

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA HISTORIA

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO

DE

MAESTRA EN HISTORIA DE MEXICO

P R E S E N T A

MA. CRISTINA MARCELA ARCE TENA

ASESOR DE TESIS
MTRO. CESAR NAVARRO GALLEGOS

MEXICO 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Una visión de la enseñanza de la Historia en los siglos XIX y XX	15
CAPÍTULO II. La Historia, epicentro de debates en el México Contemporáneo	53
CAPÍTULO III. La vida en el aula. Problemas relacionados con el tiempo y espacio históricos.....	83
CAPÍTULO IV. ¿Podemos cambiar el futuro? Los sujetos y la conciencia histórica	105
CAPÍTULO V. Pensando y haciendo. Reflexiones en torno a los contenidos conceptuales y procedimentales	135
CAPÍTULO VI. Entre el cambio y la continuidad: los docentes frente al nuevo currículo de Historia	153
A MANERA DE CONCLUSIÓN	177
ANEXOS	187
FUENTES CONSULTADAS	191

INTRODUCCION

Mi interés por la educación nació hace ya muchos años, cuando decidí estudiar la carrera de maestra normalista. Por esta razón, mi primer acercamiento a la enseñanza de la Historia fue como maestra de educación primaria y, poco después cuando cursaba la licenciatura en Historia, como alumna en mis clases de didáctica de la disciplina, pues al mismo tiempo que ejercía la docencia, continuaba mis estudios profesionales en Historia.

A medida que me acercaba al conocimiento de la Historia mi proyecto profesional me llevó a integrar dos intereses, la educación y la Historia que concebía, y sigo haciéndolo, como elementos indispensables en la formación del ser humano y social. De la docencia en educación básica ingresé a la entonces educación media y después participé también como docente en el nivel superior impartiendo diversas asignaturas de este campo disciplinario. Dedicada al trabajo docente intervine en proyectos curriculares y de investigación y en estas actividades uno de los ejes de mi desempeño fue definiéndose en torno a la enseñanza de la Historia. Así llegué a obtener la titularidad de las asignaturas de didáctica I y didáctica II en la carrera de Historia en el campus Acatlán de la UNAM y de Historia en la UPN.

A partir de estas experiencias participé en diversos grupos de trabajo que tenían como propósito la enseñanza de la Historia, ya fuese en la elaboración de materiales, como libros de texto, cuadernos de trabajo para los estudiantes, guías didácticas para los docentes¹, guiones para videos sobre el tema y exámenes para maestros en servicio, entre otros. Una experiencia que vale la pena rescatar por la importancia que tuvo en mi formación fue el Seminario de Didáctica de la Historia que se organizó primero en el CISE y después en la FFyL de la UNAM durante los años de 1991-1993. En dicho seminario se

1 Para sexto año de primaria, para 1º, 2º y 3º de secundaria conforme al *Plan de estudios* de 1993 y de 2º y 3º de secundaria según el *Plan de estudios* de 2006.

convocó a representantes de diversas instituciones de educación superior y de investigación como la UAM, UPN, CCH, Preparatoria Nacional, CISE, ACATLAN, CIESAS, y la propia FFyL para compartir las experiencias personales relativas a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina como una forma de enriquecimiento profesional.

Mis estudios y la experiencia profesional en este campo me permitieron colaborar en la Secretaría de Educación Pública, en la entonces Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, en dos momentos de importancia para la enseñanza de la Historia: me refiero a los años de 92-93 y 2000-2006. En ambas ocasiones tuve la oportunidad de conocer desde dentro el diseño curricular de la asignatura de Historia para ese nivel educativo y participar en el proceso de su construcción.

Dichas actividades me llevaron a concebir la idea de desarrollar esta investigación mediante la que intento reflexionar y sistematizar mis experiencias en torno a la enseñanza de la asignatura en la educación básica. Se trata de analizar la forma en que se ha desarrollado esta práctica educativa, la manera en que se han considerado algunos problemas que presenta, así como las orientaciones generales que se han dado en el marco de las últimas reformas educativas.

Aunque sabemos que no se trata de un tema “nuevo”, ya que la enseñanza de la Historia ha sido motivo de preocupación desde el siglo XIX, considero que el tema es vital y aún vigente, principalmente para la vida educativa del país, como lo demuestra la larga historia de debates que ha producido. Estoy convencida de la importancia del re-análisis del tema desde las perspectivas actuales cuando contamos con nuevos conocimientos que se han desarrollado en torno a la Historia, a la forma en que se aprende y al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

A lo largo del tiempo tanto historiadores como pedagogos han planteado propuestas sobre estos temas y aún en la actualidad siguen siendo causa de discusión y debate, a la vez que se han detectado nuevas dificultades. Diversas administraciones educativas han realizado cambios en los currícula y

sin embargo, persisten los problemas y desacuerdos. La última reforma al currículo de secundaria (2006), conocida primero como la RIES (Reforma Integral de la Educación Secundaria) y después como la RES (Reforma de la Educación Secundaria), implementó nuevos planes de estudio para secundaria y programas de Historia para ese nivel educativo.

Es muy pronto para conocer resultados, aunque en mi análisis considero que existen dificultades que no sólo se mantienen sino que, a mi manera de ver, hasta pueden provocar peores resultados y producir, entre los alumnos, una especie de vacuna contra el conocimiento de la historia. Por lo anterior, reitero que el tema sigue vigente, que es relevante y merece atención no sólo por parte del historiador-maestro o del maestro-historiador, sino también del académico de la Historia, del historiador que forma a sus futuros colegas y/o realiza investigación. Una pregunta que me hago de manera constante es porqué el tema nunca ha representado una prioridad para los historiadores que realizan investigación en los centros de educación superior. Al parecer no se ha dimensionado la importancia de la enseñanza de la historia en la educación básica ni en la educación de la población, es decir de la divulgación del conocimiento histórico.

Para los propósitos de esta investigación, y sabiendo que son muchos los elementos que están involucrados en la enseñanza de la Historia, decidí delimitar el tema de estudio. Por lo tanto un primer aspecto es abordarlo desde la perspectiva de la disciplina histórica. Sabemos que en la enseñanza de la Historia confluyen elementos de pedagogía y de didáctica, pero es importante aclarar que no se trata de una investigación pedagógica y aunque intervienen factores relacionados con ella y con la didáctica y en momentos tendremos que referirnos a cuestiones de esta índole, el tema se tratará específicamente desde la óptica de la enseñanza de la Historia, desde el enfoque del historiador sin olvidar las condiciones en que opera la enseñanza de la Historia y el aprendizaje de la misma. Es decir, el tema se refiere al ámbito de la Historia, está relacionado con el “qué” “para qué” y al “cómo” de su enseñanza.

Además, mi interés se centra en el ámbito de la educación básica, entendida en la actualidad como un ciclo educativo que inicia en preescolar y termina en tercer año de secundaria², aunque el tema objeto de este trabajo, se refiere particularmente al último tramo, es decir a secundaria. Hay que recordar que la secundaria formó parte de los estudios superiores hasta 1925³, cuando se le ubicó en la educación media y que fue hasta 1993 cuando quedó oficialmente vinculada a la primaria y formando parte de la educación básica obligatoria, ya que en ese año se incrementó a 9 años la escolaridad básica obligatoria -seis años de primaria y tres de secundaria-, a la vez que debió reformarse el artículo tercero constitucional. Sin embargo en 2006 se declaró en suspenso del primer año de preescolar hasta que haya las condiciones para ello.

Lo anterior significó que en el siglo XX, el derecho a la educación de todos los mexicanos se ampliara en términos de los años de escolarización básica, así como la responsabilidad del Estado para garantizarlo. Desde entonces, se han dado cambios en el currículo de educación básica que han implicado nuevos programas; los cuales concibieron inicialmente la Historia como una asignatura independiente para después concebirla parte del área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Civismo), y nuevamente considerarla de manera autónoma.

Finalmente hemos de ubicar el tema en un periodo temporal susceptible de estudiar; para lo cual he seleccionado el México Contemporáneo, es decir en las tres o cuatro últimas décadas, considerando como fecha inicial la Reforma Educativa de 1970 para finalizar en la Reforma de 2006-2007. En estos más de treinta años tuvieron lugar tres reformas educativas que consideraron los adelantos de la propia disciplina, de la pedagogía y de la psicología del aprendizaje.

2 En este momento en el Congreso de la Unión se trata el tema de la obligatoriedad de la Preparatoria por lo que seguramente cuando se presente este trabajo ya será obligatoria; sin que esto signifique que el grado educativo de los mexicanos en los próximos 10 años sea este nivel.

3 En el siglo XIX el ciclo secundario no tenía una definición propia y formaba parte de los cinco o seis años que duraba el bachillerato, lo que la convertía en un ciclo propedéutico para estudios superiores; a la vez que era parte de los diferentes estudios posprimarios que existían, como las escuelas normales, de artes y oficios o técnicas. La secundaria, al formar parte de la educación superior hasta 1925, tuvo un carácter elitista pues eran pocos los alumnos que ingresaban a ella.

Como ya mencioné, me propuse reflexionar en torno a algunos aspectos relativos al tema, conocer los avances que para su mejor conocimiento existen e identificar si se han considerado para la historia escolar, principalmente en las reformas de 93 y de 2006. Para ello, hemos de referirnos a los programas, a los docentes y a los alumnos como sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia.

En relación a los programas se contemplan varios elementos que forman parte de los mismos como son el enfoque, los propósitos, la selección y organización de contenidos y sugerencias didácticas; así como su traducción en libros texto.

En tanto que para hablar del docente de Historia de educación básica debemos referirnos a elementos de su formación, nivel de conocimiento de la disciplina, manejo de estrategias y recursos adecuados, en fin, su práctica docente y desempeño en el aula. Por las características del sistema educativo, estamos frente a maestros que son “generalistas” en la primaria, es decir que imparten todas las áreas de conocimiento que integran el currículo y en la secundaria se trata de profesores de Historia con formación en la normal y especializados en Historia o licenciados en Historia con formación universitaria, o bien –entre los docentes más jóvenes- quienes cursaron ya la licenciatura en enseñanza de la historia. Cabe aclarar que se sabe, en la práctica, de un gran número de maestros que tienen formación en derecho, sociología y otras carreras afines, que imparten Historia lo que necesariamente representa un problema de importancia.

Por su parte, los alumnos de educación básica –nos referimos a los que asisten a la escuela básica de preescolar al tercer grado de secundaria- representan el tercer elemento a considerar. En la actualidad, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes ocupan un sitio que en el pasado no tenían pues se consideraba innecesario adecuar la Historia a las características del sujeto cognoscente. Sin embargo, a medida que han avanzado los conocimientos tanto de carácter pedagógico como psicológico sobre el desarrollo de niños y jóvenes, se vuelve indispensable considerar sus características en relación a su pensamiento y posibilidades de aprendizaje; principalmente de jóvenes entre los 11 y 15 años de edad que cursan la

escuela secundaria y quienes, con base en el constructivismo, “construyen” sus propios conocimientos.

Desde esta perspectiva el conocimiento se concibe como una construcción del estudiante que resulta de la representación inicial de la información y de las experiencias escolares anteriores, esto significa que el aprendizaje no es transmisión de información sino la internalización, acomodación, y aceptación en un proceso activo donde el alumno construye el conocimiento a través de nuevas experiencias educativas y modifica sus esquemas iniciales. En este sentido, el proceso de aprendizaje tiene una secuencia que parte de la recuperación de las ideas previas y busca su reformulación o enriquecimiento mediante el planteamiento del conflicto cognitivo para que el estudiante elabore nuevos conocimientos.

Una segunda consideración derivada de los tres elementos antes descritos permite distinguir tres situaciones fundamentales que convergen en el objeto de estudio, es decir, en la enseñanza de la disciplina: el “para qué”, el “qué” y el “cómo”.

En primer lugar, tenemos el “para qué” enseñar historia. Desde el siglo XIX, cuando se incorporó de manera obligatoria la enseñanza de la historia a la educación básica, el propósito de la asignatura ha respondido al proyecto de país que se tiene en cada uno de esos momentos. Por ello, dichos propósitos han variado a lo largo del tiempo pero sin que se refleje en las aulas. Su estudio y análisis permite reconocer las necesidades actuales y los valores que se desean promover en la escuela para identificar si posteriormente ameritan su incorporación en la clase de Historia.

Además, los programas de 2006-2007, incluyen propósitos de carácter procedimental y actitudinal, que la mayoría de las veces poco le dicen a un maestro y por consecuencia no se trabajan en la escuela. El tema exige definiciones y explicaciones sobre su significado e importancia.

Una vez definido el propósito habrá que identificar “qué historia” es apropiada para alcanzar los objetivos antes definidos. Se trata principalmente de la

concepción de Historia que se tiene, de los propósitos a alcanzar pero también de los contenidos que contempla para ello, es decir, del diseño curricular. Estos elementos los encontramos en los programas de la asignatura.

Los programas de 1993 y de 2006 incluyen *propósitos* y un *enfoque* de la asignatura y al pasar a los contenidos se presenta un listado de temas. Habrá que preguntarse si el enfoque con elementos innovadores requiere de una mayor explicitación para su adecuado uso en relación con la realidad de la enseñanza de la asignatura en el país. Es natural que los programas no cuenten con ello ya que no es su propósito, pero lo que resulta indispensable es establecer una política de actualización para todos los docentes que actualmente están frente al grupo o para quienes se encuentran en el proceso de formación profesional para convertirse en maestros, en el que se expliciten y se reflexionen sobre los elementos que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se trata de trabajar temas relativos al conocimiento y comprensión de los propósitos que se persiguen al enseñar la disciplina en la escuela básica; de las visiones de Historia que permiten alcanzar estos propósitos; de los avances en la disciplina, en la pedagogía y en el desarrollo cognitivo que deben incorporarse con el mismo objetivo.

Por último tenemos el “cómo” enseñar la disciplina, es decir los métodos, estrategias y recursos didácticos que necesariamente deben ser acordes a la concepción que se posea de la Historia; que posibiliten alcanzar los propósitos y los contenidos que se estudian; así como las características del estudiante a quien se dirige. En todas ellas el sujeto principal es el profesor responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es común encontrar que los maestros utilizan diversos métodos, estrategias o recursos que se sugieren en los programas, pero esto no es suficiente. Se requiere diseñar actividades en las que los docentes asuman su papel de manera conciente y ordenada considerando los elementos anteriores para alcanzar la congruencia entre el qué, para qué y el cómo.

Al acercarnos a los programas de Historia de 1993 y de 2006 teniendo presentes los elementos anteriores nos encontramos que han tratado de recuperar los avances en la enseñanza de la Historia a través de presentar un

enfoque que, a manera de discurso teórico, incluye una serie de adelantos de la historiografía y de la didáctica de la Historia; pero de manera paradójica presenta contenidos similares a los anteriores, como un largo listado de temas; independientemente de que, en la realidad cotidiana de las aulas no se perciba ningún avance respecto al conocimiento histórico como lo han señalado las evaluaciones últimas tanto nacionales como internacionales cuyos resultados han sido publicados.

El enfoque de los nuevos programas de Historia (2006) para la educación básica planteados por la SEP tiene entre sus principales rasgos el valor formativo de la disciplina y el considerar como una de las funciones sociales la enseñanza-aprendizaje de su método y la adquisición de una conciencia histórica que permita actuar con responsabilidad en el mundo que se vive. Todo esto concebido en términos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo cual significa un cambio trascendental frente a la enseñanza tradicional de la disciplina. Los programas de 1993 y de 2006⁴ en lo relativo al “enfoque” han representado avances para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, queda la pregunta de si esto es suficiente para un cambio real en las aulas.

La problemática específica derivada de la naturaleza de la propia disciplina y del desarrollo cognitivo del alumno, consiste pues en la manera tradicional de enseñar Historia, a través de una gran cantidad de información, principalmente de orden político, para ser memorizada, y en donde se presenta a los héroes como seres sobrenaturales sin características humanas, sin defectos y con una clara visión maniquea frente a los “villanos” como contrapartida; una historia ajena a los intereses de los alumnos; vista como algo muerto sin relación con el alumno vivo; de complejidad en la construcción del conocimiento histórico y en el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio; y la falta de renovación

4 En los programas de 2006 que corresponden a la llamada Reforma Integral de la Educación secundaria (RIES), posteriormente Reforma de educación secundaria (RES), se retomaron algunos elementos del enfoque de 93 y se añadieron otros.

permanente, entre otras cosas. Todo lo cual provoca aburrimiento en los alumnos y fracaso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Lo antes comentado, me llevó a establecer como hipótesis de trabajo el considerar que en los últimos años se han realizado esfuerzos relevantes que incorporan avances e innovaciones sobre la enseñanza de la disciplina en la educación básica, sin embargo estos han quedado escritos en documentos que rara vez son aplicados en las aulas donde, en la mayoría de los casos, se sigue enseñando una Historia que presenta pocos cambios con respecto a la de fines del siglo XIX y gran parte del XX.

Encontrar la causa no es fácil ya que hay muchos factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Sin embargo, podemos suponer que los avances han quedado a nivel teórico en el enfoque de los programas y no se han realizado los esfuerzos suficientes para que los contenidos respondan a la nueva visión de la enseñanza de la disciplina ni para que el docente promedio los reciba, comprenda, aprehenda y aplique. Tampoco se ha contado con las condiciones básicas para su aplicación en el aula. Los nuevos textos escolares no traducen el enfoque y nuevamente nos encontramos con libros que introducen algunos elementos innovadores y temáticas “nuevas” que responden a las inquietudes del hoy pero que abarcan una gran cantidad de contenidos reflejando los errores del currículo.

Además, estoy convencida de que la educación básica y como parte de ella, la enseñanza de la Historia no podrá alcanzar un nivel de calidad aceptable mientras no haya una política de actualización y mejoramiento profesional de los docentes que de manera continua y permanente cubra sus necesidades, al tiempo que se faciliten las condiciones necesarias para alcanzar los propósitos que se plantean en los programas de la asignatura.

Sobre la metodología a contemplar en este trabajo están los estudios sobre la adquisición y construcción del conocimiento general que han llevado a la afirmación de que existen características en cada una de las áreas de conocimiento que son particulares con respecto al conocimiento general. Desde los años sesenta del siglo pasado se han realizado investigaciones que

tienen como propósito conocer y explicar cómo accede un alumno, en este caso, al conocimiento histórico. Se trata de un conjunto de elaboraciones realizadas por historiadores y psicólogos que sirven en este trabajo como elementos teórico-metodológicos para identificar los problemas que presenta la enseñanza de la esta disciplina. De esta manera la teoría y metodología de la Historia así como la Psicología del aprendizaje y las Ciencias de la educación aportan elementos a considerar en la Didáctica de la Historia que permiten teorizar sobre ella.

De lo anterior se desprende que podemos definir la enseñanza de la Historia,⁵ como un área de conocimiento que forma parte de la Historia y de la Didáctica. Los contenidos de importancia para la disciplina lo son también para la Didáctica pero desde la perspectiva de facilitar a los alumnos su comprensión y desarrollar habilidades, actitudes y comportamientos que se desprenden del conocimiento histórico.

En esta línea existen experiencias que han permitido avanzar en esta área. Por ejemplo en España el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona que dio lugar al Seminario de Didáctica de la Historia. Ahí se organizó un “Taller de Historia” que trabajó, entre otros muchos proyectos, el llamado *Grupo 13-16* basado principalmente en la investigación británica conocida como *Proyecto 13-16*. En dicho departamento han participado historiadores como Joaquim Prats, Joan Santacana y Gonzalo Zaragoza, entre otros. Otro ejemplo, lo representan los psicólogos Mario Carretero e Ignacio Pozo, de la Universidad de Madrid. Estos académicos españoles han producido una gran cantidad de textos e investigaciones que han sido utilizados en México como sustento para la elaboración de los Programas y para la enseñanza de la Historia en nuestro país, incluyendo el propio *enfoque* de estos programas. Creo que podemos considerarlos como los primeros teóricos de la metodología en la enseñanza de la Historia en México. Pues si bien es cierto que ellos han contemplado las aportaciones de

5 Véase: Emilia María Tonda Monllor. *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil. España*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. s/f. p. 32.

otros países como Inglaterra o Alemania, en nuestro país quienes han tenido mayor difusión y por lo tanto influencia y repercusión son los trabajos españoles. Lo anterior, no significa desconocer que otros países como Inglaterra, Francia, Estados Unidos y Canadá incrementaron el número de trabajos sobre la Didáctica de la Historia en la segunda mitad del siglo XX y cuentan hoy con publicaciones de revistas especializadas en la enseñanza de esta disciplina.

Por lo tanto la forma en que se construye el conocimiento histórico puede ser sistematizada empleando categorías comunes que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los elementos fundamentales tenemos los conocimientos previos (para cualquier tipo de aprendizaje), las nociones de tiempo y espacio, el sujeto de la historia, la explicación en la historia y el método de investigación.

En México, también se han realizado estudios que se acercan a la didáctica de la Historia, con el propósito de dar respuesta a la problemática de su enseñanza desde el siglo antepasado. Sin embargo, aún son escasos y aislados los trabajos al respecto, debido principalmente al poco interés, que por lo general, manifiesta el historiador por indagar y reflexionar sobre la enseñanza y difusión de la disciplina. De hecho, existe una contradicción entre la existencia de pocos trabajos, ya sean de carácter empírico o teórico sobre la enseñanza de la Historia en nuestro país, y la aceptación general de diversos sectores de la sociedad respecto a la importancia de la asignatura para la formación de ciudadanos concientes y responsables en la sociedad democrática del siglo XXI.

Desde 1948, año en que se publicó el libro *La Enseñanza de la Historia en México*, editado por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, los esfuerzos para continuar y dar cuenta de los estudios sobre la enseñanza de esta disciplina continúan siendo escasos e irregulares en México. No fue sino hasta 1988, cuando la Dra. Victoria Lerner organizó un “Coloquio nacional sobre la enseñanza de la Historia”. Este trabajo culminó con la edición en 1990 de las ponencias presentadas bajo el título de *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. Y principalmente los trabajos de

las Dras. Josefina Zoraida Vázquez sobre educación y los de Andrea Sánchez Quintanar en relación a la enseñanza de la Historia; otros trabajos publicados son los de Luz Elena Galván Lafarga, uno más de Victoria Lerner, dos de Julia Salazar Sotelo, de Javier Perez Siller y de Sebastián Pla; así como algunas tesis. Sin embargo, todos ellos representan esfuerzos aislados que requieren de un trabajo de sistematización⁶.

Por lo antes expuesto, para la realización de este trabajo he contemplado tanto las aportaciones de historiadores nacionales como de historiadores y psicólogos españoles que, como se ha dicho, llevan ya tiempo dedicados a la enseñanza de la Historia no sólo en España sino también en Iberoamérica, como Joaquim Pratz, Mario Carretero y Carmen González, principalmente. Sus aportaciones pueden traspolarse a la realidad mexicana y además podemos considerarlos creadores de una corriente teórica sobre la enseñanza de la Historia con amplia influencia y difusión en el país. Se tomaron de sus textos lo que consideré “avances”, dado que hay ausencia de este tipo de trabajos desde el ámbito de los historiadores nacionales para abordar desde la propia teoría de la enseñanza de la Historia, el análisis de la realidad mexicana y así aportar algún conocimiento al tema desde otro punto de vista.

6 A pesar de las dificultades y obstáculos que existen actualmente para avanzar en la renovación de la enseñanza de la historia, debemos reconocer que el tema ha sido retomado como objeto de estudio a partir de los años ochenta en el país. Dichos trabajos se pueden clasificar en diferentes líneas:

- Aquellos que dentro de la historia de la educación han dado un espacio al tema. (Josefina Vázquez, Luz Elena Galván, Mireya Lamonedada y Ernesto Meneses).
- Los que abordan la enseñanza de la historia a través de los libros de texto ya sea a lo largo del tiempo como la tesis de Eugenia Roldán, o en un momento determinado como la también tesis de Bernard Mabire Ponce.
- Los que se acercan al tema en época determinadas por ejemplo Luz Elena Galván y Mireya Lamonedada que han sido editados en publicaciones de algún evento.
- También existen trabajos con una perspectiva teórica (Andrea Sánchez Quintanar, Sebastián Pla aunque está dedicado explícitamente a la preparatoria y Julia Salazar), algunos trabajos que se refieren particularmente a un ciclo (de primaria, Mireya Lamonedada y Luz Elena Galván; de nivel medio superior Mireya Lamonedada y Sebastián Pla ya mencionados y que son relativos a la preparatoria.
- Por último están los avances sobre investigación en el aula de Eva Taboada del CINVESTAV.

