

Historia escolar cotidiana: una categoría analítica intermedia para comprender las prácticas de enseñar historia en primaria

*Everyday school history: An intermediate analytical category
to understand the practices of teaching History in primary school*

Rocío Ramírez González

RESUMEN

Al referirnos a la enseñanza de la historia a menudo se habla de una enseñanza memorística de fechas, batallas y personajes importantes, y del dictado, la copia y la memorización pasiva de textos. Una fuente de tales aseveraciones han sido los programas de Historia oficiales. El propósito de la investigación fue conocer y comprender la enseñanza de la historia en primarias como práctica cultural situada e histórica desde una perspectiva etnográfica. Para ello se observaron las clases de historia de tres docentes de quinto grado de primaria pública en un periodo en que coincidieron en trabajar el tema de “La Revolución mexicana”. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación, el diario de campo, la grabación en audio de las clases y de la comunicación personal que se estableció con los docentes. Las herramientas teórico-conceptuales empleadas para el análisis de los datos fueron los tres polos que sugiere Chartier (2005): el análisis de textos; las formas y los dispositivos de presentación de los textos, y las diversas prácticas culturales de su uso; así como los tres planos que propone Rockwell (2000) para el estudio de las culturas escolares: *larga duración*, continuidad relativa y co-construcción. Los resultados muestran que en las acciones de los profesores observados se encuentran indicios de prácticas pedagógicas y diversos saberes que provienen tanto del pasado como del presente y que ellos integran para responder a las participaciones de los niños y a las condiciones reales de trabajo, incluyendo el tiempo disponible. Así, configuran herramientas culturales y prácticas de enseñar heterogéneas que dan cuenta de la tensión y distancia que existen entre el modelo de enseñanza de la historia escolar planteado por los documentos oficiales y las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana.

Palabras clave: Didácticas específicas, educación básica, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

When referring to instruction in History classes, we often think of rote teaching of important dates, battles and characters, or of the dictation, copying and passive memorization of texts. One source for these assertions has been the history syllabi or materials for grade schools. The purpose of this research is to study and understand the actual teaching of history as a historically situated cultural practice from an ethnographic perspective. To this purpose, History classes given by three fifth grade public primary teachers in Mexico City were observed. Analysis was based on the classes in which they taught the topic of “The Mexican Revolution”. Data was collected through direct observation, fieldnotes, the audio recording of the classes and the personal communication that was established with the teachers. The theoretical-conceptual tools used for data analysis were the three dimensions of reading suggested by Chartier (2005): text analysis; the forms and devices of presentation of texts, and the diverse cultural practices of their use; as well as the three planes proposed by Rockwell (2000) for the study of school cultures: *Longue durée*, relative continuity and co-construction. The results show that in the approaches of the teachers observed there is evidence of diverse pedagogical practices and knowledge from both past and present sources that they combine to respond to the children’s participation and to actual working conditions including the available time. Thus they configure cultural tools and heterogeneous teaching practices which account for the tension and distance that exists between the instructional model of ‘school history’ assumed or proposed in many official documents and the practice of teaching everyday school history.

Keywords: Specific didactics, basic education, teaching history.

Rocío Ramírez González. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. Es Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098. Formadora de docentes en los espacios curriculares de educación histórica en la Licenciatura en Educación Primaria. Correo electrónico: rocio.ramirezg@aefcm.gob.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0006-5039-5874>.

Introducción

Las sucesivas reformas curriculares justifican en cada ocasión la necesidad de implementar nuevos enfoques didácticos con el propósito de transformar el código disciplinar que caracteriza a la enseñanza de la historia. Sebastián Plá (2011) asevera que “por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones” (p. 141). Por estas cuestiones, cuando solemos hablar de la enseñanza de la asignatura de Historia la representación social más difundida y aceptada es que los profesores la enseñan desde una didáctica tradicional; sin embargo, esta aseveración puede ser una generalización que tiene su origen en los programas oficiales de Historia.

