: religión y estado* México, Colegio  
de México, 1ra, 1996
- RUTHVEN, Malise, *Brevísima introducción al islam*, México, Oceano,  
1ra, 2006
- SACRISTÁN, Gimeno, *Poderes inestables en educación*, Madrid,  
Ediciones Morata, 1ra, 2001
- SAMMONS Pam, Hillman y Mortimore, *Características clave de las  
escuelas efectivas*, México, Secretaría de Educación Pública,  
1998
- SANTOS Guerra, Miguel, *La escuela que aprende*, Madrid, Ediciones  
Morata, 1ra, 1996
- SCHMELKES, Sylvia, *La calidad de la educación primaria: un estudio de caso*,  
México, Fondo de Cultura Económica, 2da,) 1997
- SEP, *Ciencias Sociales*. México, Secretaría de Educación Pública,  
2da, 1983
- SEP, *Planes de Estudio 2011*, México, Secretaría de  
Educación Pública, 1ra, 2011
- SIERRA, Justo, *Primer año de historia Patria*, Paris, Libr. de la Vda. de Ch.  
Bouret, 1894 1894 Versión electrónica  
<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012581/1080012581.html>
- STIGLITZ E. , Bruce Greenwald, *La creación de una sociedad de aprendizaje*,  
Madrid, Crítica 1ra, 2015
- TENORIO Trillo, Mauricio, "Leer historia" *Revista Letras Libres*,  
no. 195, 2015 México, pp.42-47.
- UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Ediciones  
Unesco, 1ra, 1996

- UNESCO, *Informe de seguimiento de la ETP en el 2015. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*, París, Ediciones Unesco, 1ra, 2015
- VILLA Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias de la educación mexicana*, México, Conaliteg, 1ra, 2009
- VILLORO, Luis, *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI editores, 18a, 2008
- WHITE, Hayden, *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*, Buenos Aires, Prometeo Libros 1ra, 2010
- ZAD, Gabriel, "Origen práctico de la filosofía" *Revista Letras Libres*, no.213, 2016 México, pp.41-42.
- Zavala, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, Montevideo, Trilce, 1ra, 2012
- ZAVALA, Ana, "Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis" *Secuencia*, Instituto Mora, no. 90/2014, México, pp. 165-189.
- ZERAOUI, Zidane, *Islam y política: los procesos políticos árabes contemporáneos*, México, Trillas, 1ra, 2008
- ZERAOUI, Zidane. "Una mirada sobre el islam. Las visiones oriente-occidente" *Relaciones Internacionales*, Instituto de Relaciones Internacionales, no.35, 2008 Argentina, pp-219-239.
- ZORAIDA Josefina, "Renovación y crisis" Dorothy Tanck de Estrada (Coord.) *Historia mínima: La educación en México*, México, Colegio de México, 1ra. 2010 pp.217-238
- ZORAIDA, Josefina, *Nacionalismo y educación*, México, Colmex, 1ra, 1975
- Pública *Historia, Sexto grado*, México, Secretaría de Educación 1ra, (ciclo escolar 2014-2015), 2014
- Pública *Historia, Sexto grado*, México, Secretaría de Educación 2da, (ciclo escolar 2012-2013) 2011
- Pública *Historia Quinto grado*, México, Secretaría de Educación 3ra, (ciclo escolar 2009-2010) 2002

**Sitios web consultados**

<https://es.wikipedia.org/>

<https://www.youtube.com>

<http://www.gei.de/en/the-institute.html> (Georg Eckert Institute)

<http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/opencms>

<http://www.bbc.com/mundo>

<http://www.beta.inegi.org.mx/temas/religion/>

<http://www.cerisnet.pitt.edu/resource/council-on-islamic-education>