La difusión de estos trabajos no ha sido amplia ya que por lo general se han dado a conocer en algunos eventos de carácter académico, como congresos, encuentros, etc. En pocas ocasiones se han reunido para realizar una publicación como es el caso de los dos libros en que Victoria Lerner participa como coordinadora y los de Luz Elena Galván cuyos trabajos pueden ubicarse en algunas de las anteriores líneas; o bien los que han sido editados después de presentarse como tesis de maestría o de doctorado como los de la Dra. Andrea Sánchez Quintanar, Julia Salazar o Sebastián Pla.

Esta investigación presenta una visión general sobre la enseñanza de la Historia desde que se reconoció su importancia en la educación elemental y en la secundaria hasta la reforma al currículo de Historia de Secundaria en 2006. La parte medular corresponde a la reflexión sobre el tiempo y el espacio históricos, el sujeto de la Historia, el conocimiento del “método del historiador” en la escuela básica, así como el carácter formativo de la disciplina para formar y fortalecer la conciencia histórica. En estos temas nos acercamos al análisis de los programas de 2006, de algunos libros de texto y por último y ante los problemas analizados, al perfil del docente de historia que se requiere en el siglo XXI.

Mi intención no es presentar un modelo “nuevo” de enseñanza-aprendizaje de la Historia, sino un conjunto de reflexiones que he sistematizado sobre aquellos elementos, que considero básicos, en torno al tema y me sentiré satisfecha si contribuyo a la reflexión y al debate sobre el tema en nuestro país.

No puedo dejar de mencionar que este trabajo no hubiera podido llegar a buen término sin la asesoría, guía y consejos del compañero y amigo César Navarro Gallegos a quien le expreso mi agradecimiento de manera muy especial; también mi reconocimiento a las Dras. Andrea Sánchez Quintanar y Luz Elena Galván Lafarga y a las Mtras. Rosalía Velásquez Estrada y Carmen de Luna Moreno cuya buena voluntad, comentarios y sugerencias fueron de gran valor. Por último, quiero señalar que fue Andrea Sánchez Quintanar, mi maestra de didáctica, a quien le debo mi interés y compromiso por la enseñanza de la Historia y a Mireya Lamonedá, Laura Lima y Elisa Bonilla quienes, al creer en mí, me invitaron a colaborar en la elaboración de los currícula de Historia a que me refiero en este trabajo. Vaya, pues, mi reconocimiento a todos ellos.

CAPITULO I. Una visión de la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX

Este apartado tiene como propósito ofrecer una semblanza general de la evolución de la enseñanza de la Historia en el sistema educativo mexicano a partir del año 1821 para concluir en 1970. El tema que nos ocupa se refiere a la “Historia escolar”, involucrada de forma natural con la historiografía y con el sistema educativo nacional en donde se aplica concretamente. De tal manera, que partimos de definir la historiografía como las formas de construir y significar la historia en diferentes momentos, desde diversos puntos de vista y bajo intereses distintos; por esta razón nos referiremos a las relaciones entre el discurso histórico que los historiadores de diferentes épocas e ideas han realizado, para posteriormente reconocer su influencia en la historiografía escolar, es decir en la historia que se enseña en las escuelas de educación básica.

Lo anterior nos lleva a considerar la intencionalidad del discurso histórico ya se trate del conocimiento profesional o del escolar, que en términos didácticos corresponden al conocimiento experto e inexperto; no significa que se trate de realizar un análisis de la historiografía sino de pretender solamente identificar sus influencias y la forma en que las retoma e interpreta la historiografía escolar; se puede decir que se trata de conocer “qué” historia se enseñaba a través de dar respuesta al “para qué” y “cómo” de su enseñanza a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

Si bien es cierto que la enseñanza de la historia debe verse como parte del sistema educativo del momento, también es cierto que al nacer México a la vida independiente no existía un sistema propiamente dicho como lo

concebimos hoy, pues lo que existía eran instancias educativas aisladas que dependían de la organización estatal y después de la municipal.

Una vez explicado lo anterior podemos referirnos a la triada “qué, “para qué” y “cómo” de la enseñanza de historia, en cuatro momentos del pasado nacional que corresponden a una propuesta de periodización con el propósito exclusivo de organizar y estudiar su presencia en la educación básica. Se buscó caracterizarlas por tendencias similares en el desarrollo del sistema educativo nacional respecto a la enseñanza de la historia; por lo anterior, sobra señalar que se contempla como un recurso convencional para el logro antes señalado. Los tres primeros momentos se tratan en este capítulo, en tanto que del cuarto, me ocuparé en el siguiente apartado por la necesidad de abundar y profundizar en él ya que corresponde de manera específica a nuestro objeto de estudio en el México contemporáneo.

Periodización propuesta:

- El primer periodo comprende de la consumación de la independencia en 1821 a 1860 con el triunfo liberal¹. La he llamado “Construyendo la asignatura de Historia”. El aspecto educativo del periodo se caracterizó por una escuela elemental que era considerada como un medio para transformar a la sociedad e ilustrar a sus miembros. A pesar de tan alta misión, quedó relegada en los inicios del México independiente mientras que la educación media y superior tenía un carácter netamente elitista.
- En este lapso de tiempo los programas de primaria y secundaria no contemplaron la Historia como asignatura en sus currícula. Si bien hubo algunos intentos de establecerla justificando su importancia para los ciudadanos del México independiente, se trataron de esfuerzos aislados y débiles que no alcanzaron sus propósitos.

1 En principio hay que recordar que durante el periodo colonial la enseñanza de Historia era exclusivamente sagrada y casi no se impartía “Historia profana” y, cuando se hacía, se trataba de Historia universal en escuelas superiores. Lo anterior nos parece lógico ya que por las condiciones del momento, la sociedad novohispana no tenía necesidad de una historia con la función de preparar para la política ni desarrollar la conciencia nacional.

- El segundo periodo inicia a partir de esa fecha para concluir hacia 1920, momento en el que finaliza el movimiento armado revolucionario. Se ha titulado “Inserción curricular de la enseñanza de la Historia”. En esos 60 años aproximadamente México vivió el triunfo de la República, el Porfiriato y la Revolución.

En materia educativa se celebraron dos congresos educativos. En ellos, la enseñanza de la Historia fue objeto de reflexión, estudio y discusión y se trataron aspectos relativos a sus contenidos y métodos. A partir de ellos se estableció su enseñanza en los currícula de la escuela elemental y se definieron sus propósitos. El periodo también corresponde al fortalecimiento de un sistema educativo federal y al debilitamiento de las escuelas municipales, al inicio de la modernización y homogenización de la enseñanza y, a la participación de pedagogos como Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen. Además se estableció la base de lo que sería el sistema educativo nacional al instituir el ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

- El tercero, comprende de la década de los veinte hasta los años setenta del siglo XX. Se trata de otros 50 años en los cuales se puede hablar de un sistema educativo nacional con la creación de la Secretaría de Educación Pública; en los currícula de educación básica tiene cabida la enseñanza de la Historia y ya se vislumbran algunas de sus problemáticas que persisten hasta el día de hoy. Se registran cambios en los programas de la asignatura y se percibe una adecuación de sus propósitos a los diferentes momentos que vive el país provocando, en algunos momentos, su debate y por ende, suponemos, que su mejoramiento. La he llamado “Institucionalización de la Historia”.

Construyendo la asignatura de Historia

Al consumarse la Independencia se inició un largo y difícil proceso para conformar el estado-nación mexicano que se extendió hasta 1860 aproximadamente con el triunfo liberal. México vivió en esos años una serie de problemas políticos, sociales y económicos, tanto internos como externos, que

provocaron, entre otras cosas, la inestabilidad de los gobiernos ante dos posturas antagónicas; una hacienda pública en bancarrota, las actividades productivas en crisis, y problemas con el exterior que llevaron a pérdidas territoriales, entre otros.

Esta situación repercutió de manera directa en la educación pues no hubo en todo el periodo un gobierno con la capacidad suficiente para poner en práctica un proyecto de política educativa. La educación se enfrentó a la falta de recursos económicos necesarios para educar a un país analfabeto; a la lejanía entre unos poblados y otros, así como a un territorio con grandes accidentes geográficos y pocas vías de comunicación que dificultaron el establecimiento de escuelas y mantuvieron los lugares apartados y por ende analfabetos. Además, la diversidad étnica y la estratificación de la sociedad se reflejaron en una educación elitista² que sólo llegó a unos cuantos. Todo lo anterior provocó que el país continuara con una instrucción escolar igual a la de los últimos años de la colonia a pesar de que, desde 1823, hubo intentos de reformas educativas pero que nunca se llevaron a cabo.³

Estamos ante tendencias educativas ya que no podemos hablar aún de un sistema educativo pues lo que existía eran organizaciones que, por lo general, eran independientes de la forma de gobierno que estuviera vigente; se puede decir que se trataba de un puñado de escuelas, muchas de ellas de carácter confesional ya que eran escuelas parroquiales o bien escuelas municipales con una población muy reducida. Ni la constitución de 24 ni la de 57 señalaron lineamientos para establecer un verdadero sistema educativo.

Aunque en 1821 el gobierno encomendó la tarea educativa a la Secretaría de Estado y del Despacho del Interior y Exterior, no se dio ningún avance para establecer un sistema educativo y fue, ante su ausencia, que la Compañía Lancasteriana en 1822 dio los primeros cambios en esa materia. Su presencia tuvo importancia en lo relativo a métodos de estudio y a incrementar la

2 Cfr. Ernesto Meneses Morales (1986). *Tendencias educativas oficiales en México*. México. Centro de estudios educativos. p.70.

3 Así lo percibió don Lucas Alamán cuando señala que en 1830 todavía continuaba el antiguo sistema educativo con pequeñas modificaciones. En: *Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores*. México. Imprenta del Águila. p. 41.

población que accedía a la escuela⁴; pero ante la imposibilidad de atender a mayor número de niños debió coexistir con el sistema escolar confesional a lo largo del siglo XIX, a pesar de los intentos de secularizar la educación.

Años después, en 1833, se estableció la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios federales que se encargó de tomar algunas medidas, expedir reglamentos o leyes que fueron, por lo general, imitados en los estados. Además, a nivel constitucional, no se consideró como tarea del gobierno la creación de un sistema educativo, y delegaron la tarea educativa a los estados y éstos a los municipios.

En ese momento, una primera problemática sobre la enseñanza de la Historia, fue en torno a su importancia en la educación elemental. Las voces que advirtieron su conveniencia en un sistema republicano recién establecido y que proclamaba derechos y obligaciones de una población que antes no los tenía, fueron creciendo hasta lograr su obligatoriedad en la escuela elemental en 1867.

Para entonces, la escuela elemental comprendía exclusivamente la educación primaria y en ella la Historia no se impartía. Los “catecismos políticos”⁵ eran lo más cercano a las ciencias sociales. El proyecto educativo de 1823, del que ya hemos hecho mención, recomendó, para la escuela de primeras letras, un texto aparte del catecismo político, pero nunca se escribió. En cambio en el bachillerato se estableció el estudio de Historia desde ese año (1823), con la

4 El método de enseñanza lancasteriano debe su nombre a su creador el inglés Joseph Lancaster. Consistía en que un maestro tenía bajo su responsabilidad a gran cantidad de niños. Para ello contaba con el apoyo de un auxiliar y de algunos alumnos escogidos entre los más sobresalientes y a quienes se les llamaba monitores que se encargaban, cada uno, de algunos estudiantes. Este método permitió abaratar el costo de la educación y que un maestro tuviera numerosos alumnos.

5 Los catecismos políticos dirigidos a los niños de las escuelas existieron desde el siglo XVIII. Su nombre se debe a que estaban escritos a manera de pregunta y respuesta como los catecismos religiosos. El texto se refiere a cuando se mandó por Real Cédula incluir la enseñanza de la educación civil a través de la Constitución de 1812, muchos maestros encontraron que *La Constitución* y el *Catecismo Político de la Constitución* tenían un precio muy alto de 10 y 3 reales respectivamente. Además un preceptor informó que los niños poco o nada comprendían de esos textos. Citado en: Dorothy Tanck Estrada (1977). *La educación ilustrada (1786-1836)*. México. El Colegio de México p. 234.

Posteriormente, los catecismos proliferaron en la década de los 30 del siglo XIX. Entre los primeros que se publican en México está el *Catecismo de República o Elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana* de Anselmo María Vargas que fue anterior a 1824. Sobresalieron en el México independiente los catecismos políticos de José Ma. Luis Mora de 1831, *llamado Catecismo político de la federación mexicana*, y los de Gómez de la Cortina y Eduardo Gorostiza.

materia “Cronología y elementos de Historia”; después, el proyecto para la Escuela de Artes y Oficios de la Compañía Lancasteriana del mismo año propuso la asignatura de Historia y el “Proyecto sobre el Plan de Instrucción Pública” de octubre de 1826 incluyó para la preparatoria la asignatura de “Literatura e Historia”. Una propuesta para enseñar Historia de manera específica fue planteada por primera vez en 1832 por Tadeo Ortiz de Ayala en su obra *México considerado como nación independiente y libre*, pero no pasó de ser una propuesta. Al igual que Tadeo Ortiz de Ayala, José Ma. Luis Mora reconoció la importancia de la enseñanza de Historia desde los primeros años del México independiente.

En esta preocupación, la historiografía del momento se reflejó y lo hizo a través de dos visiones, la liberal y la conservadora, por lo que reivindicaba los hechos del pasado de manera distinta. Por ejemplo, en el “Programa de los principios políticos del partido del progreso”⁶ se señalan los defectos de una educación monacal que no “...habla de la patria, de deberes civiles, de los principios de la justicia y del honor; no se le instruye en la historia ni se le hacen lecturas de la vida de los grandes hombres, a pesar de que todo esto se halla más en relación con el género de vida a que están destinados la mayor parte de los educandos”⁷. La cita permite conocer la preocupación por impartir una historia libre de todo matiz religioso y por supuesto se trataba de un relato de héroes y naciones para que sirviera de ejemplo a los jóvenes. Pese a esta inquietud, en el plano de la legislación educativa sólo se siguió incluyendo el “Catecismo político” para la educación cívica de los futuros ciudadanos.

Cuando en 1829, se publicó la *Cartilla historial o método para estudiar historia* de José Gómez de la Cortina⁸, se produjo un debate historiográfico sobre teoría y valores entre su autor y José Ma. Lacunza⁹. Resultó muy revelador para mí encontrar en ese debate elementos que se plantean hoy como innovaciones en la enseñanza de la Historia; ahí encontramos que ya en la

6 Martín Luis Guzmán (dir.) (1948). *Escuelas laicas. Textos y Documentos*. México. Empresas Editoriales, S.A. pp. 43-54.

7 *Ibid.* pp. 46-47.

8 Esta obra fue publicada por primera vez en 1829 en Madrid, España. Imprenta de E. Aguado. Lib. de la V. e hijo de Cuesta; la tercera edición fue realizada en México.

9 Juan Ortega y Medina (1992). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. pp. 75-79.

primera mitad del siglo XIX había avances respecto a la importancia de comprenderla y no únicamente memorizarla. Se identificaban elementos a considerar en la enseñanza de la disciplina como una noción de temporalidad muy cercana al tiempo histórico tal y como lo entendemos hoy, ya que incluía conceptos de cronología, duración y ritmo; Lacunza resaltó la importancia de comprender las categorías de tiempo y espacio a través de la cronología y la geografía¹⁰. Por su parte, el conde Gómez de la Cortina aceptó la importancia de la geografía antigua y la consideró

...absolutamente necesaria como condición "sine qua non" a la cronología... ¿no será pues necesario que el que intente aprender historia aprenda antes a conocer las diferentes divisiones de los tiempos en que sucedieron los acontecimientos y que sirven para adquirir ideas ciertas del principio y de la duración de cada uno de ellos? ¿No se necesitará saber de antemano lo que es tiempo, siglo, lustro, olimpiada, era, hégira, época, indicción, tiempos oscuros, fabulosos, históricos, edad de oro, etcétera..."¹¹ y poco después se refiere a otra noción relativa al tiempo histórico "...muchos pueblos avanzan hacia el progreso, aunque no todos lo hacen al mismo ritmo."¹²

En la polémica se trataron asuntos relativos a la selección de contenidos, a la memorización y al aspecto formativo de la enseñanza de la Historia. En el debate encontré más que diferencias profundas, diversos matices. Por ejemplo, en lo relativo a la selección de contenidos Gómez de la Cortina representa la historiografía erudita, aspira a la erudición en sí y por sí misma y acepta como método para estudiar Historia, la memoria¹³, pero aún así aclara que no todos los acontecimientos tienen la misma importancia y el maestro debe seleccionar los que sirven de límite a cada periodo. Este debate al generar discusión enriqueció el desarrollo de la enseñanza de la Historia.

También su oponente aconseja un método memorístico aunque con ciertos matices y más funcional pues da prioridad a la "investigación" del alumno

10 José Ma. Lacunza. "Discurso primero". en: Ortega y Medina. *op. cit.* p.89.

11 Gómez de la Cortina. "Carta Primera". en: Ortega y Medina. *op. cit.* pp. 91y 92.

12 José Ma. Lacunza. En: Ortega y Medina. *op.cit.* p. 77.

13 Gómez de la Cortina llega a señalar como buen método el dictado del maestro para que los alumnos lo memoricen.

guiado por el maestro¹⁴. Lacunza considera que el conocimiento del pasado crea en los jóvenes una auténtica conciencia nacional en la que ya podemos ver la preocupación inicial por el pensamiento histórico como se entiende hoy; se consideraba que este aspecto formativo del conocimiento de la Historia permite que los estudiantes se conviertan en buenos políticos, estadistas o al menos ciudadanos.

En este periodo, dos proyectos educativos liberales en 1833 y 1834 respectivamente, manifestaron el interés por mejorar y perfeccionar la instrucción y establecieron la libertad de enseñanza, sin embargo, no contemplaban la asignatura de Historia en el currículo de primaria. En ese momento, lo más cercano a esta asignatura era aún el “catecismo político” en las escuelas primarias; pero ni el *Catecismo político de la Federación Mexicana*¹⁵ de Mora, ni la *Cartilla política* de Gorostiza estaban dirigidos a los niños porque usaban un lenguaje y conceptos inadecuados para ellos.

Para los estudios superiores, la ley del 23 de octubre de 1833, en el capítulo I¹⁶ estableció como parte de los estudios ideológicos y humanidades, las cátedras de Moral Natural, Economía Política y Estadística del País, Literatura General y Particular, Historia Antigua y Moderna. Esta fue la primera vez que se estipuló la clase de Historia de manera independiente; pero se refería a una Historia universal también llamada profana. Todavía no percibía la necesidad de la Historia de México, de la Historia con fines nacionalistas. Pues si bien se percibía la importancia del nacionalismo no existían libros que facilitaran su enseñanza, independientemente del problema de una población con diversas lenguas.

14 El método que propone José Ma. Lacunza consta de los siguientes pasos: primero seleccionar un alumno al que se asigna una lección para que la explique a sus compañeros sin hacerlo de memoria; mientras los demás siguen la lección con un Atlas en el que ubican lo que sucede en la narración. El papel del profesor consiste entonces, en ampliar la información y responder dudas para por último leer para el grupo un texto y hacer extractos. Aconseja un método menos memorístico y más funcional, dando prioridad a la investigación del alumno guiado por el maestro

15 José Ma. Luis Mora (1991). *Catecismo Político de la federación mexicana*. México. Historia del Congreso de la Unión (Cuadernos de Política).

16 "Ley que establece la libertad de enseñanza y dispone la creación de establecimientos de instrucción pública en el distrito federal, de 23 de octubre de 1833" en: Martín Luis Guzmán. *op. cit.* pp. 30-31.

La década de 1840 fue importante para la enseñanza de esta disciplina. Con el triunfo del régimen centralista en 1843 el “Plan General de Estudios para la República Mexicana” estableció una “Academia de Humanidades” con un curso de *Historia general y particular de México* para los colegios destinados a estudios de preparatoria. Se trataba de la primera vez que la Historia aparecía como materia obligatoria para todos los estudiantes que deseaban cursar una profesión. En el mismo periodo se continuó con esta tendencia en la ciudad de México, primero se implementó *Historia Patria* en las escuelas de niñas de nivel secundaria ya que se consideraban “un verdadero semillero de futuras maestras”. Fue así como la historia patria, con el nombre de *Historia General y Particular de México*, hizo acto de presencia en el ciclo secundario. Se impartió junto con *Historia Sagrada y Universal*. En el primer año la asignatura era *Elementos de Historia Sagrada*; en el segundo, *Elementos de Cronología y Elementos de Historia Antigua*; y en el tercero, *Elementos de Historia Moderna y Particular de México*. La relevancia y utilidad de enseñar esta disciplina fue adquiriendo un carácter pragmático-político, es decir que debía recuperar el pasado de México, así como expandir y fortalecer el sentimiento nacionalista para conformar una historia que diera identidad a los mexicanos.

Este recorrido nos permite observar que existió y existe una larga tradición en la que asignaturas como Aritmética y Lengua tienen prioridad sobre materias que consideramos hoy en día del área de humanidades o sociales. Por ello, aún es necesario difundir la importancia que tiene el conocimiento histórico en la formación del ser humano como ente social.

En ese entonces las asignaturas de Civismo y Geografía ocuparon un lugar en los currículos de educación básica antes que Historia sin importar que, para quienes tenemos una formación en esta disciplina y aún para muchos legos en la materia, sea evidente su importancia y relevancia.

La necesidad de una conciencia nacional fue haciéndose cada vez más evidente ante los primeros problemas con el exterior y las intervenciones extranjeras del siglo XIX. En particular, la experiencia que vivió México en la guerra con Estados Unidos demostró la necesidad del nacionalismo, al tiempo

que lo fortaleció y suscitó una nueva visión de la historia que sería útil en la búsqueda de nuestras raíces.

Por ello, tanto la historiografía conservadora como la liberal tuvieron la misión de explicar el origen del mexicano aunque de diferentes formas. Los liberales luchaban para liberar a la nación mexicana de las cadenas de la Conquista, identificando el pasado mexicano con el pasado indígena en lo que se conoce como “indigenismo histórico”. Esto se reflejó en la historia escolar y el estudio de las etapas del pasado mexicano hasta el triunfo liberal sobre Maximiliano contienen diferentes matices, pero en general los resentimientos se perciben en casi todas las versiones que se han escrito. Las historiografías liberal y conservadora llevaron a que, en ocasiones, se antepusiera la posición ideológica sobre la investigación y su escritura.

De manera definitiva fue hasta 1854 cuando se implantó la enseñanza de la Historia en secundaria o en el primer ciclo de la preparatoria como entonces se le conocía; se incluyeron las materias de *Historia Sagrada, Universal y Nacional*. En el primer año se impartía *Elementos de Historia Sagrada*, en el segundo, *Elementos de Cronología y Elementos de Historia Antigua*, y en el tercero, *Elementos de Historia Moderna y de la particular de México*.¹⁷

Inserción curricular de la enseñanza de la Historia

El período que va de 1860 a 1920 se caracterizó por el establecimiento de la asignatura de historia en la educación básica y por algunas reflexiones y propuestas didácticas sobre su enseñanza.

El plan de estudios de 1861 suprimió el *Catecismo e Historia Sagrada* para incluir en la normal de hombres: *Elementos de Cronología e Historia* y en los estudios preparatorios *Elementos de Historia General y del País*, demostrando, además, que la enseñanza de la disciplina dejaba paulatinamente de tener el carácter sagrado en el cual los santos representaban el modelo de persona a alcanzar, para adquirir un carácter pragmático y político a medida que la

¹⁷ Eugenia Roldán. *Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1894*. Tesis. México. UNAM. S/F. p. 11.

sociedad se secularizaba¹⁸. La Teología y la vida de los santos fue cediendo terreno a la historia de héroes y naciones, es decir a la historia “profana”. La Historia se concebía como un medio para orientar a las élites rectoras y dar a los jóvenes modelos de conducta a seguir con base en la experiencia del pasado, por ello carecía de importancia para la mayoría de los mexicanos y se explica que la asignatura, al estar dirigida al bachillerato, tuviera poca divulgación ya que sólo unos cuantos tuvieron acceso a ella por ser también pocos los que podían seguir los “cursos superiores”.