Esta situación permite cuestionar si las prácticas para enseñar historia responden a dichas aseveraciones o si no responden, entonces, ¿cómo son esas prácticas?, y ¿por qué están en aulas de primaria? Para aproximarse a las respuestas de las anteriores preguntas se llevó a cabo una investigación desde la perspectiva etnográfica, y en respuesta a la trayectoria real de la investigación se determinó como pregunta de investigación: “¿Cómo enseñan tres profesores de primaria pública de la Ciudad de México el tema de la Revolución mexicana a niños de quinto grado?”. Así, el objetivo general fue comprender la práctica docente de tres profesores de primaria cuando enseñaron el tema de “La Revolución mexicana”, que pertenece al programa de Historia del Plan de estudios 2011. Se determinó analizar el desarrollo de dicho tema porque durante la inmersión en las tres aulas las profesoras y el profesor observados coincidieron en trabajarlos con su grupo.

La importancia de “estar ahí” para comprender: enfoque metodológico

La ruta metodológica planteada por Rockwell (2009) para el desarrollo de una investigación desde la perspectiva etnográfica establece tres acciones: el trabajo de campo, el proceso de análisis y el trabajo conceptual. Estas no son fases que deban necesariamente concluir para seguir el proceso, ya que el investigador regresa a los procedimientos las veces que sea necesario para poder ir construyendo su descripción narrativa, considerada como producto del mismo proceso etnográfico. Rockwell (2009) describe a este trabajo como un proceso real en el que “se intercalan periodos de campo con periodos de análisis y elaboración conceptual” (p. 67).

Se observaron y documentaron las clases de Historia de tres docentes de quinto grado en una primaria pública en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, con el propósito de obtener registros de los momentos y maneras de incorporar la enseñanza de la asignatura de Historia en la compleja dinámica cotidiana de la prima-

ria. Esta situación es importante porque las clases de Historia durante el ciclo escolar 2018-2019 contaban solo con un periodo lectivo, que oficialmente consta de 50 a 60 minutos (AEFCM, 2019).

La enseñanza de la historia como práctica histórica-cultural

Mirar la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórica-cultural implica comprender que las profesoras y el profesor son sujetos poseedores de historicidad. Por ello, en sus “haceres” para enseñar historia toman decisiones para ordenar acciones, echando mano de diversos elementos o herramientas culturales que también poseen historicidad. Estas acciones reflejan relaciones de poder, lucha, contradicción y cambio.

Las decisiones y las acciones dependen de la determinación del sujeto que las realiza, por ello, en este texto se hablará de “prácticas” en plural. Michel de Certeau (2010) las denomina “maneras de hacer” o “artes de hacer” porque “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. XLIV). Estas prácticas de enseñar o “maneras de hacer” se conforman por la apropiación de prácticas pedagógicas, recursos didácticos, conocimientos disciplinares y saberes docentes que dan vida a entramados complejos.

Hablar de “prácticas de enseñar” marca la diferencia con respecto a la “práctica docente” que, conceptualizada desde la pedagogía, aspira al *deber ser* establecido por la institución. La diferencia radica en que la mirada antropológica agrega la dimensión histórica-cultural para comprender la complejidad de las acciones que dan forma a las prácticas de enseñar historia.

Para profundizar en la historicidad de las prácticas de enseñar de los docentes observados se utilizó la metáfora de tres planos para abordar la cultura escolar propuesta por Rockwell (2000), quien asevera que el plano de larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción “se interceptan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural” (p. 176). A partir del concepto de “larga duración” de Braudel (1958, citado en Rockwell, 2000) explica que en las culturas escolares se pueden encontrar prácticas arraigadas que permanecen y sobreviven a pesar de los cambios sociales. Por ello “la larga duración nos obliga a observar continuidades —elementos, signos, objetos, prácticas— producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” (Rockwell, 2000, p. 178).

Con respecto a la continuidad relativa consideró el concepto de Agnes Heller (1977), cuya investigación profundiza en la historia de la vida cotidiana. Este plano hace referencia a aquellas prácticas que surgen en la vida cotidiana y que permanecen durante un tiempo cambiando, permaneciendo o incluso desapareciendo y apareciendo en otros tiempos históricos. En este sentido,

La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos [Rockwell, 2000, p. 179].

El plano de la co-construcción integra la observación de la práctica de enseñar como un “proceso actual, micro, sin historia” (Rockwell, 2000, p. 182). Este plano permite observar a los docentes y niños con los que se hizo la investigación en un plano horizontal, es decir, ambos se influyen, se transforman, y transforman las herramientas culturales dándoles un sentido particular. De estos tres planos es importante aclarar que en esta tesis se utilizaron particularmente el plano de la continuidad relativa y el plano de la co-construcción para analizar las prácticas de enseñar.