Lo anterior no significa que la enseñanza de esta disciplina estuviera completamente ausente de la escuela elemental ya que se consideraban algunos contenidos de Historia en las asignaturas de carácter cívico y social. De manera paulatina la Historia fue ocupando un lugar autónomo, primero los manuales escolares le dedicaban pocas páginas, después se introdujo como asignatura independiente¹⁹ y se tuvo necesidad de contar con libros para ella.

En 1862 se adjudicó la función educativa a la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Posteriormente, en 1901, Justo Sierra separó ambas áreas. Por una parte se contempló el aspecto de Justicia y por otra la Instrucción; en 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que permaneció como tal hasta 1917 cuando la constitución de ese año la suprimió y encargó la educación a los municipios, en tanto que lo relativo al Distrito Federal quedó bajo los auspicios de la Universidad Nacional de México.

Hemos señalado que la Historia como asignatura independiente fue incorporada en las secundarias para niñas en 1840, pero fue hasta el triunfo republicano en 1867 cuando el currículo de este nivel incluyó la asignatura de “Historia y Geografía” y se estableció en todas las modalidades de la secundaria.

18 También durante el gobierno de Maximiliano existió en la secundaria la asignatura de “Historia y Geografía”, aunque seguía sin impartirse en la escuela primaria.

19 Se refieren a asignaturas como “Catecismo Político”, “Constitución Política”, “Conocimiento de Derechos Civiles”, “Derecho Natural Público y Constitucional”, “Obligaciones del Hombre o Nociones Necesarias de la Constitución”.

La inserción de la disciplina en el currículo influyó en la publicación de mayor número de libros de texto para la asignatura. Como ejemplo de manual escolar de Historia Universal también llamada “profana”, tenemos la traducción del libro de Lesieur que fue publicada en 1870 por José María Roa Bárcena con el título de *Compendio de Historia Profana*²⁰. Los contenidos que abordan se encuentran organizados de la siguiente manera:

- Historia Antigua que incluía, Egipto, Fenicia, India, Babilonia, Medos, persas y griegos, éste último es al que se dedica mayor extensión en la obra.
- Historia Romana desde la fundación de Roma en 753 antes de Jesucristo hasta el año 313 después de Cristo.
- Historia Moderna que abarcaba el primer tercio del siglo IV a 1836 con la “Revolución de Julio”, lo que implicaba el estudio de una historia reciente.

Además de la periodización que mantiene, cada una de las partes está estructurada en varios apartados o subtemas, después de los cuales se incluye un cuestionario con preguntas de carácter memorístico, como ¿dónde está situada Fenicia? ¿cuál es la ciudad más célebre? ¿por quién fue fundada? ¿qué inventos se debieron a los fenicios? ¿quién fundó a Tiro?, etc.

Por otra parte y hablando de la historiografía no escolar, la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por la escritura de historias generales como *México a través de los siglos* y la *Historia de México* de Zamacois en 18 volúmenes; estas historias junto con el gusto por el coleccionismo y el resguardo de las antigüedades indígenas e hispánicas influyeron en los libros de texto elaborados entre 1867 y 1890 que también pretendieron ser historias generales, como el *Compendio de la Historia de México* escrito por Manuel Payno y publicado en 1870²¹; el texto cuenta con un cuestionario que guía el

20 José María Roa Bárcena (1870). *Compendio de historia profana*. Traducido y formado de los Catecismos franceses de A. Lesieur, Intitulados: “Historia Antigua”. “Historia Romana” É “Historia Moderna”. México. Eugenio Maillefert, Editor.

21 Manuel Payno (1882). *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Pública de la República Mexicana*. México. Imprenta de F. Díaz de León. (Esta fue la séptima edición y la primera en 1870). La obra cumplió con los requisitos que señalaba el artículo 14 de la Ley de

discurso e incluye muchas preguntas, por lo general con el mismo carácter memorístico antes comentado como las siguientes:

¿Cuáles fueron, pues, esos grandes acontecimientos que me habéis prometido referir al fin de la lección anterior? [se refiere a que ahí señaló que de los acontecimientos “más interesantes y notables que se pueden registrar en nuestra historia” se ocuparía, aunque en compendio, en las lecciones siguientes] ¿Cuándo tuvo principio la Independencia? ¿Quién la proclamó?

¿Qué clase de persona era Hidalgo, pues desearía saber el lugar donde nació, su carrera, y demás pormenores, puesto que es muy interesante conocer tanto como sea posible á una persona tan notable, que dio patria á los mexicanos?

¿Qué circunstancias precedieron á la proclamación de la independencia, y en qué momento se verificó esta? ¿Qué otra persona notable figuró también en esta empresa? ¿Qué clase de persona era? ¿Qué otras personas acompañaron al cura Hidalgo en esa memorable noche? ¿Adónde se dirigió Hidalgo con las gentes que se reunieron? ¿Qué hizo en San Miguel? ¿Qué bandera tenía ese ejército?²²

La cita resulta larga, pero tiene la intención de mostrar, lo más cabalmente posible, que se trata de una historiografía erudita que se trasladó a la primaria sin mayor conocimiento del estudiante-receptor. El nivel de complejidad, dificultad y exceso de información no lo hace adecuado para un estudiante de 10 a 12 años a quien estaba dirigido. Además, sabemos por Ernesto Lemoine²³ que esta obra también fue utilizada en la Escuela Nacional Preparatoria cuando su autor, Manuel Payno, fue catedrático en ese plantel (1868-1877). El problema, en términos modernos, de traducir el conocimiento experto por medio de la trasposición didáctica²⁴ a niveles adecuados según la edad de los estudiantes no se percibía. El texto además de no ser adecuado

diciembre de 1846 y fue considerada como texto por la compañía lancasteriana y en 1870 el gobierno del Estado de México le solicitó al autor 1600 ejemplares ya que por Acuerdo del Ayuntamiento de México se asignó como libro de asignatura para las escuelas municipales.

22 Ibid. pp. 117-127.

23 Ernesto Lemoine Villicaña (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda. 1867-1978. Estudio histórico*. Documentos. México. UNAM.

24 Para explicar el término de transposición didáctica transcribo a Pilar Benejam y Joan Pages. Coords. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice/Horsori. En él, se dice que “...designa el paso del conocimiento social científico o “saber sabio” al saber enseñado (Chevallard, 1991) y reconoce la obligada distancia que los separa. Así, para la enseñanza, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado”. p. 75.

para el nivel primario, planteaba una historia descriptiva en la que rara vez aparece la interrelación de acontecimientos y la multicausalidad de la Historia.

Por supuesto que no pretendemos que se tomaran en cuenta elementos que posteriormente han sido considerados como imprescindibles por disciplinas como la pedagogía y la psicología. Hoy conocemos lo que Piaget llamó el desarrollo evolutivo o cognitivo de las personas, pero en las fechas a que nos referimos no se conocían estos avances respecto al pensamiento y los estadios de desarrollo de la mente en niños y jóvenes; por lo que la graduación de la dificultad en los contenidos no tenía ningún fundamento científico y debió responder a la intuición de los autores y docentes, quienes lo tradujeron en menor o mayor información, ya que se percibe, en algunos casos, un incremento en la cantidad de contenidos dependiendo a quien se dirige el texto. En este caso se observa que, Manuel Payno, su autor tampoco daba importancia a la cantidad de contenidos y no diferenciaba entre alumnos de 10 a 15 años ya que el libro estaba dirigido a estudiantes de instrucción primaria y secundaria y, por si esta diferencia no fuera poco, era utilizado en estudios superiores como se mencionó antes. Hoy sabemos que los años que corresponden a la infancia y adolescencia son de gran importancia para alcanzar el pensamiento abstracto que se requiere, para poder acceder a los conocimientos científicos, pero principalmente reconocemos la importancia de trabajar de manera gradual la construcción del conocimiento histórico.

Hasta aquí hemos constatado que la Historia tuvo que recorrer un camino de aproximadamente cuatro décadas para establecerse de manera obligatoria en los currícula de primaria y secundaria; pues a pesar de que se reconoció su importancia, los mexicanos decimonónicos tenían, casi como única preocupación, la política y, en consecuencia la Historia siguió ocupando un lugar secundario, sin olvidar que cuando se impartía los contenidos correspondían al ámbito mundial.

Por eso para Ignacio Ramírez, otro intelectual de la época, la historia universal, en especial la que se encarga del estudio de las “naciones” antiguas que habían merecido llamarse clásicas, debía impartirse en México ya que representaban el ideal de conocimiento a alcanzar por la sociedad mexicana

- ...son un modelo que a toda costa debemos imitar, perfeccionándolo con las luces de nuestro siglo y con las aplicaciones que demanda la actual emancipación de las mujeres. En los estudios históricos o sobre hechos consumados, la humanidad va estableciendo mejoras desconocidas a los siglos y naciones que más se han envanecido por su ciencia. Qué glorioso sería para México adelantarse en esta carrera, estableciendo la enseñanza histórica sobre su verdadera base, que es la clasificación de los hechos...²⁵

Estas palabras explican porque se consideró la enseñanza de una Historia universal antes que la Patria y sólo en la preparatoria y porque se necesitaba únicamente del catecismo político para preparar hacia la vida ciudadana; situación que prevaleció hasta que la asignatura de *Historia Nacional* se estableció con carácter obligatorio en 1867 en el nivel elemental y secundario como ya se ha señalado.

El periodo de estabilidad política alcanzado durante el gobierno de Porfirio Díaz, favoreció la consolidación y el despunte económico del país propiciando la búsqueda de alternativas pedagógicas que se comentaran a continuación por la importancia que tienen en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia. Para Ernesto Meneses el periodo corresponde a la edad de oro de la instrucción primaria, ya que se inicia el verdadero camino hacia la educación nacional con un nuevo proyecto de obligatoriedad con sanción penal para quienes ejerciendo la patria potestad no cumplieren el mandato, y no obedeciesen la *Ley sobre instrucción primaria de mayo 23 de 1888*²⁶. En 1890 Se estableció la primaria superior, con dos años de duración, ya que se consideraba que no era suficiente con la elemental para continuar estudios superiores. En ella se introdujo la asignatura de “Nociones de Historia General”. Sin embargo los beneficios educativos llegaron de manera casi exclusiva a las localidades urbanas y al nivel escolar primario, por lo que la gran mayoría de la población no se incorporó a los cambios experimentados en la educación escolarizada ya que para 1895 el 83% de la población era analfabeta.

25 Citado en: Martín Luis Guzmán (dir). *op. cit.* p. 125.

26 Meneses, Ernesto. *op.cit.* p. 359.

La historiografía del siglo XIX es compleja pues hay eclecticismo en la explicación del devenir histórico, la mayoría de las veces quienes son “hacedores” del historia pertenecen a varias corriente, como por ejemplo hubo quienes fueron liberales románticos o liberales positivistas. Esto se ve claramente en México a través de los siglos.

Durante el Porfiriato, la historiografía dominante fue de corte positivista. Esta corriente representada por Augusto Comte fue introducida en el país por Gabino Barreda. Para esta corriente de interpretación, la Historia tenía el propósito de mostrar la marcha del país en un proceso evolutivo conforme a la ley social de los positivistas y debía servir para que el ciudadano conociese el rumbo que lo llevaría a la libertad, al orden y al progreso²⁷; por lo tanto consideraba que la Historia de México era la historia de la evolución del partido del progreso, también era una ciencia positiva con la finalidad de descubrir leyes generales que regularan los hechos sociales y, por lo tanto, debía contemplar sólo hechos comprobados y ciertos para narrarlos tal y como sucedieron con el propósito de dar explicaciones científicas del acontecer²⁸.

La historia positivista en su búsqueda por convertir la Historia en ciencia, pretendía que a través del uso y crítica de fuentes se llegara a una narración exacta, objetiva y neutral capaz de establecer leyes de evolución humana. Consideraba la política como objeto de estudio, a los grandes personajes como sujetos de la historia y a los acontecimientos de temporalidad corta como los que había que conocer. “...la historia era interpretada como relación de hechos eminentes de individuos eminentes, sean personalidades o estados; su forma natural era la narración.”²⁹

Representantes de este positivismo fueron Justo Sierra, Andrés Molina Enríquez, Emilio Rabasa y Ramón Prida; aunque hay que aclarar que algunos participaron en más de una corriente como se dijo anteriormente. La obra

27 En México, la influencia comtiana fue rebasada por el positivismo spenceriano que se aplicó, por lo general, con elementos de Comte.

28 Cfr. Alvaro Matute Aguirre (1999). *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas/Fondo de Cultura Económica. p.16.

29 Ma. Carmen González Muñoz (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. España. Anaya 21. pp. 38-39.

Evolución política del pueblo mexicano de Justo Sierra³⁰ resulta un ejemplo de la historiografía positivista en nuestro país en donde se expresa la idea de la evolución histórica. Otra característica de la historia que se escribe en ese momento es el optimismo, es decir de cara a un futuro mejor como parte de una evolución mayor. A este grupo pertenecen Vicente Riva Palacio, Justo Sierra y Andrés Molina Enríquez, entre otros.

Esta concepción llevó a considerar la Historia escolar un saber objetivo que los alumnos debían conocer como verdades absolutas; los grandes personajes, los acontecimientos notables y el ámbito político, se convirtieron en tres ejes no sólo de la historiografía sino también de la enseñanza de la Historia a lo largo de los siglos XIX y XX. Aunque esta visión fue superada en el ámbito académico, prevaleció en la manera de enseñarla y aprenderla y se ha mantenido por un largo periodo que alcanzó el fin del siglo XX y quizá prevalezca por más tiempo si no se toman medidas adecuadas y oportunas para superarla. De manera que aprender Historia significaba memorizar nombres, acontecimientos y hechos relevantes.

Durante el Porfiriato, el interés por reflexionar y estudiar, discutir y resolver cuestiones de índole educativa propició la celebración de varios congresos de instrucción entre 1882 y 1910, en donde se trataron aspectos relativos a contenidos, métodos y procedimientos para cada rama del conocimiento.

En este trabajo se abordan de manera especial dos congresos educativos cuyos aportes significaron un momento crucial para el sistema educativo nacional, para el ciclo secundario y para la enseñanza de la Historia. Su importancia radica principalmente en que antes del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, las propuestas de establecer planes y leyes generales sobre educación fueron aplicadas sólo en algunas localidades, después de estos eventos lo harían a nivel nacional, a pesar del tiempo en que no pudieron ponerse en práctica, debido al descontento social que llevó al movimiento armado iniciado en 1910.

30 Cfr: Justo Sierra (1948). *Obras completas. Evolución política del pueblo mexicano*. Edición establecida y anotada por Edmundo O'Gorman. México. Tomo XII.

Primer Congreso Nacional de Instrucción (1889-1890). El Primer Congreso nacional de Instrucción Pública en 1889 resolvió que la educación primaria sería obligatoria, gratuita y laica. A partir de ese momento se unificaron los principios educativos en todo el país; se inició la revisión minuciosa del Plan y programas de estudio de nivel primaria; se señaló la importancia de la labor docente, de nuevas formas de enseñar y del establecimiento de nuevas asignaturas.

Además, en este congreso se decidió que la enseñanza primaria estuviera dividida en elemental y superior y que el programa general de educación fuera diseñado para dar una educación integral que lograra el desarrollo físico, intelectual y moral, de manera que fuera necesario establecer un sistema de educación nacional popular que uniformara la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica.

En lo relativo al tema de este trabajo hay que reconocer que el Primer Congreso sentó las bases que permitieron señalar la importancia de la enseñanza de la historia en la escuela elemental desde el punto de vista principalmente didáctico. Le tocaría al siguiente congreso abordar de manera específica la educación media. Ahí se invitó a profesores a escribir una serie de guías metodológicas para la enseñanza de las diversas asignaturas del nuevo programa de estudios. Uno de los educadores que atendió esta sugerencia fue Enrique Rébsamen, autor de la *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Historia*, publicada en 1890. En ella retomó el tema de la importancia de enseñar historia sin importar que la asignatura de Historia ya fuera reconocida por su valor en la formación de los ciudadanos y ocupaba el carácter de obligatoriedad en el currículo de la escuela elemental y secundaria.

Lo anterior no es extraño ya que la relevancia de la enseñanza de la historia está directamente relacionada con el propósito de su aprendizaje, por lo que si éste varía, como ha sucedido a lo largo del tiempo, su utilidad necesariamente también lo hará. De hecho estamos hablando de la historicidad de la enseñanza de la Historia. Sus cambios necesariamente dependen de las nuevas condiciones sociales del momento.

En esa etapa Rébsamen señaló que la Historia, junto con la Instrucción Cívica, era la piedra angular para la educación nacional ya que formaba al ciudadano. Este pedagogo se refería a la enseñanza de la Historia como una asignatura que figuraba en los programas de todos los países civilizados. Su valor no era de utilidad práctica sino intelectual y moral ya que

...pone en actividad a la memoria (para retener los hechos), la imaginación (para imaginarse los grandes personajes históricos y los lugares donde se verificaron los sucesos, el juicio y raciocinio (para descubrir las relaciones lógicas de los sucesos entre sí...no habrá tal vez en el niño otro ramo que tanto se preste para despertar los sentimientos de verdad, justicia y belleza, para inculcarle el amor a la patria y a la humanidad...fortalecer la voluntad y de contribuir a la formación del carácter.³¹

Además transfiere la antigua función de la vida de los santos a los héroes nacionales y señala que los alumnos deben manifestar no solo veneración por los grandes hombres sino también procurar imitar los buenos modelos que la historia les presenta. "... he aquí el fin supremo de nuestra asignatura."³²

Enrique Rébsamen y Guillermo Prieto expresaron su pensamiento historiográfico en el debate que sostuvieron sobre la enseñanza de la historia en cinco artículos polémicos que fueron publicados en el periódico *El Universal* poco después de salir a luz la *Guía Metodológica*. Ahí, Prieto señala la importancia del conocimiento histórico en la frase "el que no sabe historia de su patria es extranjero en su patria". La clase de Historia la llama "el gran laboratorio del patriotismo y de las virtudes cívicas". Además critica al pedagogo por su periodización en torno a la independencia y la falta de mención que hace de personajes como Rayón, Mina y Guerrero³³. Pero eso no fue todo, también se opuso al señalamiento de Rébsamen en el que dijo que un maestro no debe hablar de política, ni de partidos; ya que para Prieto son parte del sentimiento patrio que nace en la escuela. El pedagogo en respuesta le aclaró su posición a favor de la educación cívica como encargada de fomentar el amor por la patria.

31 Enrique Rébsamen (1890). *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. Jalapa, México. Imprenta del Gobierno del Estado. p. 1.

32 Citado en: "Revista mexicana de Pedagogía". Año 2. num. 11. p. 20.

33 Guillermo Prieto. "La Historia Patria", en: Juan Antonio Ortega y Medina. *Op. cit.* p. 292.

Por su parte, podemos conocer la utilidad que Antonio García Cubas asignaba a la historia en su escrito a manera de prólogo dirigido a los niños:

...la Historia constituye el libro más útil de la enseñanza de los pueblos, porque al narrar los acontecimientos, y al exponer las causas que los han producido, pone de manifiesto los errores y vicios... o las virtudes y hechos heroicos... Concretándonos a nuestro propio país, vemos que la degradación de una sociedad produjo la destrucción de un imperio floreciente, como el tolteca...que el patriotismo hace héroes como Hidalgo... Bravo, que perdonó a 300 prisioneros...Virtudes y defectos, buenas y malas acciones, como las citadas, tendréis ocasión, caros niños, de apreciar en el curso de esta pequeña historia... Aprovechaos de los buenos ejemplos, y refrenad las malas pasiones; y así, cada uno de vosotros será un útil ciudadano, pues por tal debe tenerse aquel que sabe cumplir con sus deberes respecto de Dios, de la patria y de la familia.³⁴

Se trataba de una Historia Patria como maestra de la vida, con visos “ciceronianos”, carácter pragmático-político y propósitos cívicos. Para este autor la historia de México también es el recuento del progresivo desarrollo de la civilización de la nación mexicana.³⁵

Una vez reconocida la importancia de la Historia y definidos los propósitos de su enseñanza, se atendió otro asunto relativo al tema, concretamente a qué historia enseñar, es decir al enfoque y a los contenidos. El enfoque³⁶ u orientación no fue objeto de análisis ni estudio, en tanto que los contenidos si entraron en discusión. Se trató principalmente de la importancia de rescatar los orígenes y de debatir en torno a dar relevancia al pasado lejano o a los sucesos contemporáneos, es decir aquellos que acaecían de manera casi simultánea al momento –siglo XIX-. Quienes participaron de esta reflexión pueden definirse como indigenistas si señalaban la importancia que debía darse al estudio del México prehispánico, o hispanistas si buscaban las raíces en el México Colonial, o bien, mestizos cuando la visión pretendía reconciliar ambas posturas precisamente en el mestizaje. Lo mismo sucede con respecto a la importancia que debía darse a la Historia mundial o a la nacional. Hubo

34 Antonio García Cubas (1893). *Compendio de Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. Imprenta de Murguía. 2ª. Edición. pp. 7-8.

35 Cfr. *Ibidem*. p. 6.

36 No me refiero al llamado “Enfoque” como parte específica de los programas de Historia de 93 y 2006 al que posteriormente me remitiré.

quienes consideraron de mayor interés la universal y quienes optaron por la segunda; también se expresaron opiniones sobre la relevancia de la Historia contemporánea. Una de ellas fue la de Rébsamen quien explicó que las objeciones no tenían razón de ser

...si nos fijamos en que México sólo llegó a formar una nación después de conquistar su independencia, y en que la vida nacional debe tener más interés para nosotros que la de las tribus aisladas y la de nuestros antepasados bajo la dominación española. Los sucesos de la historia antigua y época colonial, aunque explican en parte nuestro estado actual, ya no influyen en nuestro porvenir de la misma manera como lo hacen los de la historia moderna. El presente, tan lleno de sucesos trascendentales y de promesas halagüeñas para el porvenir, merece nuestra preferencia sobre el pasado.³⁷

Guillermo Prieto reconoce la importancia del pasado indígena para la población originaria y manifiesta su posición indigenista al señalar en las *Polémicas* que la Historia antigua corresponde al periodo prehispánico. También García Cubas coincide con esta periodización ya que también veía el nacimiento del país en el pasado indígena y divide su obra en tres épocas, la antigua, la dominación española y México independiente. La obra aborda hasta 1884 es, decir que contempla su pasado reciente³⁸.

En la fase final del Porfiriato, a la preocupación por el pasado prehispánico, se sumó el interés por el periodo colonial que se tradujo en la revisión de la “historia nacional” que aparece en obras como *México a Través de los Siglos* de Vicente Riva Palacio (1884) y *México y su Evolución Política* de Justo Sierra (1902) que tenían una visión conciliadora del pasado, posición que se encuentra en la mayoría de los manuales escolares publicados después de la aparición de la Historia de Justo Sierra.

En ese entonces Guillermo Prieto tenía 73 años, poco antes había escrito *Lecciones de Historia Patria*, en donde expresa “En una palabra, el objeto de este libro es dar a conocer a la juventud mexicana los buenos principios liberales, fundados en la observación y en la ciencia, para hacerla, ante todo, mexicana, patriota, liberal, republicana y defensora entusiasta de los derechos

37 Enrique C. Rébsamen (1890). *op. cit.* pp. 16-17.

38 Antonio García Cubas. *op. cit.*

del pueblo y de la Reforma”³⁹. Es comprensible que, un liberal como Guillermo Prieto cuando se acercó a la *Guía Metodológica* y leyó que el maestro no debía estar al servicio de partido político, religión o grupo social “...se enojara e iniciara una batalla con la pluma; dirigió los tiros de su crítica al osado pedagogo extranjero, que desconociendo, o cuando menos diluyendo los principios liberales-reformistas por los que Prieto tan denodadamente había luchado, se había atrevido a modificarlos.”⁴⁰

Rébsamen, en la obra citada abordó otros temas; analizó diversos métodos o formas para la enseñanza de la historia⁴¹, llegando a la conclusión de no recomendar el uso de uno sólo sino combinarlos. Advierte, al igual que otros educadores de la época, que la Historia se enseña de una manera rutinaria, obligando a los niños a aprenderse de memoria un texto en forma catequística sin explicación alguna. Es importante resaltar que se opone a la forma catequística y a la falta de aplicaciones, lo que no significa que esté en contra de la memorización y a favor de una historia formativa y explicativa en los términos que hoy entendemos.

Pero también sorprende encontrar en estos documentos principios metodológicos que nos son familiares por su vigencia y actualidad y que ya, en 1890, señalaba Rébsamen. Uno de ellos es la conveniencia de que en el estudio de historia se vaya de lo conocido a lo desconocido⁴² es decir de lo cercano al niño a lo lejano. Menciona que en la enseñanza de la Historia es conveniente contemplar tres diferentes abordajes del pasado nacional. El primero (para 2º año de primaria) comprendía “historias” de algún personaje importante observando el orden cronológico y sin “hacer enlaces entre ellos”; en el lenguaje actual estaríamos hablando de las relaciones causales y de las

39 Juan Antonio Ortega y Medina. *op. cit.* p. 282.

40 *Ibid.* p. 283.

41 Se refirió a los métodos biográfico, pragmático o filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, de agrupación y el comparativo. Por ejemplo, utilizar las biografías pero guardando un orden cronológico y a la vez atender los principios del método pragmático, al considerar la relación entre causa y efecto. Respecto a los métodos sincrónico, regresivo, de agrupación y comparativo, propuso su empleo una vez que los alumnos han adquirido cierto caudal de conocimientos históricos de manera ordenada y estén en condiciones de invertir el orden cronológico de los acontecimientos, identificar causas y consecuencias, agrupar lo semejante (leyendas, costumbres, invenciones, descubrimientos, etc) y comparar y establecer “paralelos” es decir simultaneidades.

42 Rébsamen. *op. cit.* p. 14

interrelaciones y estaríamos de acuerdo en la dificultad que implica su trabajo en alumnos de tan corta edad.

Como hemos visto García Cubas también se ocupó de la enseñanza de la disciplina y dedicó en sus primeras páginas, un apartado a lo que llama nociones preparatorias para el estudio de la Historia; en donde explica nociones de tiempo relativas a la cronología y al espacio; habla de métodos, fuentes de la historia y de las divisiones convencionales de la historia patria.

La Historia memorística también fue motivo de comentarios por quienes se preocupaban en su enseñanza. Desde antes del Primer Congreso, ya se percibía como un problema cuando Carlos A. Carrillo le dedicó atención al tema y criticó la Historia basada en fechas, nombres y batallas, señalando que

Muchos creen que aprender historia es grabar en la memoria un largo catálogo de fechas. 50 fechas, 100 fechas, 200 fechas en el estudio de la historia de México, como he visto exigir algunos maestros de pobres niños de once y trece años, eso ya pasa de la raya de abuso, eso constituye una verdadera tortura inquisitorial... ¿Qué provecho le resulta al niño de saber que Cortés saltó a tierra el 21 de abril de 1519, o que entraron los franciscanos en la capital en 1524?... Tras de las fechas viene la plaga de los nombres propios... ¡Las batallas! Otro de los flacos de los autores de compendios históricos.⁴³

También el pedagogo Gregorio Torres Quintero abordó el mismo problema de la memorización y aconsejó

...proscribir para siempre de la escuela primaria lo que se ha llamado historia-fecha o historia-batalla, es decir, aquella enseñanza de la historia que se reducía a aglomerar en la memoria de los niños la relación de las batallas que ha habido en el mundo, a exigirles el aprendizaje de un número de fechas o de listas de reyes que han gobernado a los pueblos...⁴⁴

Además, expuso la necesidad de graduar la enseñanza de la historia y propuso relatos y narraciones de biografías animadas de héroes que resultaran

43 Carlos A. Carrillo. "Testimonios Pedagógicos: Fechas. Nombres propios. Batallas. Indicaciones acerca del estudio de la Historia", citado en: J. de Jesús Nieto López (1992). *La Enseñanza de la Historia*. Ediciones Quinto Sol. México. pp. 52-53.

44 Fragmentos tomados de: Torres Quintero, Gregorio (1908). "Historia filosofada o historia contada" en: *La enseñanza primaria. Periódico quincenal del Colegio de Profesores Normalistas de México*. Tomo VII, enero 15 de 1908.

atractivas y bellas para los niños, pues primero hay que enseñar hechos después vendrán las reflexiones. Es cierto que identificó la necesidad de graduar los contenidos al grado y edad de los alumnos, pero su propuesta no fue más allá del mero relato o narración. Todavía no se percibía la necesidad de reflexionar sobre los conceptos histórico-sociales, su complejidad en relación al desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas y la importancia de su ejercitación.

Respecto a la memorización de fechas, Rébsamen señaló que deben cultivarse desde el 3er. año, pero con moderación; el pedagogo mencionó de la importancia de comprender conceptos sociales, entre los que señaló constitución, emancipación, feudalismo, eclesiástico, etc.; y dedicó algunas líneas para señalar la relación de los contenidos históricos con Lengua Nacional, Geografía, Canto y Aritmética; ejemplificó lo anterior poniendo problemas aritméticos relacionados con la historia como calcular la edad de un personaje o la duración de un hecho histórico. En el aspecto pedagógico o didáctico no hay diferencias entre Prieto y Rébsamen al considerar al maestro esencial en el proceso de enseñanza y al texto como un material didáctico que representa un auxiliar secundario.

Ahora bien, sin dejar de reconocer los avances de algunos historiadores y pedagogos, hay que aceptar que para una gran parte del profesorado la historia llena de datos, que requiere de la memorización y que presenta grandes posibilidades para evaluar su aprendizaje, estaba instalada en las aulas de educación básica y no sería fácil erradicarla.

Todavía en 1909, Luis G. León escribió un libro titulado *Simples conversaciones relativas á Hidalgo*, para los alumnos del primer año de Educación Primaria Elemental⁴⁵. Su propósito como señala el autor, era despertar en el niño desde los primeros años de su vida el santo amor de la Patria. La obra se encuentra dividida en VI lecciones. Aunque se trata de una biografía con datos anecdóticos y narrada de manera sencilla, no puede

45 Luis G. León (1909). *Simples Conversaciones relativas á Hidalgo, para los alumnos del PRIMER AÑO de Educación Primaria Elemental*. México. Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

considerarse adecuada para niños o niñas de primer año de primaria. Tal parece que el autor consideró que para dirigirse a un niño basta contemplar dos elementos: dirigirse a ellos de manera coloquial al inicio de cada lección con “Mis queridos niños”; y terminar cada apartado con un cuestionario que, a manera de diálogo, con preguntas y respuestas a supuestos niños en un lenguaje también coloquial como “Mariano, de cuántos hombres...? Haremos, queridos niños, un interrogatorio de las explicaciones que he dado en la clase de hoy... Ernesto, tenga usted la bondad de decirme ¿qué establecimiento fundó el Obispo...”⁴⁶. El texto también incluye las respuestas dadas por el supuesto niño -cabe aclarar que, como era lógico por la época, no aparece ninguna niña-. Esta obra, a diferencia de otras, cuenta con referencias bibliográficas como *México a través de los siglos*, *Biografía de Hidalgo*, por Gustavo A. Baz y *Colección de Documentos* de J. E. Dávalos, entre otros.

Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-91). La publicación de la *Guía Metodológica* y los debates a que dio lugar fueron simultáneos a este Congreso. Si el primer Congreso trató principalmente la escuela elemental, el segundo organizó la escuela secundaria y preparatoria con seis años de estudio, en lugar de cinco. Además, eliminó el carácter teológico que tenía para dar paso al científico y quedó como un nivel de estudios con la función de proporcionar una formación general y fundamental a sus alumnos sin ser necesariamente parte de los estudios profesionales. Lo anterior no significó que el congreso redefiniera los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria, sin embargo reiteró el carácter integral de sus estudios y marcó el inicio de una concepción de ese nivel escolar en forma independiente.

En 1910 con motivo de la celebración del Centenario de la Independencia, llegaron al país historiadores como el español Rafael Altamira cuya importancia en este trabajo es mucha por la huella que dejó no sólo en la historiografía de México sino en la escolar que aquí interesa. Además y como resultado de los Congresos se estableció una nueva época en la historia político-educativa del país; sus aportes significaron un momento crucial para el sistema educativo nacional, para la escuela elemental, para el ciclo secundario

⁴⁶ *Ibid.* p. 40.

y para la enseñanza de la historia, a pesar de que no pudieron ponerse en práctica en ese momento, debido al descontento social que llevó al movimiento armado iniciado en 1910.

Sin embargo podemos decir que la “relativa” política educativa que, durante los periodos de lucha armada se perfiló lo hizo en dos vertientes. Por una parte se encontraba la corriente sostenida por algunos intelectuales y maestros de escuela con tradición ideológica y política heredada de la reforma liberal del siglo XIX, que aspiraban al laicismo en sus formas neutral y anticlerical, y apoyaban la obligatoriedad de la escuela elemental. Por otra parte, se hallaba la corriente que mantenían jóvenes intelectuales de la generación del Ateneo⁴⁷, que crearon la Universidad Popular y sostuvieron dos valores fundamentales: la libertad de pensamiento y la educación popular.

Estos principios fueron retomados por la Constitución de 1917, que en su artículo 3º señala que el criterio que orientaría la educación se mantendría ajeno a cualquier doctrina religiosa y lucharía contra “...la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”; sería democrática, nacional y contribuiría a la convivencia humana. Además, en el apartado VI se dice “La educación primaria será obligatoria”.

Institucionalización de la Historia nacional (1920-1970)

La revolución mexicana produjo pérdidas materiales y trastornó las actividades civiles. Se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y se descentralizó la educación para dejarla en manos de los municipios. Además, si durante el porfiriato la educación había sido patrimonio casi exclusivo de las clases media y alta, después de la revolución la educación debía llegar al pueblo y había que realizar los cambios educativos que quedaron pendientes. Uno de ellos, como ya se mencionó, fue la fundación del ciclo secundario

47 El Ateneo de la Juventud (1909) surgió como respuesta de una generación de jóvenes intelectuales quienes realizaron críticas al positivismo y reflexionaron en torno a la educación, rechazaron el determinismo biológico del racismo y sentaron las bases para recuperar el pasado nacional. Formaron parte de él, José Vasconcelos, Antonio Caso y Alfonso Reyes, entre otros.

independiente de la escuela nacional preparatoria, ya que se habían percatado de las diferencias entre un ciclo y otro⁴⁸.

En diciembre de 1933 la Convención del Partido Nacional Revolucionario (PNR) decidió formular un plan sexenal y surgió la propuesta de reformar el artículo 3º de la Constitución para implantar, mediante la educación, la “doctrina socialista sostenida por la Revolución Mexicana”, que fue apoyada por el crecimiento de importantes organizaciones de izquierdas.

La propuesta de reformar el artículo 3º fue interpretada en algunas partes del país, con tintes claramente anticlericales y provocó la reacción inmediata del clero, la prensa y otros sectores conservadores. Sin embargo, la escuela socialista mexicana se estableció conforme a esa reforma “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”⁴⁹.

El nuevo plan de estudios de la escuela socialista consideraba que la educación estaba encaminada a la preparación de las nuevas generaciones para el establecimiento de un nuevo orden social que no implicara la explotación de las masas populares y, además, estaba dirigida principalmente a los campesinos y obreros. Se recomendaba el materialismo histórico para las disciplinas sociales; por lo que se pretendió un cambio en la manera de interpretar la Historia y en el “qué” historia enseñar y “para qué”; hasta entonces había prevalecido en las escuelas la historia erudita, pero en ese momento la interpretación que se ajustaba era el materialismo histórico pues

48 El establecimiento de la Secundaria tuvo sus antecedentes en 1907 cuando un nuevo reglamento estableció la división de los cursos preparatorios, en posprimarios y preparatorios. Diez años más tarde David Osuna, Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes y un grupo de colaboradores, entre ellos, Moisés Sáenz, emprendieron un estudio comparativo de la enseñanza secundaria (así se designaba cualquier enseñanza posprimaria) en México con la de otros países. En ese trabajo se percataron del abismo que había entre la primaria y la preparatoria respecto a los métodos de enseñanza, a los planes, la personalidad del docente y la disciplina escolar, entre otras. Resaltaron las diferencias entre los propósitos de la preparatoria y la secundaria, ya que la primera preparaba a los estudiantes para las carreras profesionales, en tanto que la segunda proporcionaba una educación general para quien había dejado de ser niño y comenzaba a ser adulto. Para lo anterior, se propuso establecer escuelas secundarias con un currículo de tres años y así evitar que la enseñanza media se concentrara en la ENP.

49 Artículo 3º. Fracción I.

resultaba de gran importancia para la formación de un criterio revolucionario y una conciencia nacional. Su aplicación permitió el debate sobre diversas temáticas que representan problemáticas relativas a qué historia enseñar, selección de contenidos, desarrollo cognitivo de los estudiantes y trabajo de grupo.

Sin embargo, este interés no fue respaldado por una perspectiva didáctica que lo posibilitara, y desde entonces se denunció que uno de los problemas era la falta de dosificación y adaptación de los textos, pues parecían ser de especialistas. Otras críticas señalaban que los libros aprobados para apoyar los propósitos de la educación socialista (Simiente y Lecturas Populares, entre otros), tenían graves deficiencias, resultaban tendenciosos y promovían una visión deformada de la sociedad. Esta fue la primera crítica a los contenidos de los libros de texto de Historia.

Entre quienes se opusieron al proyecto socialista está Gilberto Loyo, quien además de profesor y director de escuela fue político, economista y diplomático quien nos deja ver su concepción de la Historia escolar al señalar que el ámbito político era preferible pues representaba una estructura medular de soporte y el hilo fino de acero que conecta⁵⁰ y se pronunció contra

...la historia económica...además empujaría a los jóvenes hacia el materialismo histórico, originándoles prejuicios intelectuales y morales. De hecho, en México, los cursos secundarios se han formado cubriendo la columna vertebral de historia política, con diversos aspectos, según la época, el pueblo, el carácter predominante del suceso o personaje.⁵¹

Lo anterior no implicaba eliminar por completo el aspecto económico, pues explica que la historia, hace inteligible a los alumnos la organización económica a través de su evolución, es decir de la historia de los problemas económicos. Explica cómo lograrlo al señalar que debe entretorse la Historia política con la económica para apoyar al alumno en la comprensión de los problemas económicos del país desde una perspectiva histórica; de ahí que una de las tareas del maestro debería ser la selección de temas, tomando en

50 Véase Gilberto Loyo, en: Alvaro Matute. *op. cit.* p. 290

51 *Ibid.*

cuenta la mentalidad y conocimiento de los alumnos, así como el trabajo colectivo dentro y fuera de la clase⁵²; con este señalamiento, identificó otro problema de la enseñanza de la Historia que sigue existiendo en nuestros currícula: la cantidad de contenidos y su dosificación en la escuela básica. Sugiere enseñar poco hechos, pero bien seleccionados teniendo como criterios para ello la influencia que ejercen en el desarrollo de la humanidad o el tratarse de causas de otros hechos históricos o bien cuando sean resultado de ellos. Consideraba necesario preferir los acontecimientos que hacían comprensible el presente⁵³. “la tendencia genetista, en la enseñanza de la disciplina, debe traducirse en presentar los hechos económicos en la Historia nacional, como causas de otros hechos históricos, o como productos de ellos.”⁵⁴

Para Gilberto Loyo el propósito de la enseñanza de la historia era preparar a los jóvenes “para la vida”. Entendía por tal tomar conciencia de los problemas nacionales y mundiales con el propósito de tener una actitud frente a ellos al conocerlos desde una perspectiva histórica. El aspecto formativo de la disciplina tan en boga actualmente, no quedó ausente para este autor quien consideró que la historia determina una actitud frente a la vida social y frente a los grandes problemas nacionales. Agregaba que también tiene como propósito inculcar hábitos de estudio e investigación y menciona que es útil para la comprensión del pasado y del presente⁵⁵. Rescata elementos de la relación pasado y presente pues el mismo programa de historia de las escuelas secundarias señala entre sus finalidades: crear una actitud de simpatía hacia el estudio de los problemas de México

...en las escuelas secundarias ninguna materia puede sustituir a la historia en su labor de hacer inteligible el pasado y comprensible la realidad actual con sus problemas...no se debe poner la enseñanza histórica al servicio del sectarismo de las luchas políticas del día... para los altos fines de nacionalismo y justicia social.⁵⁶

52 Véase Alvaro Matute. *op. cit.*

53 Como puede observarse ya se trataba el asunto del presentismo, aunque cabe aclarar que no es la primera vez pues en la polémica entre Gómez de la Cortina-Lacunza se trató el tema y también Rébsamen había tomado posición al respecto.

54 Gilberto Loyo, “Sobre la enseñanza de la historia”, en: Alvaro Matute. *op. cit.* p. 307.

55 Es importante destacar que ya se menciona la relación pasado-presente.

56 Gilberto Loyo. en: Alvaro Matute. *op. cit.* p. 314.

Identificamos su noción de causalidad cuando con motivo de su oposición al materialismo histórico⁵⁷, dijo:

Distinguiendo, con Seignobos, entre las condiciones o causas pasivas, negativas, permanentes, necesarias pero insuficientes para producir el efecto, y la causa o condición positiva, activa, momentánea, que precede inmediatamente a la producción del fenómeno, los hechos económicos pueden ser considerados como causas pasivas (condiciones) y los de las otras especies como causas activas. Con esto encontrará el profesor una línea que lo salve de caer en los excesos del materialismo histórico, y un criterio para la selección de los aspectos económicos en sus cátedras.⁵⁸

Su argumento en contra del materialismo consistía en "...estudiar honradamente algunos sucesos históricos, para convencerse de que los hechos económicos influyen en los otros fenómenos mucho menos de lo que se cree, y no olvidar que la historia económica es sólo un aspecto o una parte de la historia general."⁵⁹

Loyo está de acuerdo en una historia tendenciosa cuando la tendencia retoma los principios de la revolución y del nacionalismo que han sido aceptados por todos, de manera que "En las escuelas primarias y en las secundarias, la historia debe enseñarse tendenciosamente"⁶⁰. Aunque agrega debe ir disminuyendo este calificativo en los años superiores. Reconoce la mala organización de la materia, su situación no privilegiada en los planes de estudios, la mala preparación de los maestros y su alejamiento de la realidad mexicana, la falta de buenos textos y materiales de clase que vuelven relevante la necesidad de elaborar buenos textos sin que pretendan reemplazar al maestro, ya que se trata únicamente de auxiliares.⁶¹

57 También se dio la polémica Caso-Lombardo aunque en relación a educación superior.

58 *Ibid.* pp. 314-315.

59 *Ibid.*

60 *Ibid.* p. 324. El término tendencioso según los diccionarios significa que muestra parcialidad y manifiesta o implica tendencia hacia un fin determinado, especialmente en los escritos, discursos, noticias. En el texto se acepta que la Historia lo sea cuando el fin es aceptado por todos. En este caso se habla de una historia nacionalista.

61 *Ibid.* p. 326. Para este autor, los buenos textos permiten resolver un problema de selección de hechos, de nombres y fechas, y entre sus características está "División racional de la materia, precisión en los conceptos, redacción adecuada de los títulos y subtítulos, neta explicación de los grabados, inserción completa o fragmentaria de documentos históricos originales cuadros sinópticos, tablas cronológicas claras y resúmenes que subrayen conceptos básicos, visiones de conjunto, criterios generales..."

Si Loyo se opuso al materialismo histórico, Rafael Ramos Pedrueza lo defendió⁶²; señaló a la revolución rusa como el movimiento más profundo generado por la teoría económica del materialismo histórico de Carlos Marx; resaltó la situación de grupos oprimidos y explotados. Su visión marxista quedó expresada al señalar que

En estos tiempos, en que agoniza el régimen capitalista y nace el sistema socialista, la imparcialidad histórica es una utopía. Al interpretar la historia se retiene el pasado o se plasma el porvenir. Se está con la reacción o con la revolución. Si se quiere colaborar en la obra revolucionaria, precisa sustentar la enseñanza de la historia basada en su interpretación económica (materialismo histórico). En este caso se deberá expresar, con audacia y resolución, la finalidad económica como principal origen y realización de los más trascendentes acontecimientos, aún cuando esa finalidad se disfrace bajo la apariencia de ideales desinteresados.⁶³

Ramos Pedrueza concibió la independencia como una manifestación de lucha de clases, de rebelión agraria y de reivindicaciones sociales. En este sentido, los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán constituían gérmenes del agrarismo y mejora obrera. Morelos ansiaba abolir el lujo y la miseria, la esclavitud y todo lo que a ella se pareciese, mejorando el jornal de los trabajadores de tal manera que los liberase de la miseria y de la ignorancia. Reconoce que Iturbide fue quien realizó la independencia, sin embargo fue “...en favor de los españoles y de los criollos ricos, quedando las masas en peores condiciones que antes de la emancipación política...”⁶⁴

Para este historiador, al igual que la mayoría de historiadores del siglo XIX y parte del XX, el aspecto ideológico no podía separarse de la Historia y consideraba un deber orientar a la juventud, “...alejándola de las aspiraciones hacia el privilegio, el abolengo y la insolencia del capitalismo, impulsándola hacia sus hermanos de clase, los trabajadores de ciudades y campos”⁶⁵. A diferencia de Loyo consideraba que la interpretación económica de la historia era el único medio para crear y desarrollar esa conciencia en los estudiantes a

62 *Ibid.*

63 *Ibid.* p. 332.

64 *Ibid.* p. 347.

65 *Ibid.* p. 366.

quienes debe demostrarse que el devenir de la humanidad es la historia de la lucha de clases.⁶⁶

La escuela socialista generó controversias a lo que se sumó el hecho de la falta de condiciones para establecer y vigilar el cumplimiento del nuevo artículo.⁶⁷

Por su parte, la producción historiográfica de Alfonso Teja Zabre también se mantuvo en la teoría marxista, aunque en su *Historia de México* menciona a Bergson, Spengler, Einstein, Marx, Lenin y Freud⁶⁸ y en el libro de texto *Breve Historia de México*⁶⁹ para la escuela primaria expone sus ideas sobre el tiempo pasado y la Historia patria. No hay diferencia en relación a la historicidad que se plantea hoy en día en el currículo de Historia cuando expresa

La propia casa, la escuela, las calles, los coches y carros, el alumbrado, las tiendas, no han sido siempre como son ahora, sino que han venido cambiando con los años y con los meses como cambian las plantas y como cambiamos nosotros mismos. La ciudad o el pueblo en que vivimos han cambiado también. Se construyeron casas nuevas, se abren calles...⁷⁰

El ejemplo nos permite constatar que en su idea de Historia el cambio o renovación de hombres y cosas tiene prioridad; además, como señales visibles de cultura menciona ciudades y monumentos⁷¹. Elementos todos que siguen vigentes en la enseñanza de la Historia.

Simultáneamente, el nacionalismo, que surgió en la enseñanza de la Historia desde el siglo XIX, se mantuvo y tuvo importancia para fortalecer la identidad nacional. Se justificaba su presencia señalando que todos los países tienen pasado e historia "... y la historia de todos los países y de todas las naciones

66 en: Alvaro Matute. *Op. cit.* p. 367.

67 Véase *Ibid.* p. 40. Luis Chávez Orozco, en el prólogo para el profesor de su Historia de México agrega una breve metodología consistente en puntualizar los objetivos, los medios y las actividades de los alumnos. En tan sólo tres páginas propone lo que muchos años después se esgrime como pedagogía de vanguardia.

68 Por esta razón, Alvaro Matute califica a Teja Zabre como perteneciente a una vertiente heterodoxa del marxismo.

69 Alfonso Teja Zabre (1935). *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias.* México. La Impresora.

70 *Ibid.* p. 9.