Las formas que adoptan las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana fueron diversas, y dentro de esta diversidad se documentó a la lectura como práctica cultural y como categoría teórica permitió establecer categorías de análisis. Roger Chartier (2005) señala que para hacer posible la historia de la lectura es necesario “el análisis de textos [...] las formas y los dispositivos a través de los cuales se propone un texto [...] y las prácticas que, de manera diversa, se apoderan de esos objetos o formas produciendo usos y significaciones diferenciados” (pp. 107, 115). En este orden de ideas,

[...] se 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 [Rockwell, 2001, p. 13].

Una aproximación a tres prácticas de enseñar la Revolución mexicana

Se observaron y documentaron las prácticas de enseñar historia y específicamente se delimitó el tema “La Revolución mexicana” –RM– de dos profesoras y un profesor de quinto grado de primaria pública durante el ciclo escolar 2018-2019. En sus prácticas de enseñar la RM hubo ciertas semejanzas: los tres recuperaron conocimientos previos; buscaron actividades que consideraron atractivas para su grupo; utilizaron el libro de texto gratuito de Historia 5° –LTGH5°–. Sin embargo, a pesar de estas semejanzas, las formas de hacer fueron muy diferentes.

Para dar cuenta de las acciones y decisiones diversas que tomaron la profesora Olga, la profesora Martha y el profesor Pedro, se consideró para este trabajo el uso de LTGH5° tanto en el presente como en el pasado. Para ello, se recuperaron ciertos fragmentos de sus clases para ilustrar las formas que adquirieron las prácticas de enseñar. A continuación se presenta un fragmento de clase del profesor Pedro.

El profesor Pedro: “¡Vamos a terminar de leer!”

El profesor Pedro con el libro en la mano derecha leyó: “Con el Plan de Ayala el movimiento zapatista expresaba, las demandas de los campesinos, que habían sido despojados por los hacendados porfiristas”. Y luego agregó: “¿Sí?, Emiliano Zapata tenía un lema que decía «Tierra y Libertad», ¿sí?”.

Como se puede observar en la Figura 1, el párrafo 2, el profesor agregó “Emiliano Zapata tenía un lema que decía «¡Tierra y Libertad!»”, haciendo énfasis en cuáles eran las demandas de los campesinos.

El lema que atribuye el profesor Pedro a Emiliano Zapata resulta interesante para el análisis porque en el LTGH5° generación 2014 no está presente ese dato. Esta información se puede rastrear en dos libros; el primero, *Historia de México*, escrito por Salvador Monroy Padilla en la década de los 50. En la “Unidad N° 11: La revolución mexicana de 1910, Madero, Carranza, la constitución de 1917. Las conquistas de la revolución en materia agraria y obrera”, se propone un ejercicio de aplicación que consiste en anotar en un paréntesis, seguido por un enunciado, el número que corresponda según el personaje o hecho histórico de que se trate. Lo interesante es que en este ejercicio aparece “4.- Emiliano Zapata” y en los enunciados con paréntesis aparece: “se rebela contra el gobierno de la revolución, bajo el lema: “Tierra y Libertad” (Monroy, 1953, p. 160). Sin embargo, al leer el contenido en el desarrollo de la unidad este dato no aparece como tal.

Es en *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* de Barrón (1960b), en el subtema “El Plan de San Luis Potosí” dice: “Zapata tenía, como lema de lucha, las palabras *tierra y libertad*” (pág. 157). Las palabras “tierra y libertad” aparecían en negritas.

En la Figura 2 de *Mi cuaderno de trabajo primera parte. Historia y Civismo* (Barrón, 1960c) se puede observar cómo se recupera la idea en el “Ejercicio número 61. La Revolución constitucionalista”, que consistía en relacionar dos columnas colocando en el paréntesis de la columna izquierda el número que correspondía de la columna derecha. El quinto paréntesis de la columna izquierda decía: “Pedía «Tierra y Libertad»”. En la columna derecha decía “3. Emiliano Zapata” (p. 83).

Tal parece que este dato ha llegado hasta el salón del profesor Pedro, quien lo recuperó en su discurso,

Figura 1
Párrafo página 97

Con el Plan de Ayala, el movimiento zapatista expresaba las demandas de los campesinos que habían sido despojados por los hacendados porfiristas, por lo que los peones, los jornaleros y otros trabajadores del campo del centro y sur del país se unieron a dicho movimiento.

Fuente: SEP, 2014.