71 Cfr. *Ibid.* p. 10.

está ligada o relacionada, pero cada país se interesa especialmente por su propia vida, con su presente, su porvenir y su pasado.”⁷²

En páginas anteriores hablamos de la periodización de la Historia de México utilizada por Guillermo Prieto y García Cubas por lo que resulta interesante la que presenta Teja Zabre ya que difiere al proponer:

1. Historia primera o anterior a la conquista que corresponde a la cultura mexicana entendiendo por esta los aztecas, indígenas o americanos.
2. Historia antigua que corresponde a la Nueva España o al Régimen Colonial (de 1521 a 1810).
3. México independiente. Se refiere a la “República Mexicana separada del imperio español y desarrollando su vida propia, en sus esfuerzos de crecimiento y de organización social” ⁷³
4. La Revolución. Los contenidos llegan hasta el momento en que se escribe el libro. Ahí nos presenta este movimiento “...de renovación social y nacional”.

Esta división corresponde a la historiografía hispanista que lleva, por una parte, a preguntarnos si la historia novohispana, al llamarla historia antigua, representa el origen de la nacionalidad, de lo que se deduce que el autor no reconoce como tal el México prehispánico. Y por otra, si sus aclaraciones respecto a la dificultad de marcar límites exactos de cada una porque “...los sucesos y los rasgos de cada periodo se prolongan sobre el otro, y cada época de gobierno y de costumbres en un antecedente para la que sigue”⁷⁴, refiriéndose a la dificultad de marcar fechas de inicio y fin de procesos, fueron comprendidas por los maestros.

En la obra que comentamos su autor transcribe fragmentos de diversos autores o de documentos, por ejemplo en la independencia incluye un relato de José Sotelo que fue “documentado” por José de Jesús Núñez y Domínguez.

⁷² *Ibid.* pp. 9-10.

⁷³ Cfr. *Ibid.* p. 16.

⁷⁴ *Ibid.* p 16.

Su trabajo con fuentes se observa cuando menciona que “Las investigaciones de los historiadores, han puesto en claro que Allende había decidido aprovechar la famosa Feria de San Juan de los Lagos...”⁷⁵ Poco después cita a Agustín Rivera y transcribe parte de un manifiesto firmado por él y don Lucas Alamán. También se observa que abordar la Historia inmediata no significaba problema alguno para el autor.

Respecto a los materiales y recursos didácticos, hemos señalado que con la implementación de la escuela socialista se volvió la mirada hacia los libros de texto como recursos didácticos y parte integral de toda reforma educativa. Hasta ese momento, los libros de texto asignados para las escuelas primarias y secundarias, constituyeron uno de los aspectos más olvidados dentro de las reformas educativas de las primeras décadas del siglo, por lo que la difusión de los nuevos valores nacionales emergidos de la Revolución Mexicana y de los últimos acontecimientos políticos y sociales del país, se vio limitada por este aspecto.

Después de las controversias que generó el establecimiento de la escuela socialista, en el siguiente sexenio (Ávila Camacho 1940-1946) el discurso ideológico cambió la “lucha y reivindicación de las clases trabajadoras” por la “unidad nacional”. El lenguaje de los programas de estudio suprimió las expresiones socialistas y antirreligiosas y se orientó a fomentar elementos uniformes de cultura que conciliaran los diferentes grupos sociales del país; orientación que se trató de continuar en el sexenio del presidente Alemán con la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza en donde se establecieron los cimientos para la futura modificación del plan de estudios de nivel secundaria⁷⁶. Nuevamente surgió la polémica entre indigenismo e hispanismo

⁷⁵ *Ibid.* p 152.

⁷⁶ Por ejemplo, se creó la Dirección General de Segunda Enseñanza (1941), se constituyó la Comisión Revisora de Planes y Programas (1942), las escuelas pre-vocacionales dejaron de depender de la Dirección General de Segunda Enseñanza (1944), se definió que la secundaria debería ser unificada para capacitar a los jóvenes para el bachillerato universitario o para la vocacional técnica (1944), se publicó un Nuevo Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas Secundarias (finalidades del sistema de educación secundaria, atribuciones del director, subdirector, personal docente, expedición de comprobantes de estudios, etc. 1946), se inició la orientación vocacional para los alumnos de tercer grado (1947), se redujo el número de horas semanales de clase con el objeto de establecer un equilibrio

respecto a la enseñanza de la historia, al tratar la interpretación que se debía dar a la Historia patria.

En la década de los cuarenta del siglo XX, se vuelve la mirada para considerar al sujeto a quién se dirige la educación y sus características particulares como alumno-adolescente. Fue la primera vez que se planteó esta problemática para la enseñanza de la historia en secundaria; se replanteó la necesidad de eliminar los métodos didácticos de tipo memorista para dar lugar al estudio dirigido y fortalecer el Civismo y la Historia patria y universal.

En este contexto tuvo lugar el VI Congreso de Historia (1943) del que se derivó la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el estudio de los problemas de enseñanza de la Historia de México (1944) y la Primera Reunión de Consulta de la Comisión de Historia del Instituto Panamericano de Geografía e Historia en la Ciudad de México en 1947. A ella asistieron conocidos historiadores, bajo la presidencia de Luis Chávez Orozco, quienes presentaron una serie de recomendaciones para cada nivel de enseñanza. Fue el nacimiento de una nueva etapa en la enseñanza de la disciplina que contempló aspectos como: tendencias historiográficas, propósitos o finalidades, contenidos, métodos, recursos y evaluación.

El profesor Rafael Ramírez y otros colegas sugirieron algunas características de la enseñanza de la historia que perduran hasta el día de hoy, como: el carácter cíclico de los programas, pues en cada año escolar debía estudiarse la totalidad del pasado de México, partiendo de lo fundamental y más general para llegar a lo más profundo y particular. La sincronía, diacronía y simultaneidad aplicadas en la relación de la historia de México con la historia universal; la multicausalidad al referir hechos históricos mexicanos, sus causas y antecedentes nacionales, continentales y universales; la importancia de la historia para desarrollar la personalidad social, los ideales y sentimientos de patriotismo y solidaridad humana, el espíritu crítico, el interés por el progreso, la libertad, la justicia social y la cultura. Como reflejo del panamericanismo del

entre el tiempo de estudio y descanso del alumno, pero sin modificar los programas de las asignaturas (1947).

momento se señaló la necesidad de incluir algunas “unidades” sobre América y aumentar un curso de Historia de América. Una de las críticas a los programas de la disciplina de 1947, aún no superada, es la cantidad de contenidos que incluía por lo que se propuso su disminución.

Respecto a los métodos de enseñanza de la Historia se consideraban subordinados a la “psicofisiología” del alumno y a sus intereses por lo que se dieron una serie de recomendaciones respecto a los procedimientos útiles en la enseñanza de la historia como evitar largas disertaciones por parte del maestro, realizar investigación por parte del alumno, vincular la historia con las demás materias, realizar dibujos, croquis y modelados; mapas para la localización geográfica de los hechos históricos; además de valerse de proyecciones cinematográficas, para discutir y reflexionar; coleccionar recortes, ilustraciones y material variado en torno a cada tema. Por otra parte, se recomendaba leer pasajes históricos, dramatizaciones y declamaciones que permitían la participación emotiva de este tipo de conocimiento, sin olvidar las visitas a museos y lugares históricos.

También se analizó el problema de la evaluación y se dieron recomendaciones de carácter general, que difícilmente podían haber promovido un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia al no contemplar una percepción diferente de la Historia. Se señaló la necesidad de comprobar los conocimientos de manera mensual, trimestral y semestral, calificando exámenes escritos y de tipo objetivo con reactivos diversos: de proposiciones falsas y verdaderas; de opción múltiple; de correspondencia o identificación; de complemento; de composición o contraste de conceptos, causas o factores que intervienen en la verificación del hecho; de síntesis, de asociación; de juicio; de corrección de errores, de correlación cronológica; de localización geográfica.

El momento fue importante para la enseñanza de la Historia, pero si bien es cierto que se planteó un cambio, éste volvió a dirigirse al uso de nuevos recursos, por lo que todavía faltaba un largo camino por recorrer para alcanzar una verdadera renovación. La historia de nombres, fechas y lugares seguía instalada en las aulas, parecía haber llegado para quedarse y de ahí las

constantes sugerencias y recomendaciones. También la historia “nacionalista” fue una constante desde el siglo XIX pero el tema no ofreció problema alguno; parecía que todos coincidían en su importancia. El problema se replantea hoy para todas las formas de nacionalismo y para comentarlo retomo a Anne-Marie Thiesse que si bien se refiere a la realidad francesa podemos transpolarla a la nuestra:

Hay que subrayar también otra de las consecuencias principales del principio nacional: éste genera su contradicción. Se afirma la igualdad jurídica de los ciudadanos y la solidaridad de la comunidad nacional, mientras que el sistema capitalista en expansión señala nuevas diferencias económicas entre individuos” “A mediados del siglo XIX, en el momento mismo en que comienza a imponerse en Europa (para nosotros en México) el principio nacional, se constituye su aparente opuesto: el internacionalismo. Por un lado, la identidad sobre la base de la clase, más allá de las pertenencias nacionales; por el otro, la identidad nacional entre clases...El antagonismo entre estos dos principios constituyó aparentemente la gran división que repartió al mundo entre 1917 y 1991. La realidad fue mucho más compleja: socialismo, comunismo, patriotismo y nacionalismo dieron lugar a toda clase de combinaciones.⁷⁷

77 Anne-Marie Thiesse. “¿Qué es la identidad nacional. Lo universal y lo particular en la modernidad” Primera conferencia del ciclo Cátedra Marcel Bataillon. Instituto de Investigaciones Sociales José Ma. Luis Mora. P.17. Material fotocopiado.

CAPÍTULO II. La Historia, epicentro de debates en el México contemporáneo

En este apartado pretendo continuar la mirada sobre la enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo para detenerme en las reformas que han tenido lugar en la educación básica en el México contemporáneo. Hay que recordar que me refiero a lo que hoy llamamos educación básica con especial énfasis en la secundaria. Trataré de manera especial las propuestas relativas a la enseñanza de la Historia a través de las reformas que se han dado en este ciclo, partiendo del año de 1958 con el Primer Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria; y pasando por 1976 y 1993 hasta llegar al 2006 con la presentación de la Reforma a la Educación Secundaria vigente al día de hoy.

El proyecto de los Once Años: un primer Plan Nacional de Educación

El *Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria*, conocido como *Plan de Once Años*, fue puesto en práctica por Jaime Torres Bodet cuando ocupaba por segunda ocasión la Secretaría de Educación Pública (SEP); su principal propósito era ampliar la cobertura de la educación básica¹ en un período de once años (1959-1970); lapso de tiempo en el que se pretendía que todos los mexicanos alcanzaran el certificado de primaria.

Para dar cumplimiento al artículo 3º Constitucional que obligaba al Estado a presentar una oferta educativa suficiente para la demanda de egresados de primaria -cuyo número era creciente, debido al Plan de Once Años y al aumento

1 En ese momento por educación básica se entendía únicamente la primaria.

demográfico de esa época-, se realizaron acciones como establecer el doble turno en las escuelas primarias, introducir el libro de texto gratuito y realizar una intensa campaña de alfabetización. En el transcurso mismo de la aplicación de este Plan se estableció el Sistema de Telesecundaria en 1968, creado con el propósito de atender a mayor número de estudiantes en este nivel, ya que no se contaba con suficiente personal especializado para ello².

Al *Plan de Once Años* correspondieron dos nuevos planes de estudio -1957 y 1960- aunque eran muy similares pues en el segundo no se introdujeron grandes cambios, se trató únicamente de ajustes y de incluir un guión técnico pedagógico con elementos didácticos para los maestros. El currículo de 1957 se conformó con 11 asignaturas que estuvieron agrupadas como materias instrumentales (Lenguaje y Aritmética y Geometría); para el conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza (Ciencia Naturales); para el conocimiento y mejoramiento de la sociedad (Geografía, Historia y Educación Cívica y Ética); para conocer, encauzar, estimular y aprovechar las aptitudes de los alumnos sobre la base de actividades específicas (Educación Física, Trabajos Manuales, Dibujo y Artes Plásticas, Música y Canto).

La presentación formal de los programas de cada una de las asignaturas contempló tres apartados principales: finalidades, temas generales de conocimiento y actividades. El currículo de Historia³ señaló como finalidad que el educando comprendiera: el desarrollo de la humanidad, que la cultura y la civilización son obras del proceso histórico, y que toda obra que emane de ellas debe utilizarse en beneficio del hombre. Así mismo se buscaba que el alumno tomara conciencia de la unidad nacional como requisito necesario para la relación con otras naciones.

Los contenidos de Historia estaban organizados en 19 temas generales, de los cuales la mayoría (14) se referían a la Historia nacional y los cinco restantes a las instituciones políticas de México. Las actividades didácticas incluían visitas

2 A pesar de sus propósitos, el sistema ha presentado resultados de mala calidad.

3 La información de los programas de 1957 y 1960 están basados en: Patricio Patiño Arias. "Los libros del Área de Ciencias Sociales en los Programas de 1957 y 1960, en: Enrique González Pedrero, 1982. Coordinador. *Los libros de texto gratuitos*. México. Secretaría de Educación Pública Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 125-137.

a bibliotecas, museos, sitios arqueológicos e históricos y todo aquello que permitiera desarrollar la investigación⁴ y fomentar la participación en las celebraciones de las efemérides.

Por su parte, el currículo de 1960 mantenía los objetivos planteados en 1958 pero agregaba finalidades como proporcionar y desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y actitudes. Lo novedoso de estos programas fue que se avanzó más allá de los contenidos conceptuales - conocimientos- para alcanzar el desarrollo de habilidades, hábitos, capacidades y actitudes, que implican considerar el aspecto formativo de la asignatura, aunque no con el mismo lenguaje ni el sentido que se puede dar en la actualidad.

Cómo ha sido costumbre en México, los contenidos y la enseñanza de la Historia fueron causa de debate y las críticas se hicieron oír

...sobresale en el material de aquella época la polémica de que Cortés es tan importante como Cuauhtémoc; de que los libros conmemoran el 16 de septiembre y no el 27; de que la patria es tan importante que se llega al patriotismo; de que cuál de nuestras dos raíces era más importante: la indígena o la española; de que los héroes eran llevados a la altura de semidioses; de que si el águila nacional era más imperial que la republicana...de que las fechas no eran importantes para la comprensión de los hechos históricos...Se solicitaba y se exigía que se explicaran los términos libertad, justicia, honradez, democracia, soberanía, patria, nación, héroe, símbolos patrios, porque cada quien leía cosas distintas; e incluso, la cara de “La Patria abanderada”, símbolo de los libros de aquella época, fue criticada porque tenía más rasgos autóctonos que mestizos.⁵

La importancia del Plan de Once años fue definitiva en tanto que amplió la cobertura educativa a mayor número de personas sin embargo también hubo que pagar un costo alto: el deterioro de la educación. Cabe aclarar que se reconoce la existencia de muchos factores de importancia que inciden en este deterioro; sin embargo podemos decir que hasta la fecha es difícil conciliar

4 No hay mayor explicación que permita reconocer lo que se entendía por “investigación”.

5 Patricio Patiño. *Op. Cit.* p. 125.

calidad y cantidad, por lo que aún hoy se insiste en alcanzar la equidad y calidad educativa⁶.

Por otra parte, considero que si bien el Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos que se derivaron del mismo, buscaron la unidad nacional, se olvidaba que vivimos en un país diverso y se dejaba de lado lo que hoy llamamos multicultural. Lo anterior significó que de 1960 a 1980 no se concibiera la historia regional y el libro de texto de Historia se convirtió en un elemento de homogeneización que, en cuanto a nuestro pasado, significó la pérdida del entorno local, lo que no debe extrañar ya que corresponde a la historiografía del momento; ésta se caracterizaba por ser integradora y no es sino hasta el revisionismo cuando se plantea la diversidad regional con lo que se da un paso en el rescate de lo local.

En 1982 se imprimieron monografías de todos los estados y poco después, se retomó el tema de la historia regional y se estableció en el currículo de primaria la asignatura de Historia y Geografía de la entidad para tercer año de primaria y, aunque se mejoraron algunas monografías estatales como complemento a estos libros, poco después se eliminaron. En la secundaria se incluyó como materia optativa para tercer año la asignatura de Historia de la Entidad y en el Plan de estudios de 2006 se mantiene como tal en 1º de secundaria.

Cabe mencionar que en la actualidad se sigue cuestionando su validez y la importancia del estudio de las particularidades de las distintas regiones del país. Se interroga sobre la suficiencia de los programas y libros estatales que se siguen en tercer año de primaria y que, aunque se han visto renovados, mantienen elementos que deben mejorarse o, en ocasiones, reelaborarlos.

En relación a los programas que correspondieron al Plan de Once años, llama la atención que sus propósitos nuevamente están enunciados como “conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes” para ser congruente con la concepción de formación integral que se tenía; sin embargo, la enseñanza es

6 Lo anterior no significa que masividad implique necesariamente deterioro, pero si es un elemento determinante hasta el momento. En la educación de masas están implicados otros factores como el sistema político, proyectos sociales, sistemas educativos, etc.

vista como transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades. Hablando específicamente de la Historia, permaneció la importancia ideológica del discurso histórico por lo que no faltó la discusión en torno a lo español y lo indígena ni la crítica a lo que se entendía como “patrioterismo”; y aunque meramente en el discurso, también se habló de la importancia de la comprensión de los hechos y no su memorización, del conocimiento de conceptos, de dar un tratamiento más humano de los héroes y de valorar la unión nacional.

Además, estos programas trataron de articular los niveles educativos, al menos teóricamente, cuando se reformó el plan de estudios y se propuso que la educación secundaria continuara la labor educativa de la primaria sin olvidar su articulación con la educación media superior; también se señaló que el estudio de la Historia debía iniciarse desde el primer año de secundaria.

Los programas quedaron establecidos y debían traducirse en libros de texto. El siguiente paso fue la realización de la primera generación de libros de texto gratuitos de Historia y Civismo a través de una convocatoria para concursar por la autoría siguiendo los programas de 1960. Si nos referimos a los libros de texto es porque sabemos que se trata del casi único recurso del que se vale el maestro y, a veces hasta le sustituye, en las clases de Historia. El libro de tercer grado de primaria, lo realizó J. Jesús Cárabes Pedroza; el de cuarto grado, la profesora Concepción Barrón de Morán; el de quinto, la profesora Amelia Monroy Gutiérrez; y el de sexto fue elaborado por los entonces jóvenes historiadores Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique bajo el seudónimo de “dos amigos”, con ellos se inició la participación de profesionales de Historia en la enseñanza de la disciplina en la educación básica.

Cuando se conocieron los primeros libros de texto gratuito de Historia que vinieron a presentar la versión oficial escolar del pasado, nuevamente surgió el debate. Sobresalen el que tuvo lugar en la *Tercera Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses* en Oaxtepec, Morelos, donde hubo “...comentarios cáusticos por parte de Edmundo O’Gorman y Daniel Cosío Villegas, dirigidos contra los libros de texto gratuitos de aquel momento. Don Edmundo hizo referencia a “ese pequeño monstruo que se llama historia

oficial”. Por su parte, don Daniel, según el reportaje, agregó que “no hay uno de estos textos escolares que acusen dominio de la lengua tolerable”⁷.

En tanto que Martín Luis Guzmán, presidente de la Comisión Nacional de libros de Texto Gratuito (CONALITEG), señaló “el Estado imparte el conocimiento de la Historia nacional, no convierte a la Historia en instrumento, pues simplemente cumple con su deber de que la niñez conozca cuál es la personalidad expresada en sus grandes héroes.”⁸

Otras críticas a estos primeros libros fueron realizadas por Josefina Vázquez al señalar que “el nacionalismo (de los libros de 1960) es menos xenófobo e introvertido que el del periodo anterior y desde luego más popular...” También don Luis González afirmó que ese nacionalismo era tibio y aguado. Posteriormente la Dra. Vázquez agregó que los libros superaron el patriotismo y sustituyeron la memorización de fechas y de hombres ilustres.⁹

Para la elaboración de los libros, la SEP presentó un guión dirigido a los autores; en él se percibe la concepción de nuestro país como el resultado de la fusión de dos culturas con lo que se suprimía la rivalidad y antagonismo entre héroes vs. villanos como Cuauhtémoc-Cortés, Hidalgo-Iturbide y Díaz-Madero, en tanto que reforzaba la figura de Juárez. Lo anterior no significó abandonar el culto a los héroes y a los símbolos patrios, ya que se insistía en ellos con la finalidad de “tener idea clara de los grandes constructores de la patria y fomentar el culto por los símbolos de la patria y el respeto por la tradición y la cultura de México”¹⁰. Los libros se elaboraron e independientemente de los errores que pudieran tener, se reconoció como su principal acierto fortalecer la

7 Charles A. Hale (2007). “Mi testimonio sobre Josefina Vázquez”, en: Alicia Salmerón (Coord.) Josefina Zoraida Vázquez. *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*. México. INEHRM. p 62.

8 René Arteaga (1969). “ Los de Oaxtepec: Turistas de la historia”. Martín Luis Guzmán defiende los libros de texto”, en: Alicia Salmerón (Coord.). *Ibid.* p. 74.

9 Véase Patricio Patiño Arias. “Los libros del Área de Ciencias Sociales en los Programas de 1957 y 1960, en: Enrique González Pedrero, Coordinador. *Los libros de texto gratuitos*. México. 1982. Secretaría de Educación Pública Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. p. 134.

10 *Idem.* p. 158

unificación nacional a través de presentar una visión de la Historia de México más conciliadora, el siguiente paso sería reconocer la identidad regional.¹¹

Los libros de texto gratuitos llevaron a que la atención tanto de las autoridades como del público en general se enfocara principalmente a la primaria; sin embargo también los programas de Historia para secundaria fueron motivo de crítica por la extensión de los contenidos, la superficialidad de su estudio, el aprendizaje memorístico y la falta de articulación entre los niveles de educación primaria y superior.

Se decía que el disminuir el estudio de la Historia en secundaria de tres horas a dos horas semanales en segundo y tercer grados, había dado como resultado un aprendizaje superficial.

La modernización educativa: de la Historia a las Ciencias Sociales

En los años setentas, el discurso educativo señalaba la búsqueda de la modernización, la apertura de la educación a todos los grupos sociales y, ante los nuevos requerimientos sociales, promover la flexibilidad de la educación. Para ello se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que emitió una nueva Ley Federal de Educación (1973) en sustitución de la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941).

En lo relativo a la enseñanza de Historia hemos visto que, a partir de la fundación de la secundaria en 1925 y hasta 1960¹², se realizaron varias reformas a los programas tanto de primaria como de este nivel educativo y se llevaron a cabo acciones para mejorar su enseñanza, sin embargo resultaron esfuerzos aislados que no se vieron reflejados en el aula y por tanto, no significaron una renovación real y profunda.

11 Soledad Loaeza coincide en cuanto a que el nacionalismo es el rasgo esencial de estos libros y la consideración de una cultura mestiza. Aunque no la ve integrada ya que señala en el libro de tercer año se daba prioridad a lo español y en sexto grado, lo indígena. Véase: Soledad Loaeza (1988). *Clases Medias y política en México*. El Colegio de México. México. pp. 240-241

12 Desde la creación de la Dirección de secundarias y hasta la actualidad este ciclo han tenido 10 planes de estudio: 1. 1926-1931; 2. 1932-1935; 3. 1936-1940; 4. 1941-1944; 5. 1945-1946; 6. 1947-1959; 7. 1960-1974; 8. 1974-1993; 9. 1993-2006; 2006-...

En las décadas de los años sesenta y setenta, las Ciencias Sociales ocuparon un lugar importante en los círculos académicos que vieron llegar, nuevas tendencias historiográficas y movimientos sociales como los estudiantiles de 1968, junto con hechos relevantes como la Guerra de Vietnam, el reconocimiento explícito de las grandes desigualdades sociales y la alineación del tercer mundo, entre otros.

Se trató de un momento de transformación, la vida en México cambió y el pensamiento social revitalizó la necesidad renovar del discurso de la Revolución Mexicana con fuerte sentido nacionalista. Así en materia educativa es comprensible que se pensase en establecer el estudio de las Ciencias Sociales en la educación básica en sustitución de asignaturas como Historia, Geografía y Civismo.

Además, algunas autoridades educativas criticaron la enseñanza por asignaturas ya que consideraban que desvinculaba la realidad social, fragmentaba el conocimiento y daba una concepción mecanicista del aprendizaje por lo que se propuso el sistema por áreas. Para discutirlo, se reunió en 1974 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) que dijo haber aplicado y analizado 17,000 encuestas entre 1972 y 1974 y efectuado seis seminarios regionales con asistencia de más de 7,000 maestros de escuelas secundarias federales, estatales y particulares de todos los estados. Con ello se pretendía justificar el cambio.

Sin embargo, esto no significaba que se tratara de algún estudio que diera seguimiento a la aplicación de los programas ni existía alguna evaluación que realmente justificara el cambio¹³. La asamblea reunida en Chetumal, Quintana Roo, confirmó la propuesta de establecer áreas de aprendizaje en lugar de asignaturas. Los contenidos de Historia, Geografía y Civismo se integrarían en Ciencias Sociales. Quienes apoyaron esta propuesta argumentaron que esta integración estaba fundada en propuestas didácticas que aspiraban a promover el conocimiento unitario de los procesos sociales, utilizando las aportaciones de

13 Véase CONALTE. *Educación Media Básica*. p. 15.

múltiples disciplinas. De esta manera se siguió una moda mundial que se había aplicado en Estados Unidos y en algunos países europeos y latinoamericanos.

A pesar de ello, cuando en 1975, se presentó el nuevo currículo de Ciencias Sociales con contenidos históricos, muchos maestros rechazaron la propuesta considerando, entre otras cosas, que la unión era artificial, que los contenidos se reducían, que la integración no era necesaria en secundaria, pues a esa edad el adolescente había rebasado la etapa sincrética de percepción, que se copiaba el modelo recién creado en Estados Unidos y que la finalidad real era ahorrar salarios, instalaciones y material didáctico, entre otras cosas. Se llegó a un acuerdo a pesar la oposición y se estableció el sistema por áreas en las secundarias de nueva creación, coexistiendo ambos sistemas: por áreas y por asignaturas.¹⁴

Se procedió a una nueva generación de libros de texto gratuitos para primaria. Los de Ciencias Sociales, ya no Historia, fueron coordinados por la Dra. Josefina Zoraida Vázquez; las críticas que había realizado a los libros anteriores y la publicación de su libro *Nacionalismo y educación* le sirvieron para encomendarle esta tarea. La misma doctora expresó que para su elaboración

...lo concebimos como ese proceso de definición de lo que hoy es nuestro país, para lo cual ampliamos el tradicional relato político a una historia en la cual lo cultural, social y económico tuviera importancia. El aceptar un México producto de su pasado, eliminó de por sí algunos de los conflictos que enfrentaban los viejos autores e hizo innecesario tomar partido.¹⁵

Además, a decir de su coordinadora, dejaron de ser las fechas y los nombres un objetivo para dar énfasis a las grandes transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas.

14 Simultáneamente existieron ambos modelos hasta 1993. En ambas posiciones contaron con defensores. Por mi formación creo que es conveniente que la disciplina mantenga un lugar independiente. Por eso veo que las aportaciones de la asignatura para la formación del individuo quedaron diluidas y, como posteriormente se vio, los resultados negativos en cuanto al conocimiento histórico del joven egresado de secundaria.

15 Josefina Zoraida Vázquez. "El dilema de la enseñanza en la historia de México", en: Alicia Salmerón, Coordinadora. Josefina Zoraida Vázquez. *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*. México. 2007. INEHRM. p. 29.

Pero la parte más novedosa fue el intento de hacer una historia verdaderamente universal en la que se subraya la unidad de la experiencia humana, sobre todo en los inicios de la civilización al explicar la aparición de las instituciones fundamentales y las primeras culturas. Como era imposible mencionarlas a todas, se seleccionaron cuidadosamente las más representativas.¹⁶

Para fines de la década de los noventa según la opinión predominante de maestros y educadores, la cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica en las generaciones que cursaron la secundaria organizada por áreas, fue deficiente en detrimento de la formación básica de los alumnos para la comprensión del mundo social.

A partir de ese momento se planteó de manera continua la baja calidad de la enseñanza en la escuela secundaria porque, en el caso del área de Ciencias Sociales, tendía a reducir la enseñanza de la Historia y de la geografía y los maestros que no eran normalistas sino profesionales de otras áreas, dejaban de lado la Historia de México.

Descentralización educativa. La integración de la secundaria al ciclo básico¹⁷

A medida que transcurría el tiempo, el contexto histórico del país cambiaba. México vivió nuevamente una serie de transformaciones que llevaron, entre otras cosas, a una reorientación del modelo económico con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y por lo tanto se requirió de un cambio en el sistema educativo y en los objetivos de la educación. En ese contexto se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNE) de 1992. Asimismo, la reforma al artículo 3° constitucional estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y la consideró parte de la educación básica. Bajo esta visión se modificó el Plan y Programas de Estudio (1993). Las críticas a la enseñanza por áreas, dieron lugar a un nuevo proceso

16 *Ibid.* p. 30.

17 Para la redacción de este apartado me basé en la ponencia que junto con Mireya Lamonedá, expusimos en 1993 en Santiago de Compostela, España, y que fue publicada en el tomo dedicado a América Latina de *Historia a debate*. Carlos Barros y Carlos Aguirre, editores. Santiago de Compostela 1996. pp. 307-314.

de renovación de la educación que incluyó la enseñanza de la Historia como disciplina independiente.

El AMNE señaló contar con un diagnóstico de la situación educativa de los ciclos que integraban la educación básica en ese momento -que mostraba la deficiente calidad de la misma- e identificó tres líneas principales a renovar: la reorganización del propio sistema, la reformulación de los contenidos y materiales educativos de educación básica y la revaloración social de la función magisterial.

En este trabajo nos interesa de manera particular la segunda línea que planteó la reforma curricular de toda la educación básica, a pesar de que sólo se aplicó en la primaria y, aunque tardíamente, también en las licenciaturas de educación básica y de enseñanza de cada una de las disciplinas que planteaba el nuevo currículo de secundaria. Este hecho implicó que se aplazaran las reformas necesarias para aplicar exitosamente los programas de secundaria y plantear nuevos en preescolar, quedando como tareas a realizar posteriormente.

Con la obligatoriedad de la secundaria era necesario iniciar los preparativos para la “posible” incursión masiva de estudiantes con nuevas características, que requerían la reorganización de los planteles y el cambio del rol docente; pues de hecho se realizó este cambio sin contar con las condiciones para hacer efectivo este derecho. La misma estructura educativa llevó a aplicar las reformas de manera parcial.

Como se mencionó antes, el interés de este trabajo se inscribe en la línea de reformulación de los contenidos y materiales didácticos pero agregamos ahora en relación con la “recuperada” asignatura de Historia. En ella, el primer paso consistió en restablecer la asignatura en lugar del área de Ciencias Sociales que había estado en vigor por 20 años y el segundo en aplicar de manera inmediata los llamados “Programas Emergentes” para el ciclo 92-93 que establecieron el estudio del ámbito nacional en los tres últimos años de primaria declarando este ciclo escolar “Año de la Historia de México”; para ello debían sustituirse los libros de texto gratuitos de Historia que habían estado vigentes hasta el ciclo anterior.

Los planes emergentes se debieron a que la reforma educativa respecto a esta asignatura no estuvo completamente lista y como ha sucedido y sigue sucediendo prevaleció el tiempo político. Se empezó a hablar de evitar la visión maniquea, eliminar algunos mitos dentro de la Historia oficial y abordar el pasado reciente. Cuando se publicaron los libros que respondían a este plan y a los programas de la asignatura -elaborados por reconocidos historiadores e intelectuales-¹⁸, se señalaron algunos errores que llevaron a una polémica de grandes dimensiones dentro de la sociedad nacional; innumerables artículos fueron publicados en la prensa y se organizaron debates en diferentes instituciones con la participación de historiadores, maestros, padres de familia, partidos políticos y sindicatos, entre otros. Sin embargo, como ha sucedido en otros momentos, la discusión tuvo una fuerte carga política, aunque intervinieron en ellas algunos elementos de análisis pedagógico y académico.

Es importante resaltar el hecho que nadie cuestionó la relevancia de la enseñanza de la Historia, ni el enfoque didáctico que pretendía darse; el tema motivo de polémica era el “qué” se enseñaba; por ejemplo se criticó la ausencia o tratamiento de algunos “héroes” o personajes como el Pípila, Santa Anna, Porfirio Díaz, López Portillo o Salinas de Gortari, entre otros; también se habló del presidencialismo, de la necesidad de superar la historia oficial y de la conveniencia o no de abordar la historia reciente.

Ante el debate, la SEP tomó la decisión de considerar los libros de texto de Historia con carácter provisional y acordó abrir foros públicos de discusión sobre los mismos. A principios de 1993 presentó una convocatoria a nivel nacional para elaborar nuevos libros de texto que debían responder a los nuevos programas producto de la reforma. Para primer y segundo grados de primaria se integraron contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Cívica en lo que se llamó Conocimiento del Medio 1 y 2. Para tercer grado se mantuvo la asignatura de Historia y Geografía de la entidad; para

¹⁸ Fueron coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín con participación de historiadores de varias instituciones de educación superior e investigación. A ambos se les llegó a señalar como “gente antes de izquierda y ahora integrada al gobierno”; de sostener tesis históricas “reaccionarias conservadoras, neoporfiristas y revisionistas”. Una de las respuestas (Aguilar Camín) se dirigió al también historiador Enrique Krauze, a quien acusó de llevar la discusión a diferencias personales.

cuarto, se contempló un curso de Historia de México que inicia con el México prehispánico y termina con el México contemporáneo. Para quinto y sexto se consideró un curso que articula la historia de México “presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a las naciones del continente americano”¹⁹. No obstante que se declararon libros y autores ganadores y de haberse otorgado el premio económico ofrecido, los libros de texto de Historia²⁰ no fueron publicados, provocando un nuevo debate, iniciado principalmente por sus autores. Finalmente, la decisión fue que la SEP a través de un grupo de especialistas culminaría con la publicación de nuevos textos.

De manera paralela a este proceso y a partir de los programas de estudio, la SEP invitó a distintos especialistas a elaborar guías didácticas que acompañarían los nuevos libros de texto para primaria y secundaria. En ese grupo participé bajo la coordinación de Mireya Lamonedá y se realizaron guías dirigidas a los maestros que seguían los libros de texto. En ellas propusimos nueve elementos, que en ese momento llamamos “constantes de la Historia”²¹: fuentes del pasado, refiriéndonos al manejo de información histórica; causalidad; continuidad y cambio; empatía; sujeto de la historia; relación pasado-presente, temporalidad; espacialidad; e interrelación con otras asignaturas o disciplinas. Como se verá más adelante, no se incorporaron como parte de la noción de tiempo histórico aquellas nociones que están relacionadas íntimamente y que no pueden tratarse aisladamente, como ordenamiento cronológico, secuencia, causalidad, continuidad y cambio, relación pasado-presente. En ese trabajo se incluyeron recomendaciones didácticas y el uso de recursos variados como líneas del tiempo, mapas históricos, maquetas, fichas de investigación, uso de biblioteca y hemeroteca, elaboración de esquemas, diagramas, historietas, etc.

19 SEP (1993). *Plan y programas de estudio. Primaria*. Educación Básica. México. SEP. p. 92.

20 Los autores no aceptaron realizar los cambios que solicitó la institución, por lo que se decidió no publicarlos.

21 Actualmente a nivel internacional se les conoce como nociones indispensables para la comprensión y el aprendizaje de la Historia y habilidades relacionadas con el conocimiento del pasado.

Ante la falta de suficientes trabajos de investigación sobre la enseñanza de la Historia, quienes participamos en esa tarea tuvimos presente el avance en la didáctica de la Historia desarrollado en países como Francia, Inglaterra y España, principalmente en lo que respecta a aquellos elementos que consideramos podían traspolarse a la realidad mexicana.

Ese material, como mucho del trabajo que se realiza en las entidades burocráticas, fue guardado y se encomendó uno nuevo a realizar por personas cercanas al Subsecretario²², quienes consideraron elementos similares a los que se proponían en las guías anteriores. Se trató de un buen material, pero a mi juicio demasiado breve, que si bien tiene la ventaja de interesar a quienes no tienen la costumbre de la lectura, también posee el inconveniente de tratar los temas muy superficialmente por lo que a la larga demostraron no haber alcanzado su propósito y el enfoque no fue comprendido cabalmente por los maestros.

La Reforma en las asignaturas de Historia que se cursan a lo largo de la Educación Básica, consideró aspectos pedagógicos, historiográficos y psicológicos relativos al qué, para qué, a quién y cómo de su enseñanza. Se destacó la importancia de Clío para identificar nuestras raíces, para comprender diversas culturas y lo que es común a ellas; para identificar el cambio y la continuidad, reconocer la diferencia entre un hecho y una hipótesis, entre la realidad y la ficción, y así desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Se incluyó antes de los contenidos un apartado relativo al “*enfoque*”, en el que se explica entre otras cosas, los propósitos, la organización de los temas de estudio de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general; la importancia de desarrollar nociones de ordenamiento, fortalecer los valores, articular la Historia con otras asignaturas y diversificar los objetos de conocimiento de la historia.

22 El Prof. Olac Fuentes Molinar era el Subsecretario de Educación Básica y Normal.

A cerca de 15 años de distancia podemos recuperar algunos elementos teóricos que considero son positivos respecto a la enseñanza de la Historia²³:

1. Se reintegró el estudio sistemático de la Historia como disciplina específica. Con su restablecimiento en todas las escuelas primarias y secundarias del país se tuvieron, en este último nivel, dos cursos de Historia Universal en primero y segundo grado y un curso de Historia de México en tercer grado. Los contenidos de los programas, en el primer grado, abordaban desde la prehistoria hasta el descubrimiento de América. En el segundo grado, desde la consolidación de los estados nacionales en Europa hasta las transformaciones de la época contemporánea. En el tercer grado, desde las culturas prehispánicas hasta el México contemporáneo.

2.- En el Plan y los programas de estudio²⁴ vigentes en secundaria hasta 2006, se indica que se buscó la articulación con primaria y bachillerato y por esa razón, los cursos de primero y segundo grados de este nivel se concentrarían en Historia Universal y se incluirían contenidos de Historia de México relativamente reducidos. En el tercer grado se estudiaría un curso de Historia de México en el que se establecerían las relaciones necesarias con los temas de los dos primeros grados, destacando las relaciones con la Historia de América Latina. Desgraciadamente no se logró esta articulación ni en el papel (contenidos de programas y libros de texto) y menos aún en el aula, por lo que se reconoció e identificó como tarea a realizar en la Reforma de 2006.

3.- Con el reconocimiento del valor formativo de la Historia, se planteó el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones útiles para el estudio del pasado y el análisis de procesos sociales actuales que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales; propiciar la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la Historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. También se

23 Muchos de los elementos que aquí señalo también los rescató la SEP para la RES. 23 Véase: Secretaría de Educación Pública (1995). *Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudios*. Primera etapa de implementación, 2005-2006. México. SEP.

24 Se refiere al *Plan de estudios y programas* (2003). Primaria. México. SEP. y *Plan de estudios y programas. Secundaria*. México. SEP.

propuso evitar la memorización de datos como objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura.

4.- Se diversificaron los objetos de conocimiento histórico al incorporar junto a lo político otros objetos de estudio, como el pensamiento, las ciencias y las manifestaciones artísticas, los grandes cambios en la civilización material y en la cultura; así como las formas de vida cotidiana. Se dio prioridad a procesos sociales y culturales relevantes frente a los eventos políticos o militares.

5.- Establecieron un tratamiento diferenciado de las distintas etapas y procesos de la Historia de la humanidad y según dice el Enfoque correspondiente, poniendo mayor atención a las épocas en las cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia y dando menor atención a etapas de relativa estabilidad.

Al terminar el sexenio (1994-2000) en que se puso en práctica la Reforma de 93, se observó que la primaria había recibido mayores beneficios y que se habían aplazado las reformas a preescolar y secundaria, como se dijo poco antes, por lo que éstas serían objeto de atención en el sexenio que iniciaba.

Frente a lo que podemos reconocer como fortalezas de los programas de 93, también existieron problemas, principalmente en los programas de secundaria y en su aplicación. Entre estos están:

- La federalización se puso en marcha sin contar con recursos para ella, por lo que al extender la secundaria a nivel obligatorio, en una situación de desigualdades tendió a mantenerlas y la obligatoriedad de la secundaria buscó la cobertura más que la calidad.
- La reforma debió contemplar, de manera simultánea, las normales para que los docentes egresados adquirieran una formación acorde con los principios del nuevo Plan de estudios de educación básica, sin embargo fue tardía su incorporación a ellas. Lo mismo sucedió con el Programa de Actualización y Formación Permanente de Docentes que fue aplicado a destiempo.

- Dificultades en la distribución de materiales que no llegaron ni a todos los lugares ni en el tiempo requerido.
- Insuficiencia de recursos para alcanzar los propósitos planeados.
- Falta de investigaciones educativas y de posgrados en enseñanza de Historia. Dificultad para cambiar las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje y la enseñanza de la asignatura por lo que falta trabajo de convencimiento para llevar a cabo cambios de actitud en los maestros.
- Dificultad de aplicar el nuevo Enfoque por la sobrecarga de contenidos.
- Desvinculación entre los niveles de educación básica y con el nivel medio superior.
- Falta de actualización permanente de los libros para el maestro y de otros materiales.
- Falta de estrategias para difundir y aprovechar los materiales.
- Desconocimiento de la especificidad de la escuela para adolescentes.

Desde el año 2000 se reconoció prioritariamente la necesidad de una evaluación que atendiera el ciclo identificado con mayores problemas: la secundaria. Se sabía la conveniencia de mejorar aspectos como formación de docentes y de realizar evaluaciones ya que éstas eran escasas y las que existían no difundieron sus resultados; también se conocía que no había algún seguimiento de materiales y de cursos de actualización que permitieran ver su impacto en la dinámica escolar. Por último, estaba la propia condición gremial de los trabajadores que impedía la aplicación de medidas que permitieran evaluar el trabajo docente.

El pasado indígena. Nuevamente en la polémica

Terminó el sexenio en el año 2000 con estos problemas en el campo de la educación básica, incluyendo la enseñanza de la Historia; sin embargo, en ciertos sectores de la sociedad se vivió una especie optimismo por los acontecimientos políticos del año, que para muchos representó acabar con el sistema unipartidista y dar un paso en favor de la democracia. La oposición llegó al poder y con él las esperanzas de algunos por el cambio. Como

secretario de Educación Pública se nombró al Dr. Reyes Tamez y como Subsecretario de Educación Básica y Normal al Mtro. en C. Lorenzo Gómez Morín. En este nuevo escenario se dieron las reformas y entre ellas la de la educación secundaria.

En 2001 se presentó el nuevo Programa Nacional de Educación (PNE) del que se derivaron cuatro políticas educativas del Estado mexicano que mantuvieron, en lo principal, elementos propuestos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNE) de 1992-93. Se ratificó el proceso de la descentralización de la enseñanza básica; la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto; las reformas a las condiciones del magisterio; y la participación social de la educación.

Bajo estas líneas las autoridades educativas encargadas del currículo de educación básica²⁵ se acercaron al AMNE y partieron de él para reformar la escuela secundaria como un propósito prioritario. Así nació la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), más tarde llamada únicamente RES. En este contexto y bajo estas condiciones, el 18 de junio de 2004 se presentó una nueva propuesta curricular para la secundaria. Respecto a la asignatura que nos ocupa se proponía cambiar los tres cursos de Historia que se impartían en la secundaria con tres horas semanales cada uno (Historia Universal I, Historia Universal II e Historia de México), a un curso con ocho horas semanales, cuyo programa contemplaba la Historia de México y el mundo. Las características generales de esta propuesta eran integrar la Historia nacional con la mundial, dar mayor prioridad al pasado reciente ya que se consideró de mayor interés para los jóvenes; por lo tanto se veían las culturas prehispánicas y las civilizaciones de la antigüedad con carácter introductorio pues se pensaba que en la siguiente etapa de la reforma habría que incluir estos temas en 5º y 6º grados para estudiarlos con mayor profundidad y así se lograría dar continuidad

25 En ese momento la Mtra. Elisa Bonilla Rius estaba al frente de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; y la Mtra. Laura Lima era Directora de Ciencias Sociales.

a los contenidos de primaria y secundaria; además, el compactar materias favorecía que los estudiantes no se dispersaran con tal diversidad de temas²⁶.

Para presentar la RIES, el Subsecretario Gómez Morín convocó a una rueda de prensa en donde se dieron dos situaciones ajenas a la educación y a la academia, que sirvieron de detonantes para iniciar nuevas críticas. La primera fue la falta de conocimiento profundo de la reforma por parte del Subsecretario y la segunda el uso que los medios de comunicación hicieron de la información, lo cual no significa que, de manera personal, considere que la reforma propuesta careciera de errores y omisiones. Ambas situaciones, junto con el papel que la Historia ha desempeñado a lo largo del tiempo, provocaron que la asignatura de Historia fuera la más combatida por personas que, en su mayoría no conocían totalmente la nueva propuesta pero que se guiaron simplemente por la información de los medios y durante varios meses la propuesta de programas de Historia recibió fuertes ataques.

Se oyeron voces en torno a la ausencia de contenidos dedicados al México prehispánico y a las culturas antiguas y se clamaba principalmente por una historia de México con tratamiento específico del periodo prehispánico, ya que consideraban que se estaba borrando el pasado indígena de la educación básica. También hubo comentarios por la compactación de las horas de Historia en el segundo grado de secundaria y su ausencia en 1º y 3º; otro aspecto mencionado fue la necesidad de actualización y capacitación de los docentes, para poder aplicar este programa en el aula. Desgraciadamente el debate no fue académico. Se acusó a la “administración foxista” de buscar borrar de un plumazo el pasado indígena, de implantar una Historia cercana en el tiempo que no contaba con la distancia necesaria para evitar transmitir una ideología. Nuevamente estaba en el centro la discusión sobre los orígenes de la Nación, indigenismo vs. hispanismo y la validez del estudio del pasado cercano como objeto de estudio de Clío.

26 El argumento oficial señaló la necesidad de fortalecer el aprendizaje de la Historia de México en Primaria y para ello planteaba estudiar la Historia de México, de la Prehistoria a la Colonia, en cuarto grado, y de la Independencia a nuestros días, en quinto. En sexto grado se estudiará un curso de Historia de México y el mundo que aborde desde la Prehistoria hasta el siglo XV y sirva de antecedente al curso de secundaria.

Así como en 1992 la polémica se dio en torno a los libros de texto y la incorporación de algunos temas de Historia reciente, en 2004 las discusiones giraron en torno a la disminución del tiempo destinado a su estudio y a la falta de contenidos relativos al México prehispánico y a las culturas antiguas. No se cuestionó la importancia de la asignatura sino “qué” de la Historia enseñar, sin llegar nunca a una definición clara que aun está pendiente. La participación en el debate de historiadores, partidos políticos, grupos académicos y no académicos, sindicatos, etc. mostraron una vez más la relevancia política e ideológica de la Historia, y se olvidó el aspecto formativo de la disciplina.

La realidad vista desde la propia Secretaría era otra. La “propuesta” curricular de Historia para el nivel secundario que contemplaba compactar su enseñanza en un grado, también lo hacía con respecto a las asignaturas de Geografía, Formación Cívica, Biología, Química y Física. Lo anterior respondía a la necesidad de disminuir las áreas de conocimiento con el propósito de que los estudiantes llevaran sólo siete asignaturas en lugar de las 11 que se tenían y que fragmentaban la atención de los adolescentes.

El debate resultó poco académico ya que pocos percibieron la importancia de mantener su enseñanza en los tres años para que la intervención didáctica constante permitiera el desarrollo de conceptos y nociones y, en cambio se habló de la disminución de horas y la consecuente pérdida de salario para el maestro. Sin percatarse que el eliminar la asignatura en dos años de secundaria y ampliar a ocho horas semanales la clase de Historia en un grado, se disminuía únicamente una hora semanal de clase pero que se acompañaba del ofrecimiento de mantenerla para que el docente realizase otras actividades. Además, frente al debate sobre el pasado reciente se olvidaba que en términos generales, los programas anteriores ya lo habían incluido, por lo que no estaba del todo ausente en los programas.

Hay que recordar que los programas anteriores, tanto en primaria como en secundaria aludían a los últimos periodos presidenciales enumerando sus logros, casi como una apología, en lugar de un análisis crítico. Tampoco se consideró que, por corresponder a los temas finales de los programas que se abordaban en los últimos días del año lectivo, era común que se les viera como

un apéndice o bien sólo se les abordara a través de un resumen o una lectura, o, aún peor, cabe la posibilidad de que ni siquiera se les diera una mirada por falta de tiempo.