Figura 2
Ejercicio 61

Ejercicio número 61

LA REVOLUCIÓN CONSTITUCIONALISTA

Si para hacer este ejercicio consultas el Libro de Historia, anótalo con este signo ✓ en estos paréntesis ().

Coloca dentro de los paréntesis el número de la persona que corresponda a cada frase:

() Fue nombrado Jefe del Ejército Constitucionalista.	1. Victoriano Huerta.
() Usurpó la Presidencia.	2. Francisco Villa.
() Sostuvieron la revolución en el Norte.	3. Emiliano Zapata.
() Era gobernador de Coahuila.	4. Venustiano Carranza.
() Pedía “Tierra y Libertad”.	5. Ignacio L. Pesqueira.
() Fue autor del Plan de Guadalupe.	6. Álvaro Obregón.
() Protestó contra la usurpación.	
() No reconocieron a Huerta.	

Fuente: Barrón, 1960c.

lo cual no es extraño porque forma parte de aquellos conocimientos que se fueron sedimentando en la escuela primaria y en algunos discursos que difunden la historia de México. Incluso en la portada del LTGH5° del ciclo escolar 2020-2021 aparece la imagen de un fresco llamado “Zapata” –que Diego Rivera pintó en 1928 en el Patio de las Fiestas, segundo nivel del edificio de la SEP–, en él se puede observar a este personaje sosteniendo un estandarte que dice “Tierra y Libertad”.

Esta situación mostró que los textos del LTGH5° no se leen y se aprenden literalmente, porque el profesor Pedro integró un conocimiento que ha permanecido y que fue parte de una historia escolar del pasado. Esas aportaciones dan forma a lo que se conceptualizó como *historia escolar cotidiana*.

La profesora Olga: “¡Tienen historia a la mano!”

Por la forma en la que coordinó la actividad la profesora Olga, se recupera el trabajo que realizó con la lectura en voz alta del LTGH5°. Una característica particular de su práctica fue que seleccionaba al lector, porque procura que todo el grupo lea. Durante la lectura en voz alta, la profesora dice en voz enfática aquellas palabras en que las y los niños dudan. Cuando leen acentuando una sílaba tónica incorrecta, ella la leía inmediatamente después haciendo énfasis en el acento de la palabra, después de ella, las y los niños repetían la palabra en voz alta pronunciando con la entonación indicada.

La preocupación que reflejó el acompañamiento de la profesora Olga a la lectura en voz alta de las y los niños permitió identificar una práctica pedagógica sugerida en *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Instructivo para el maestro* (Barrón, 1960a), durante los años 60. En dicho texto se sugería al maestro en la asignatura de “Lengua Nacional y Escritura” una serie de recomendaciones para la “buena lectura”. La forma en la que la profesora Olga acompañó a su grupo coincide con sugerencias como resaltar los hechos sobre los que necesite llamar la atención del alumno, enseñar signos de puntuación, ofrecer el modelo de lectura que ellos deben alcanzar, estar pendiente de la dicción y entonación.

Observé la preocupación de la profesora Olga por mejorar la lectura en voz alta; ella incluso comentó:

Cuando daba Geografía, Historia, Naturales, así leemos los contenidos, empezamos a leer, ellos empiezan a leer por párrafo, lo vamos comentando y se va corrigiendo, inclusive ejercitando la lectura, y me funcionó mucho, porque mejoran mucho la lectura, porque llega el grupo y... no, hombre, no, no, no, tenía quien me sorprendió, no sé si fue en la mañana o en la tarde... fue en la tarde, tenía una alumna [...] que tenía una lectura de silábico¹ primero y segundo, así leía, por sílabas. Yo decía: “No es posible, en quinto, no, hombre”; yo quedé bien, bien orgullosa de esta niña que [...] terminó leyéndome bien bonito, esta niña, pero no como una niña de quinto, pero sí como una niña de cuarto [Olga, comunicación personal, 7 de agosto del 2019].

¹ El programa de estudios de Español que pertenece al Plan 2011 establece las tres etapas de desarrollo en la apropiación del sistema de escritura con base en la teoría de Myriam Nemirovsky –1999–; en la tercera etapa “se establece relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados: silábica, silábica alfabética y alfabética” (SEP, 2011, p. 43).