Volviendo a la oposición que provocaron los programas en la opinión pública hay que señalar que fue tan fuerte que las autoridades decidieron convocar a profesionales de la Historia de diversas instituciones dedicadas a la investigación y enseñanza de la Historia del país para que, junto con un equipo de la propia SEP, elaboraran nuevos programas²⁷.

De manera personal considero que el trabajo de diseño del programa de Historia iniciado en 2002 y en el que participaron por dos años el equipo técnico de la entonces Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica junto con algunos especialistas y maestros, fue serio y valioso. Así lo consideraron quienes posteriormente elaborarían los nuevos programas ya que los aspectos didácticos fueron conservados.

La participación de historiadores en la construcción de los programas era toda una innovación, aunque en realidad se trató de una estrategia política. Para iniciar el trabajo se conformó un “Comité interinstitucional”, del que derivó una Subcomisión²⁸ encargada de la elaboración del nuevo currículo. La SEP presentó la propuesta de considerar cuatro horas de clase a la semana en dos grados, de manera que mantuvo el mismo número de horas que la propuesta de 2004; en segundo de secundaria se trata el estudio mundial y en tercero, el nacional. Se mantuvo el pasado reciente dando mayor peso al siglo XX tanto en Historia I (mundial) como en Historia II (México), ya que se dedican 2 de los 5 bloques a este siglo. Aunque hubo quienes nuevamente se manifestaron a favor de la necesidad de contar con un lapso mayor a 30 años entre el suceso y

27 Las instituciones que participaron fueron la Academia Mexicana de Ciencias, Academia Mexicana de la Historia, Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social, Comité Mexicano de Ciencias Históricas, El Colegio de México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Universidad Pedagógica Nacional.

28 Formaron parte de ella: Josefina Vázquez, Bernardo García, Ruth Arboleyda, Miguel Soto, Sergio Miranda y Verónica Zarate. Por parte de la SEP los directamente involucrados fueron Laura Lima Muñiz, Ilhui Pacheco, Hira de Gortari y Marcela Arce Tena.

su estudio para cualquier análisis histórico, aduciendo que de otra manera no se puede ser objetivo, prevaleció entre los constructores del currículo la aceptación de dar prioridad al siglo XX en este nivel y profundizar contenidos de la antigüedad prehispánica y de las civilizaciones del mundo en los últimos años de primaria.

La RES (antes RIES) para mantener, en el currículum de Historia, contenidos del pasado reciente hasta el fin del siglo XX y principios de XXI²⁹, expresó argumentos basados en supuestos teóricos de la disciplina que señalan que los y las jóvenes tienen mayor interés en él que en épocas del pasado remoto; el equipo que construyó los programas de 2006 expresó la importancia del conocimiento de la historia inmediata para comprender el mundo que nos ha tocado vivir y estuvo de acuerdo en el estudio de la antigüedad en quinto y sexto año de primaria cuidando de tener una secuencia que abarque todo el periodo histórico³⁰.

Es curioso observar que precisamente la necesidad de que la Historia brinde una interpretación del pasado reciente es una demanda creciente de la sociedad y de la Historia escolar de varios países europeos e iberoamericanos aunque ellos tampoco han estado desprovistos de la polémica señalada. Además, hay que considerar que la enseñanza de la Historia reciente ocupa un lugar estratégico en la formación de la conciencia histórica, porque da sentido a lo que viven los estudiantes y que no se trataba de algo nuevo ya que los programas de Historia para el nivel secundario introdujeron desde 1992 y lo ratificaron en 1993, el conocimiento del pasado reciente como una innovación acorde con ciertas propuestas historiográficas. En lo personal coincido en que el pasado cercano visto desde la perspectiva de una Historia en construcción puede significar un objeto de estudio de mayor interés en los estudiantes de este nivel educativo y promover la visión de una historia viva, sin por ello dejar de reconocer la importancia de las raíces.

29 Esta tendencia ha sido tomada por la mayoría de los países.

30 El hecho de repetir periodos de la historia, aun considerando incrementar contenidos no me parece acertado, ya que en la práctica hemos visto que no se profundiza el conocimiento y sí provoca la repetición con el consecuente aburrimiento por parte de los jóvenes.

Entre las características de los programas definitivos encontramos que mantienen el enfoque y la propuesta didáctica³¹; no integran la Historia nacional con la mundial -el elemento central de la propuesta de 2004-, pero reconocen su importancia al incluir un subtema en cada bloque titulado *Nuestro Entorno*, entendido como tal el continente americano, y cuyo propósito es relacionar procesos históricos mundiales con nacionales, latinoamericanos, estadounidenses o canadienses. Otros aspectos de los mismos, son mantener competencias en los propósitos de la asignatura y, a pesar de los debates, solo abordan las culturas antiguas y las culturas prehispánicas por medio de una visión panorámica a manera de repaso.

Los programas de Historia I y II señalan explícitamente que promueven la enseñanza de una historia formativa centrada en el análisis crítico de la información y en la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante indagación a partir de nuevas interrogantes. También se afirma que los contenidos se articulan y son congruentes con el enfoque al integrar el conocimiento de las sociedades en sus múltiples dimensiones -política, económica, social y cultural- y al estructurarlos en tres ejes: la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Al abordar los contenidos temáticos desde los ámbitos político, económico, social y cultural se pretende que el alumno comprenda el mundo de manera integral.

Los programas incluyen temas de actualidad como una innovación que tiene el propósito de buscar respuestas a las necesidades del siglo XXI y despertar el interés de los adolescentes con temáticas como los cambios en el ambiente, la problemática indígena o los avances en la ciencia y la tecnología.

Aunque se aplicaron los programas en algunas escuelas como “plan piloto”, éste no significó un seguimiento real y confiable por lo que hasta la fecha no hay datos que permitan evaluar los programas. Hay que tener presente que fue en pleno proceso de cambios políticos cuando se inició este trabajo para

31 Véase: Secretaría de Educación Pública (1995). *Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudios*. Primera etapa de implementación, 2005-2006. México. SEP.

construir los nuevos programas. Hacia 2006 parte de la sociedad veía que la promesa de cambio, que llevó a Fox a la presidencia, había sido olvidada y en su lugar se había optado por la continuidad del proyecto neoliberal. Las expectativas frustradas de gran parte de la población llevaban a pensar en una contienda electoral difícil para el ahora partido en el poder y la administración foxista no podía darse el lujo de promover reformas educativas que provocaran reacciones adversas. Esta situación se vio reflejada en la educación y se recurrió a la negociación y aceptación de la RES por parte de diversos sectores principalmente el SNTE.

Finalmente, la Reforma a la educación Secundaria (RES) se aplicó en 2006-2007 en el primer año de secundaria, en 2007-2008 en el segundo y en este ciclo escolar (2008-2009) en tercer año con lo que abarca todo el nivel. Hay que mencionar que la negociación entre el Partido Acción Nacional y el Sindicato de Maestros (SNTE), colocó en la Subsecretaría de Educación Básica al yerno de la “presidenta vitalicia” del sindicato, con resultados negativos hasta el momento por el cambio de cuadros completos que habían trabajado en la RES y por tanto que tenían conocimiento y experiencia; lo anterior nos lleva a preguntarnos qué pasará con esta reforma. Hasta el momento se ha aplicado el nuevo currículo de Historia sólo en segundo grado de secundaria y se está implementando actualmente en tercer año de secundaria.

Hemos mencionado algunas características generales de los programas de 2006, sin embargo dado el propósito de este trabajo es necesario una mayor descripción que informe sobre los dos cursos de 4 horas a la semana cada uno, en lugar de los tres cursos de 3 horas semanales que se tenían en 1993 y del curso de 8 horas que se propuso en 2004. En segundo grado se estudia Historia General o Mundial y, en tercer grado, Historia de México. En ambos se estudian los contenidos a partir del siglo XV hasta la actualidad con una revisión panorámica de los periodos anteriores.

En primer lugar los contenidos se organizan en cinco bloques temáticos; cada uno presenta Propósitos, Temas y subtemas, Aprendizajes esperados, Conceptos clave y Comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos y de estrategias. A su vez, los temas y subtemas de los dos

programas, Historia 1 y 2 se estructuran en tres apartados titulados “Panorama del periodo”, “Temas para comprender el periodo” y “Temas para analizar y reflexionar”.

El eje que estructura los programas son las tres competencias que deben desarrollar los estudiantes con el estudio de la asignatura en los dos años que se imparte y cada una de ellas corresponde a uno o dos propósitos:

1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia y la multicausalidad.

- Desarrollen nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos que les permitan explicar la manera en que su localidad, entidad, país y mundo se transforman.
- Analicen las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el ambiente a través del tiempo y del espacio.
- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la Historia universal y de México.
- Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.

2. Manejo de información histórica: promueve el desarrollo de habilidades y conceptos para trabajar de manera crítica y sistemática diversos testimonios, comunicar los resultados de una investigación y dar respuestas informadas a interrogantes del mundo.

- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica.
- Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
- Transmitan de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.

3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia: fomenta actitudes y valores para la convivencia democrática e intercultural y se relaciona con el pensar y actuar con conciencia histórica.

- Perciban a los individuos y las sociedades como protagonistas de la historia, desarrollen un sentido de identidad nacional, y se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social
- Desarrollen valores y actitudes para respetar y cuidar el patrimonio cultural, participar de manera informada en la resolución de problemas, y actuar para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.
- El haber participado en la construcción del currículo y principalmente en el enfoque, me permite afirmar que éste representa en gran parte mi posición frente al qué y el para qué de la enseñanza de la historia. Sin embargo, es necesario desmenuzar los elementos que se señalan en el programa con el propósito de profundizar en su o sus significados de manera que expliquen que tras ellos existe todo un planteamiento teórico desde la Historia.

En primer lugar, hay que aclarar que por competencias se entiende la movilización de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se reflejan en la acción del ser humano a lo largo de su vida.

La primera competencia se refiere a la comprensión del tiempo y el espacio históricos; para alcanzarla se requiere que los estudiantes cuenten con nociones temporales y espaciales que incluyen desde el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia hasta la multicausalidad, así como las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y

con el ambiente a través del tiempo y del espacio. La tarea docente será pues facilitar y promover su desarrollo en el aula y a través de los contenidos programáticos de la asignatura de Historia; de tal manera que los maestros requieren a su vez contar con el dominio de estas nociones. Como se ve es necesario trabajar principios teóricos de la Historia y hacerlos explícitos a los docentes quienes tendrán cuidado de trabajarlos con sus alumnos sin necesidad de involucrarlos en el ámbito de teoría de la Historia.

La segunda, corresponde al manejo de información histórica para la cual se requiere que los docentes cuenten con elementos de la formación profesional del historiador respecto al método de investigación así como de aspectos teóricos que permitan contar con una posición clara respecto a la verdad histórica. A lo que hay que agregar la necesidad de graduar el aprendizaje del método partiendo de actividades sencillas para ir avanzando en la complejidad de las mismas.

La tercera competencia contiene de manera más específica el aspecto formativo de la disciplina pues se trata de promover la formación de una conciencia histórica para la convivencia que llevará “idealmente” a aplicarla a favor de la sociedad. Difícilmente podrá alguien fomentar actitudes relativas al pensar y actuar con conciencia histórica, es decir con responsabilidad social si no se cuenta con ella, si no tiene la convicción de ser sujeto activo de la Historia. ¿Cómo pensar en fomentar en los estudiantes adolescentes el interés por realizar acciones responsables para con la sociedad, con el patrimonio natural y con el cultural?

Al respecto Andrea Sánchez Quintanar refiriéndose a la globalización mundial, señala que al habernos convertido en una aldea global se corre el peligro de despojarnos de lo propio, de las identidades colectivas enraizadas en la diferencia histórico-cultural. En esta crítica emplea una metáfora muy afortunada, la de pueblos bonsái, puesto que la aniquilación de la conciencia histórica representa sociedades de “raíces mutiladas que les impidan crecer y constituirse con la plenitud que su naturaleza y su historia les permiten

adquirir³². Esto nos plantea el reto de no limitarnos a pensar en el qué y cómo enseñar, sino cuestionarnos en el por qué y para qué enseñar esta asignatura. Para que a través de un humanismo renovado, seamos plenamente conscientes de nuestra actuación en la vida social, es decir actuemos con conciencia histórica. La misma Andrea Sánchez señala que a través del conocimiento de

...los procesos vivos y vitales, que son mis antecedentes, que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, de un entorno cultural. Por conocer el pasado, entiendo el presente y me ubico en él... Sólo de este modo puedo actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto de ellos. Este es el actuar plenamente humano al que me he referido antes; ésta es la conciencia histórica que es deber de los historiadores hacer evidente en los hombres y mujeres de su sociedad³³.

Las tres competencias y los seis propósitos de la asignatura en secundaria están íntimamente relacionados con los tres siguientes capítulos de este trabajo que se refieren a la naturaleza de la Historia: el tiempo y el espacio históricos; la investigación histórica como contenido procedimental en secundaria y el sujeto como elemento a trabajar para favorecer una actitud de responsabilidad social.

Volviendo a la descripción de los contenidos de los programas nos encontramos que están organizados en tres apartados: “Panorama del periodo” que tiene un carácter general e introductorio para ubicar temporal y espacialmente los sucesos y procesos que caracterizan al periodo de estudio. Los “Temas para comprender el periodo” como parte medular de los contenidos ya que señalan los hechos y procesos característicos del periodo a trabajar y que deben verse con mayor profundidad. En tanto que los “Temas para analizar y reflexionar” permiten “...reflexionar sobre el esfuerzo y la diversidad de formas que el ser humano ha puesto en práctica para resolver sus problemas; además, busca despertar el interés de los alumnos por el pasado, al abordar temas relacionados con la identidad, el desarrollo tecnológico, la vida

32 Andrea Sánchez Quintanar. *Op. Cit.* p. 44.

33 *Ibidem.* P. 53

cotidiana y el cuidado y aprecio por el patrimonio cultural”³⁴. Sin embargo, cuando se discutió este apartado en el comité se dijo que tenía como propósito realizar un trabajo de investigación sobre el tema. Lo cual para mí significaba que existía la posibilidad de aplicar los aprendizajes conceptuales y procedimentales en un trabajo monográfico que implícitamente permitiera la reflexión y la adopción de una actitud responsable.

Independientemente de los avances tanto en el enfoque como en los apartados que conforman los programas y en la estructura de los mismos, es conveniente señalar que existen graves problemas para la aplicación de este currículo; pues las buenas intenciones se reflejan en el “enfoque” que actualmente está vigente y que ha sido así reconocido; sin embargo, no puedo decir lo mismo al referirme a los contenidos. Saltan a la vista las dificultades que podrán tener los docentes y los alumnos para trabajar los contenidos desde el enfoque que se señala.

Como se mencionó antes nos encontramos ante un sinnúmero de contenidos; sólo de los conceptuales hay más de 183 apartados entre temas y subtemas. Aunque cuenta con la sección de temas para analizar y reflexionar que, como ya se dijo, permite trabajar contenidos procedimentales ya que invita a realizar una investigación, el tiempo que podrá dedicarse a ellos por la misma sobrecarga de contenidos conceptuales, será completamente inadecuada para su trabajo y seguramente llevará a su fracaso³⁵.

Otro problema relacionado con los innumerables contenidos, es la fragmentación del conocimiento histórico, ya que es difícil para los jóvenes de entre 13 y 15 años relacionarlos entre sí para alcanzar el conocimiento de procesos de mediana y larga duración. ¿Cómo puede un joven establecer la conexión en enunciados como los siguientes: El fin del orden político medieval. La consolidación de las monarquías nacionales (España, Francia, Inglaterra, Rusia). La lucha por la hegemonía. El crecimiento de las ciudades. Subsistencia

34 Véase: Secretaría de Educación Pública. *Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudios*. Primera etapa de implementación, 2005-2006. México.

35 Durante el trabajo de la Comisión redactora del programa se explicitó este sentido, sin embargo parece haber habido cambios y la interpretación que se dio o, al menos la que de manera personal registré, varió de un libro de texto a otro. Algunos se limitaron a redactar el tema invitando al análisis y a la reflexión. De ser así hay muy pocos elementos para trabajar lo que llamo “investigación escolar” que aparece como propuesta en casi todos los currícula de países que han renovado su enseñanza de la Historia.

de la desigualdad social: la sociedad estamental y el antiguo régimen?

Los problemas antes mencionados no son los únicos ya queda el problema de la actualización docente; quienes enseñan deben tener una capacitación que contemple la comprensión y aprehensión del enfoque formativo de los programas de estudio de Historia de 1993 y de 2006; particularmente lo que se refiere a evitar una enseñanza “sólo” memorística, a estimular en los estudiantes la curiosidad por la disciplina, y a desarrollar habilidades intelectuales y nociones para la comprensión del pasado y el manejo de información.

También nos encontramos con el problema de la libertad de enseñanza la cual se presenta en cuatro niveles, ya que los libros de texto pasan por la autocensura de los autores que buscan su publicación, la censura de la editorial que tiene como prioridad la comercialización, la del dictaminador de la SEP, y por último del profesor quien es sometido a ciertos lineamientos. El proceso de dictaminación ha sido visto con reserva por los autores ya que a raíz de la publicación de los nuevos libros, la SEP organizó un seminario-taller dirigido a autores y editoriales y en el que fungieron como coordinadores miembros del equipo dictaminador, quienes más que aclarar las dudas mostraron falta de conocimiento y comprensión de los programas. Así que quedan varios retos a resolver para mejorar la enseñanza de la Historia incluyendo el uso que se le dé al libro de texto en el aula.

Hasta aquí hemos visto lo que plantea el nuevo currículo de Historia, los programas actualmente vigentes en la escuela secundaria; pero falta conocer qué ocurre en el aula sobre el tema. No podemos saberlo aún, los programas apenas se han puesto en marcha y por el momento sólo es posible tener una aproximación a través de su análisis y de los libros de texto; así como esperar que se establezcan proyectos de investigación que den seguimiento a la aplicación de este currículo.

CAPÍTULO III. La vida en el aula.

Problemas relacionados con el tiempo y espacio históricos

A menudo se señala entre los principales problemas de la enseñanza de la Historia, los relacionados con el tiempo y el espacio históricos. Lo cual es totalmente cierto ya que uno de los aspectos teóricos de la Historia y por lo tanto de su enseñanza lo representan las dos dimensiones en las que acontece: el tiempo y el espacio. No podemos comprender los procesos históricos sin ubicarlos en el tiempo y en el espacio. De ahí que las nociones de temporalidad y espacialidad se consideren como categorías indispensables de su conocimiento. Lo anterior adquiere mayor importancia y se tornan fundamentales en una sociedad como la presente en la que los cambios se vuelven cada día más rápidos.

Al respecto, es común considerar, entre los maestros de educación básica, que con el uso de la línea del tiempo y de los mapas los propósitos relativos a la comprensión de ambas coordenadas se alcanzarán. Lo cual no es totalmente cierto, pues si bien ambos recursos pueden resultar de utilidad, independientemente de no ser los únicos, se requiere que en su manejo se observen los principios teóricos necesarios para su comprensión y el desarrollo de ambas nociones¹.

Los tiempos de la Historia

¹ Otros recursos que facilitan el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio históricos son las imágenes, textos que describan el paisaje, actividades de ordenamiento y objetos de diferentes épocas, entre otros.

Antes de iniciar el trabajo con estos conceptos es conveniente tener una primera aproximación a lo que se entiende por ellos. Trepat y Comes² señalan que no se trata de “realidades objetivas, reales y absolutas; sino de representaciones, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad”³; por lo que requiere de una Historia que permita la representación temporal del pasado como algo discontinuo y heterogéneo, es decir que incluya la idea de aceleración, progreso, retroceso, cambio; a la vez que dejamos de lado la historia lineal, homogénea y regular.

En otras palabras, la categoría de tiempo histórico incluye una serie de nociones como el cambio, la duración, el ritmo y la relación pasado-presente, entre otros. En este apartado trataré la enseñanza y el aprendizaje de las nociones temporales a través de conceptos como el de ritmo y nivel de duración de Braudel -estructura, coyuntura y acontecimiento-, su valor pedagógico y la posibilidad de aplicarlo en la secundaria.⁴

La necesidad de ubicar los hechos en el tiempo y en el espacio llevó a inventar la cronología. Se trata de un lenguaje o código que permite situarnos en el tiempo. De ahí la importancia de conocer, en primer lugar, la cronología que se utiliza en nuestra cultura y que, desde los primeros años de educación básica, empieza a trabajarse para que el alumno domine los instrumentos de medida del tiempo, indispensables para la comprensión del presente y del pasado. Otros elementos necesarios para desarrollar la noción de tiempo histórico, son la periodización que hace referencia al fenómeno pero no lo explican. Se trata de un referente que permite identificar las divisiones que se han empleado de manera convencional para diferenciar etapas y épocas del pasado.

2 Cristófol A. Trepat y Pilar Comes (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE/Grao.

3 *Ibid.* P. 128

4 Véase: Fernand Braudel (1969). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza editorial. Madrid. Pp.60-106 y del mismo autor (1986) “A manera de conclusión” en: Cuadernos Políticos. Ediciones Era. Num. 48. p. 34. También Paule Braudel. “Braudel antes de Braudel”. En *La Jornada Semanal*. México. Nueva Época. No. 135. 12 de enero de 1992.

Aunque esos elementos son necesarios para organizar los acontecimientos, no debe perderse de vista que también suponen un problema, ya que el marcar límites que indiquen el inicio y fin de un periodo dificulta la comprensión de los procesos históricos. Este es un elemento que el docente debe explicitar a los estudiantes para que comprendan que los fenómenos sociales no aparecen en forma espontánea sino que se generan y conviven o entrelazan con otros, y que si se dan fechas que marcan el inicio y fin de determinado proceso es exclusivamente para tener un referente que nos permita ubicarlo.

Después de contar con el dominio de la cronología es posible pasar a desarrollar otros elementos que permitan comprender el pasado, principalmente el remoto; éste es muy diferente del que vivimos cotidianamente, no corresponde al tiempo cronológico que usamos de manera personal sino que lo sobrepasa. En el relato histórico se habla poco de días, semanas o meses, para dar mayor atención a los años, lustros y siglos.

En líneas anteriores hemos hecho alusión a dos tiempos el cotidiano y el histórico pero existen otros más; también está el biológico, el psicológico, el social, etc. El percibir los diferentes tiempos permite avanzar en la noción. Para conocerlos podemos pensar qué es el tiempo para las personas en un determinado momento, como por ejemplo cuando estamos frente a la silla de un dentista o de un videojuego; salta a la vista que la apreciación del tiempo es diferente por lo que se requiere de alguna referencia para comprender este concepto.

Por otra parte ante la necesidad de medir el tiempo cronológico, las sociedades han “inventado” distintas formas de hacerlo como por ejemplo con el calendario; del cual existen diferentes variedades que representan un grado mayor de complejidad. Gran parte de la cultura occidental emplea el calendario gregoriano, cuyo nombre lo recibe del papa Gregorio XIII, quién reformó al calendario juliano, vigente en ese entonces. Un elemento fundamental en los calendarios es partir de una fecha significativa para la cultura que lo elabora. Por ejemplo los griegos contaban a partir de la primera

olimpiada, los romanos a partir de la fundación de Roma, los cristianos a partir del nacimiento de Cristo y como herencia, el mundo occidental retoma el año del nacimiento de Cristo como eje referencial y divide la Historia en antes y después de Cristo, y los musulmanes a partir de la Hégira (622 d. C.) que corresponde a la huida de Mahoma de La Meca a Medina.

Volviendo al tiempo cronológico, tenemos como unidad el día que se encuentra dividido en horas, minutos y segundos; o bien en periodos más largos cuando se trata de más de un día, por ejemplo años, meses o semanas. Otras unidades de medida son bienio, trienio, quinquenio o lustro, decena o década, siglo y milenio. Esto puede parecernos muy simple, pero no es así pues frecuentemente nos encontramos con personas adultas a quienes se les dificulta identificar a qué siglo corresponden ciertos años, como 1850, o niños pequeños que al día siguiente de reyes preguntan cuánto falta para que sea nuevamente esa fecha.