Si bien la profesora Olga leyó con los niños los textos de historia para mejorar la lectura en voz alta, en el caso de la práctica de enseñar la RM esa no fue su única preocupación, porque también preguntó al grupo el significado de los conceptos como, por ejemplo, “Decena Trágica”, para promover la participación oral seleccionando a quién respondería. En este caso su preocupación se alejó de la buena lectura y se concentró en la comprensión lectora, preocupación acentuada en la reforma de 1993.

La profesora Martha: “¡Lo van a tener que investigar!”

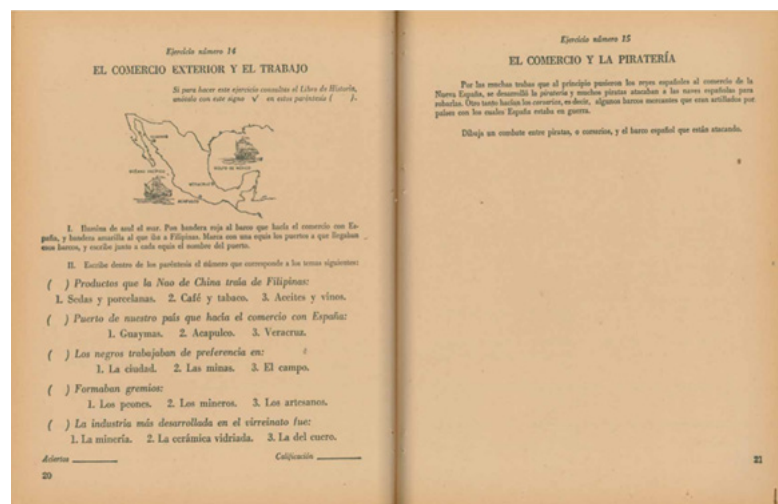
De las clases de la profesora Martha se recuperó el “cuadro” que ella pidió a las y los niños que escribieran en su cuaderno. Les explicó dibujando en el pizarrón un cuadro en el que tenían que organizar la información de la biografía que se expondría por algunos compañeros que estuvieron caracterizados (véase Figura 3).

El trabajo consistió en elaborar una biografía, en el recuadro las y los niños dibujaron al personaje histórico. Ella consideró que era una forma más atractiva de leer y escribir para el grupo. La preocupación de la profesora Martha estaba en la búsqueda y selección de información. La actividad que propuso permite analizar desde el plano de la continuidad relativa otras prácticas pedagógicas que provienen de un pasado reciente y cómo se imbrican en su práctica de enseñar historia escolar cotidiana.

En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*, de Barrón (1960c), de la primera generación de libros de texto gratuitos elaborados por la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, se rastrearon dos situaciones que se vinculan con las prácticas de enseñar de la profesora Martha el tema de la RM, la primera es que el estudio de la biografía de los personajes históricos ocupa un lugar importante tanto en el libro de texto como en el cuaderno de ejercicios, como se puede observar en la Figura 4; la segunda tiene que ver con introducir el dibujo como actividad en el cuaderno de trabajo, como se puede observar en la Figura 5.

Figura 3
Cuadro dibujado en el pizarrón por la profesora Martha

Figura 4
Ejercicio 14 y 15



Fuente: Barrón, 1960c, pp. 38-39.

Figura 5
Ejercicio 59



Fuente: Barrón, 1960c, pp. 80-81.

Estas imágenes muestran cómo las fechas y los nombres de los personajes eran datos que los libros de texto gratuitos privilegiaban en la enseñanza de la historia en aquellos momentos. Los cuadros sinópticos están ausentes en estos ejercicios, pero la actividad de la biografía y el dibujo están presentes.

La historia escolar cotidiana: conclusiones

Las actividades propuestas por las profesoras y el profesor, desde su mirada y su experiencia, fueron interesantes para las y los niños y respondieron a sus

necesidades de aprendizaje; en ellas se observaron permanencias que tienen que ver con un plano de *larga duración*, otras con el plano de continuidad relativa y otras con el plano de co-construcción.

Enseñar implica el intercambio de saberes entre diversas generaciones, este intercambio implica a algunos saberes que se consideran sedimentados en las formas de hacer. Estas sedimentaciones son posibles porque esos saberes han sido útiles para los profesores. Por ello, la práctica de enseñar es un tejido complejo, que vista desde el presente (ciclo escolar 2018-2019), representa la concreción de su devenir, porque no existe “borrón y cuenta nueva”. Es importante hacer énfasis en que la práctica de enseñar la historia ha cambiado, incluso es totalmente diferente entre los tres profesores. Ahora bien, el cambio en las prácticas de enseñar es lento si se compara con la velocidad con la que se generan nuevas prescripciones desde la didáctica; esta situación es comprensible porque se trata de cambios culturales.

En el plano de *larga duración*, la lectura en voz alta de un texto estuvo presente en los tres salones, con sus respectivas diferencias. La práctica de enseñar el tema de la RM desde el plano de la continuidad relativa permitió apreciar la heterogeneidad de las prácticas de enseñar, cuya diferencia es producto de la permanencia y el cambio de los diferentes haceres de los profesores de otros tiempos, que llegaron a las aulas de las profesoras Olga y Martha y del profesor Pedro gracias a la transmisión intergeneracional. Esto no significa que se invisibilice la toma de decisiones o acciones que dependen de su trayectoria personal, sino que se integraron para explicar y comprender lo que sucedió en sus aulas con sus grupos.

Así, en el plano de continuidad relativa, las formas de leer a las y los niños el LTGH5° de las que da cuenta la investigación permiten identificar cómo se utilizó el

texto: a) como insumo para elaborar una explicación propia utilizando una práctica sugerida en la década de los años 60 y en la reforma de 1993; b) enfatizando en las prácticas de enseñar a leer bien sugeridas en los 60, recuperando también las sugerencias de la reforma del 93; c) el uso del dibujo y la biografía sugeridos en los años 60. Existen permanencias en las prácticas de enseñar historia, el cambio se da en la construcción social que se vive al interior de las aulas con respecto a esa historia escolar.

Esto es muy importante, porque tal parece que los que se consideran problemas de la enseñanza de la historia, o incluso algunos rasgos de su código disciplinar, se pueden comprender como las consecuencias de su propio devenir.

La investigación da cuenta de las decisiones que tomaron dos profesoras y un profesor para acercar a sus grupos a lo que se ha conceptualizado en este trabajo como *historia escolar cotidiana*, la que en algunos momentos parece estar más emparentada con la *memoria compartida*. Para ellos enseñarle a las y los niños la historia escolar cotidiana sobre la RM les dio la posibilidad de que ellas y ellos se dieran cuenta de que pueden ser sujetos de injusticias en la actualidad como sucedió en el Porfiriato, por ello estudiarla les puede ayudar a construir una mejor vida. Los tres profesores le otorgaron a esta historia escolar cotidiana un carácter ideológico progresista. Ante esta situación surge la pregunta: ¿El potencial ideológico que posee la historia será una causa para reducir su tiempo de enseñanza en la primaria? Podría ser, por ello la presencia de una historia escolar derivada de una historia académica y no de la memoria histórica.

Así, lo que desveló la investigación es que la práctica de enseñar como acto institucionalizado posee historicidad. Si se invisibiliza es posible caer en la falsa percepción del fracaso de las ideas progresistas e innovadoras del presente. Si se visibiliza es posible comprender que las propuestas planteadas podrían tener una lenta apropiación heterogénea en las prácticas de enseñar.

Las prácticas de enseñar la RM documentadas en esta investigación dan cuenta de cómo se transita de la *historia escolar* a la *historia escolar cotidiana* a partir de la co-construcción, en la que participaron los conocimientos disciplinares de las profesoras y del profesor, así como aquellas prácticas y conocimientos de otros tiempos. Y aunque no se mostró en este texto, también están aquellos aportados por las y los niños, que provienen de otras fuentes y que finalmente sirvieron para estudiar un proceso histórico en la primaria.

Referencias

AEFCM [Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México]. (2019). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf

- Barrón, C. (1960a) Historia y civismo. En SEP, *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Instructivo para el maestro*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).
- Barrón, C. (1960b). *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. CONALITEG. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4HI017.htm?#page/1>
- Barrón, C. (1960c). Historia y civismo. En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año*. CONALITEG. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES014.htm#page/1>
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Monroy, S. (1953). *Historia de México*. Monroy Padilla.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400009&lng=es&tlng=es
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-187). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Investigación*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria*.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer grado*.
- SEP (2014). *Historia. Quinto grado*. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P5HIA.htm>

Cómo citar este artículo:

Ramírez González, R. (2024). Historia escolar cotidiana: una categoría analítica intermedia para comprender las prácticas de enseñar historia en primaria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 377-386. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.673>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.