Estas medidas de tiempo son convencionales pero resultan más fáciles de comprender por ser uniformes y porque las utilizamos de manera continua en la vida cotidiana, son parte del tiempo personal que medimos con el reloj y el calendario. Desde los primeros años de la escuela elemental se aprende a utilizar correctamente el tiempo cronológico aplicado a la vida personal o individual, pero no ocurre lo mismo con la comprensión del tiempo histórico.

El tiempo histórico, diferente del cronológico, se refiere a fragmentos temporales largos y alejados de nuestro presente. La Historia lo ha dividido en periodos, también convencionales, que se conocen como eras, épocas o etapas con el propósito de estudiarlas; cada una de ellas cuenta con características comunes que permiten agruparlas; sin embargo, el ritmo de la humanidad no está exento de rupturas ni es el mismo en todas las épocas o civilizaciones, por eso no puede hablarse de un tiempo único. Cada sociedad en sus diversos momentos tiene un ritmo de cambio diferente; el tiempo histórico al ser abstracto y heterogéneo, es decir que tiene diferentes ritmos y está sujeto a medidas convencionales más complejas que utilizan diversas referencias, como el nacimiento de Cristo, ya mencionado, para el mundo occidental, que dificultan su comprensión. Los acontecimientos anteriores se

señalan (a. C) y se miden en sentido inverso al tiempo posterior (d. C). Este corte, no puede comprenderse de manera lógica, porque obedece a decisiones de la comunidad de historiadores, se trata de un convencionalismo que nos ayuda a ubicarnos en el ámbito temporal.

El concepto de tiempo histórico requiere la identificación de otras categorías temporales relacionadas con la cronología como son el ordenamiento y la sucesión o bien, las relativas a ritmo, simultaneidad, continuidad, cambio y duración o permanencia. El tiempo puede ser dimensionado a partir del hecho concreto pero también hay el estudio de tiempos largos y medios. La dimensión temporal de la Historia al estar relacionada con duraciones, ritmos y cambios referidos al hecho social, puede corresponder a la “amplia duración” o como los historiadores le denominan al “tiempo largo” y al “tiempo corto” o del acontecimiento. En la mayoría de los casos se olvida el tiempo coyuntural, retomando una expresión fraguada por el historiador francés Fernand Braudel, que deseaba señalar con ella que no todos los fenómenos históricos se desarrollan de acuerdo con procesos uniformes en su ritmo o en su duración⁵. Es importante señalar que los textos de Braudel han tenido diversas lecturas. Por una parte hay quien considera que la larga duración corresponde a la persistencia de realidades geográficas, es decir a la modificación que las sociedades hacen de un entorno, mientras otros piensan que se refiere al tratamiento de las mentalidades o, bien, que se trata de fenómenos o elementos que han persistido por más de un siglo⁶.

De cualquier manera y como no es la intención de este trabajo entrar al debate en torno a esta cuestión, el apartado se basa en el esquema pedagógico para enseñar a los adolescentes a pensar y comprender los hechos históricos que ha sido trabajado por el historiador André Segal⁷. Además de este historiador, otros autores inspiran mis reflexiones en torno a

5 Fernand Braudel (1987). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México. F.C.E. 2 vols.

6 Véase: Carlos Antonio Aguirre Rojas (1995). “La larga duración en el espejo. Más allá del tiempo “vivido” y del tiempo “expropiado”. En: Carlos Barrios, editor. *Historia a debate*. Tomo 3, Santiago de Compostela, p. 21-22.

7 André Segal (1984). “Pour une didactique de la durée”. En: *Enseigneur L’histoire. Des manuel a la memoire*. Peter Lung editions. Berna, Suiza.

los ritmos y niveles del tiempo histórico. En primer lugar está Fernand Braudel y su triada sobre el tiempo social, cuya aportación constituye una teoría de los diferentes tiempos y sus duraciones y que, sirve de base al mismo Segal; también está Andrea Sánchez Quintanar, quien desde la realidad mexicana ha formulado lo que llama una Teoría de la Enseñanza o Difusión de la Historia como ya se señaló antes; y los españoles Cristofol-A Trepal y Pilar Comes, Mario Carretero, Ignacio Pozo y Joachim Prats, entre otros.

Ellos coinciden en señalar que no hay un tiempo social sino que existen varios, y cada uno con una duración desigual. Es decir, que en la Historia coexisten diversos tiempos y duraciones que nos remiten a procesos o desarrollos desiguales. Si prestamos atención a los fenómenos del pasado nos damos cuenta que, en efecto, algunos procesos se producen de una manera mucho más pausada que otros, en especial los fenómenos relacionados con las representaciones colectivas como pueden ser las creencias y ritos alrededor de la muerte, la familia, o la situación de la mujer que pertenecen al “tiempo largo”.

Estos conceptos teóricos de la historiografía necesariamente deben ser aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, de donde se deriva la importancia de que todo maestro de Historia los comprenda y aprehenda de manera que sean capaces de llevar a cabo la transposición didáctica del conocimiento experto; es decir, hacer accesibles los conceptos de tiempo, duración, ritmo, etc., despojarlos de sus connotaciones eruditas, simplificarles y sistematizarles. Al respecto comparto con Segal la idea de la importancia del aprendizaje de los conceptos temporales de ritmo y nivel de duración que a partir de Braudel se interpretan como de larga, media y corta duración -estructura, coyuntura y acontecimiento-, por su valor pedagógico y la posibilidad de aplicarlo en la secundaria.

Lo señalado anteriormente precisa aclarar que, por tratarse de una categoría abstracta que requiere ser construida por el alumno con base en la representación mental de la realidad, es indispensable que, en su enseñanza, se considere la complejidad de la misma con el propósito de graduar los contenidos a la edad del estudiante y ciclo de estudio de que se trate. Los

avances alcanzados por la psicología, aunque están basados en Piaget, le superan en algunas propuestas. Por ejemplo, este pedagogo señaló la necesidad de considerar el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes para continuar con el trabajo de este concepto; sin embargo, ahora sabemos que cualquier concepto temporal y aún social requiere de actividades constantes que desarrollen las nociones temporales, independientemente de la edad que se tenga, es decir que mediante la intervención didáctica se puede influir positivamente en su desarrollo. Por lo anterior resulta indispensable que en la enseñanza-aprendizaje de la Historia desde los primeros años de educación básica se inicie el trabajo continuo, sistemático y permanente para desarrollar esta noción sin olvidar el avanzar en el grado de complejidad.

A manera de ejemplo podemos señalar para los primeros años⁸, la conveniencia de iniciar el trabajo con secuencias de imágenes de la vida personal para ordenarlas; identificar cambios en objetos cotidianos y distantes en el tiempo; ordenar imágenes de diferentes periodos del pasado, identificar las permanencias en objetos, juegos y costumbres, entre otras. Una vez que se ha trabajado en estas nociones de secuencia, cambio-permanencia y relación pasado-presente, se puede insistir en los mismos ejemplos pero incrementando la dificultad con mayor número de objetos a ordenar o con referencia a situaciones sociales; insistir que cambio y progreso no son sinónimos; identificar ritmos de continuidad y cambio en dos o más variables. Una etapa de mayor dificultad sería ordenar repertorios extensos, identificar elementos de continuidad en lengua, costumbres, creencias, derechos, etc. Distinguir en líneas del tiempo dobles civilizaciones simultáneas con diferente grado de desarrollo, comparar ritmos con duraciones diversas pero simultáneas en el tiempo, etc.

8 Estos ejemplos están basados en Cristofol- A. Trepal. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona.1999. ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAO de Serveis Pedagògics. p. 247.

Para trabajar estos elementos propongo contemplar tres aspectos concretos en relación a los tiempos y sus ritmos⁹: 1.- Hechos y procesos históricos 2.- Duración de de hechos y procesos 3.- Ritmos de la duración.

1.- Hechos y procesos históricos. Me refiero a estos dos elementos ya que en los programas de la asignatura para la educación básica se hace hincapié en la relevancia del proceso histórico por sobre el hecho. A este respecto hay que ser cuidadoso pues existe la costumbre de llamar “*hecho histórico*” a situaciones diversas que, según los contenidos de los programas, van desde, por ejemplo, la muerte de Luis XVI en la guillotina y la Revolución Francesa, hasta las crisis agrícolas, las hambrunas, epidemias, etc. Lo que significa que entendemos por *hecho* todo lo que ha pasado o ha sido pensado en las sociedades humanas, todo aquello que el hombre produce ya sea material o mentalmente, cualquiera que sea su duración o importancia. En esta explicación se incluyen como hechos históricos las fiestas del día de muertos, el grito de la independencia, la noche triste, la secularización de la sociedad, el rock, etc. Se trata de todas las realidades que afectan a las sociedades humanas. Sin embargo, hay otras definiciones que diferencian claramente los hechos de los procesos, de la misma manera que lo hacen los documentos curriculares relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Historia de 1993 y de 2006.

La lectura que hago del enfoque¹⁰ de la asignatura en los programas de 1993 se refiere a los hechos como acontecimientos breves, aislados, que tienen cierta similitud con los hechos al estilo de la información diaria de los periódicos que muchas veces, narran hechos intrascendentes y fragmentados; sin embargo la Historia se construye a partir de un conjunto de hechos encadenados que vienen del pasado y tendrán un futuro. No se trata de acontecimientos aislados o apartados en el devenir histórico, se trata de un proceso que

9 Véase: André Segal. *Op. cit.*

10 Véase: SEP (1993). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. Pp 96-110.

...ni siquiera se entiende como un conjunto de hechos o fenómenos sin más, sino necesariamente concatenados y en movimiento, en acción. La concatenación se produce tanto en el individuo que se educa como en el todo social en que se presenta. Si bien tales fenómenos no necesariamente se perciben de una manera simple, ni es posible descubrir su interrelación de manera mecánica o evidente, es incuestionable que en su conjunto forman un todo que va conformando el desarrollo de la personalidad de los individuos, modulando su actuar dentro de la sociedad y, por lo mismo, caracterizando el todo social.¹¹

Si en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia los alumnos logran comprender que en el largo trayecto de la experiencia humana, se entretiene una diversidad de elementos y circunstancias, de corta, mediana o larga duración, es decir, de hechos y procesos de mediana y corta duración, que han conformado el conjunto social-histórico en que vivimos, creo que se habrá alcanzado uno de los propósitos fundamentales para la comprensión del pasado.

Trabajar con “procesos” más que con “hechos” debe ser uno de los ejes de la enseñanza de la disciplina de manera que permita a los alumnos relacionar acontecimientos para tener una visión completa y global del proceso. “...lo que no significa que el historiador –podemos cambiarlo por la Historia- se desentienda de los fenómenos particulares, al contrario los hechos vinculan la vida cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades de las que forman parte...”¹²

Cuando nos referimos a la comprensión de los procesos, estamos hablando de una operación mental compleja que se realiza y se afina de manera individual -en este caso la hace cada alumno- para integrar lo que saben de una época, aspecto o situación histórica.

En secundaria se pretende que los estudiantes identifiquen distintos procesos en los que se entretienen elementos culturales de diferentes lugares y tiempos, para lo que requieren de los conocimientos básicos y habilidades que han

11 Andrea C. Sánchez Quintanar. *Op. Cit.* p. 77

12 Citado en Andrea Sánchez Quintanar. *Op. Cit.* p. 37.

venido desarrollando desde la primaria. Por ejemplo, cuando se estudia en tercer grado de secundaria el tema de Mesoamérica, es pertinente enfocar su estudio desde la perspectiva del proceso de las civilizaciones que se asentaron en esta región. Esto permite comprender que los pueblos mesoamericanos poseían rasgos comunes y a su vez tenían particularidades que los diferenciaban, así como grados de desarrollo desiguales que coexistían simultáneamente con otros procesos históricos que se daban en el viejo mundo. Por otra parte, la noción de proceso permite establecer la relación pasado-presente ya que existe una herencia cultural e histórica de los pueblos mesoamericanos con la que vivimos hasta nuestros días y se puede señalar con ejemplos tan sencillos como la siembra del maíz desde el periodo prehispánico y las tortillas como base de la alimentación del mexicano actual; o apreciar que algunos elementos culturales han desaparecido -como las prácticas religiosas prehispánicas- y otros persisten en la actualidad ya en su forma original o mezclada con costumbres occidentales, como las fiestas del día de muertos. Con estos ejemplos tan sencillos se trabaja con las nociones de cambio y continuidad como parte del desarrollo de la noción de cambio.

2.- La duración. Para explicarla hay que articular los hechos independientemente de tener una duración variable, es decir de corta duración y de larga duración ya que nos encontramos ante una noción y términos relativos. Por ejemplo, las civilizaciones del Mediterráneo representan un periodo de tiempo largo en relación a la civilización griega y corto en relación a las Civilizaciones de la antigüedad; otro tiempo corto referido a estas civilizaciones lo pueden ser las Guerras médicas que tuvieron lugar de 490 a 480 a. de C. El nacionalismo moderno es un hecho largo en relación a la Primera Guerra Mundial –en este caso tiempo corto-, y es corto en relación a la existencia de los imperios europeos modernos que se conforman a lo largo de varios siglos, del XII hasta el XX. Lo anterior significa que se pueden distinguir tres tipos de duración que no corresponden mecánicamente a una medida convencional del tiempo, como sería si utilizáramos categorías como “menos de un año” para referirnos al tiempo corto; “de un año a un siglo”, para el mediano; y “más de un siglo”, para el

largo; sino que depende de cómo se estudien y de su naturaleza. Así, los tres tipos de tiempos son de más corta o más larga duración y cuya conceptualización, según Braudel, responde a sus ya mencionados acontecimiento, coyuntura y estructura, es decir hechos fácticos, hechos coyunturales y hechos estructurales de los que hablamos a continuación:

a. El acontecimiento o hecho fáctico es breve, tiene lugar en un momento preciso del cual podemos tener, sus contemporáneos, un conocimiento inmediato, como un nacimiento, un deceso, la publicación de un libro, la firma de un acuerdo, un catástrofe aérea o natural. Este tipo de hecho se convierte en un acontecimiento histórico, cuando se percibe su trascendencia a través de estudios que permiten articular su importancia dentro de un proceso como puede ser el electoral. El acontecimiento se da principalmente en el plano de lo accidental, de lo individual y de la vida política.

b. La coyuntura se sitúa generalmente por su duración entre el acontecimiento y la estructura; lo que no significa que todo hecho que no sea de corta ni de larga duración, sea coyuntura. Ellos se presentan por ejemplo como cambios más o menos regulares al interior de una estructura como pueden ser las crisis cíclicas o los procesos de declive de una civilización. Por ejemplo el año de 68, que fue vital para el cambio de percepción en la sociedad y para la transformación cultural, se convirtió en un hecho histórico por su trascendencia y puede considerarse un parteaguas en la Historia del siglo XX. Pero la coyuntura de este movimiento en Europa viene desde la ocupación de Vietnam o de Argelia, de una serie de luchas anticoloniales, y al condensar los problemas de Francia desemboca en una protesta social de 68. Se trata de un proceso, entendido como el conjunto de hechos históricos que permiten expresar una serie de cambios dentro de un proceso de larga duración.

c. La estructura, al contrario, es un proceso de larga o de muy larga duración, donde los términos cronológicos de la fecha exacta de su origen puede escapar a la percepción de sus contemporáneos; en cambio si forma parte de un trabajo de análisis histórico, el investigador puede ubicar el tiempo histórico y marcar su inicio de manera convencional. Por ejemplo en casos

como la esclavitud, el cristianismo la expansión del imperio musulmán o el Mediterráneo como espacio civilizatorio.

3.- Ritmos. De la observación de las tres clases de hechos se desprende la percepción de tres ritmos. Hay acontecimientos, fenómenos o procesos en las sociedades que permiten observar la sucesión más o menos rápida de acontecimientos significativos que tienen otro ritmo si se quiere más rápido, como pueden ser una elección democrática, la construcción de una autopista, la llegada del hombre a la Luna, los avances en computación, entre otros. Por su parte las coyunturas tienen ritmos más lentos como los ciclos económicos. Tanto el hecho o acontecimiento y la coyuntura pertenecen a ritmos diferentes; sin embargo hay otros sucesos que difícilmente son perceptibles por su lentitud, se trata de las estructuras que podemos ejemplificar en la secularización de una sociedad o los cambios en el pensamiento. Estos sólo pueden conocerse por los estudios históricos. Se trata del tiempo de larga duración, de la “estructura” cuya lentitud las hace parecer inmóviles, pues se refieren a cambios estructurales de la sociedad que hacen que se entre a una nueva fase histórica. Estos cambios son los que impulsan a establecer una nueva estructura.

El acontecimiento se articula sobre la coyuntura y la estructura y es precisamente esta articulación la que determina en gran medida la atención que el historiador da a ciertos acontecimientos, es decir que les consideran significativos, en tanto que producen cambios más profundos y duraderos.

La duración de un acontecimiento, de una coyuntura o de una estructura lleva necesariamente a pensar en el cambio y cuando se explica éste, tendremos que señalar ritmos. Así que el cambio lleva implícita la permanencia y la mudanza. Hay pues la idea de que la velocidad del tiempo histórico es cuando se condensan cambios y se convierten en periodos de gran celeridad y mutación. La velocidad del ritmo histórico puede tener mayor o menor celeridad y puede tener ritmo o secuencia de cambios. Cuando el ritmo, es decir la secuencia de cambios que se da a una misma celeridad, se pierde, se produce por lo general una transformación. Por lo tanto el ritmo está vinculado a los tres tiempos.

Aunque la Historia y sus acontecimientos se miden desde fuera, desde la referencia de los relojes, hay un tiempo interno y se trata de múltiples tiempos que no son mensurables homogéneamente. El verdadero tiempo de la Historia es el que se mide en relación al cambio frente a la duración.

La estructura se ocupa de los movimientos lentos. Podemos señalar a manera de ejemplo la permanencia de condiciones geográficas en un entorno determinado, los comportamientos colectivos más enraizados, como ritos, valores y creencias; también los modos de producción entran en este nivel y son ellos los que nos permiten explicar y comprender los fenómenos sociales.

También coincido con Segal cuando señala que la comprensión global de un movimiento social no puede soslayar la explicación en los tres niveles. El 6 de julio del 2000, por voto directo ganó la presidencia de México Vicente Fox, lo que representa un acontecimiento de corta duración. Para la comprensión de ese hecho es necesario considerar algunos aspectos como el papel de los protagonistas, la publicidad, los recursos de que disponía cada partido, la personalidad del candidato, etc. Este nivel de explicación puede ser importante pero hay que ir a la coyuntura o segundo nivel, es decir a la crisis del PRI como partido dominante por más de 70 años, al fortalecimiento de la conciencia política de los mexicanos, la pirámide de edad de la población; sin ser esto suficiente para la noción que buscamos desarrollar, de manera que hay que verlo en el tercer nivel, como puede ser la construcción de un sistema democrático en la vida del país; éste lo podemos ubicar desde las primeras elecciones de un gobierno con representación popular que va más atrás del siglo XX, cuando la nación estaba recién independizada. Para Segal

...los ritmos históricos corresponden a niveles de “profundidad” definidos por el predominio de ciertos planos y por la importancia creciente de sus factores explicativos. Mientras son más profundos, parecen estar menos afectados por el azar, son más inteligibles y poseen una mayor explicación. Estas observaciones se desprenden de la reflexión teórica de las prácticas de los dos últimos decenios, no carecen de fluidez. Bastan para establecer un nivel de duración, distinto del concepto de ritmo, y sin embargo articulado a él y para

dar a los vocablos profundo y profundidad una cierta consistencia conceptual...¹³

Por esta razón recomiendo que el historiador-docente o el maestro de Historia comprendan los tiempos de la Historia, su ritmo y duración. En México no existen aún evaluaciones que nos permitan conocer si dominan esta clasificación pero se puede avanzar en ello y una vez comprobado lo anterior hay necesidad de conocer si los estudiantes de este nivel básico pueden comprenderlos. Los conceptos de acontecimiento, estructura y coyuntura al igual que los conceptos analíticos son principalmente operativos no se trata de conceptualizar los términos sino de su aplicación para la comprensión del pasado. Braudel presentó tres, puede haber más, pero los jóvenes de 12 a 15 años de edad no requieren del conocimiento teórico basta con que sepan clasificarlos. André Segal señala que al enseñar a los jóvenes los tiempos, hay que indicar también que se trata de una convención y que su validez radica en que permite acercarnos y comprender los ritmos de los acontecimientos: pero insiste en no convertirlos en dogmas.

Con esta salvedad considero que la propuesta de interpretar los acontecimientos según los tres tiempos de Braudel tiene gran valor hoy en día; vivimos con una gran cantidad de información que nos llega a través de los medios masivos de comunicación, pero la mayoría de las veces no sabemos que hacer con ella. Por ejemplo, nos enteramos de una reunión cumbre, del asesinato de una mujer más en Ciudad Juárez, del crecimiento de un río y la inundación de una población, de un proceso electoral local o nacional, del levantamiento armado de un grupo, entre otros, y no sabemos como reaccionar ante él; tal parece que no tiene relación con nosotros.

El manejo de los ritmos y las duraciones nos permite ver los sucesos de manera relativa, es decir desde una perspectiva que nos posibilita observar el bosque en lugar de ver los árboles que nos rodean. Cuando aplicamos el conocimiento de los ritmos y duraciones de los fenómenos sociales, podemos colocar los acontecimientos en perspectiva, distinguir los factores coyunturales y estructurales, individuales y colectivos. “Esta habilidad (colocar

13 André Segal. *Op. cit.* pp. 101-102

los acontecimientos en perspectiva) preserva las reacciones primarias: la cólera impotente contra patrones, extranjeros y sindicatos o el abandono fatalista frente a la fuerza de las cosas: exteriorizar su rencor o hablar de football. Esta habilidad acrecienta el gusto por participar en una reflexión colectiva y lleva a la acción.”¹⁴

Lo anterior fortalece en nosotros la conciencia histórica. Puede evaluar las resistencias al cambio y no sorprenderse de las lentitudes que puede tener el mismo. Puede distinguir, bajo la aparente inmovilidad de las estructuras, las rupturas por debajo de lo que vemos y los movimientos lentos. Nos permite comprender que dentro de ciertas condiciones los acontecimientos se precipitan, tienen lugar con un ritmo más rápido que conocemos como “revolución”, la cual contribuye a la o las rupturas.

De manera que el conocimiento fáctico del pasado, al filtrarlo por el tamiz de la interpretación de los tiempos, ayuda además a la comprensión del presente. Pero no hay que olvidar que los conceptos de duración como todo objeto enseñante deben ser simplificados, sistematizados, clarificados para la comprensión de los estudiantes de doce o trece años que seguramente no serán historiadores. Esto es lo que corresponde a la didáctica.

Líneas del tiempo y libros de texto. Hasta ahora, en este apartado hemos visto tres situaciones en torno al tiempo histórico: el primero, lo representa la cronología que aunque puede considerarse el más sencillo, es indispensable pues sin su dominio difícilmente se puede alcanzar esta noción. Las otras se refieren a la duración y ritmo, nociones que están íntimamente relacionadas con el cambio, la continuidad y la relación pasado-presente. Nos falta referirnos al cómo trabajar estas nociones en las aulas de educación básica. Para ello hay que considerar dos elementos que se encuentran en todas las escuelas del país, el libro de texto y la representación del tiempo en lo que se conoce comúnmente como *Línea del Tiempo*.

14 *Idem.* p. 103

Para referirme a los libros de texto inicio señalando la necesidad de que tengan un uso diferente al que tradicionalmente se les ha dado; pues si bien es cierto que pueden contribuir al desarrollo de nociones temporales, deberán realizarse actividades como, por ejemplo, identificar un número de hechos o procesos determinado para que los estudiantes los clasifiquen por ámbitos ya sea político, económico, social, cultural, científico, de vida cotidiana; después por duración. Además se puede solicitar la clasificación de hechos enunciados, según la longitud y profundidad del tiempo, qué tan lejos pueden llegar sus causas y sus consecuencias; solicitar que se establezcan relaciones entre ellos, etc.

Para una mejor explicación podemos referirnos a un ejemplo que utiliza Segal, el de la torre Eiffel. Ante la pregunta de si pertenece a un hecho de corta duración, contesta que no pues aún está y forma parte del paisaje parisino. De manera que su construcción pertenece al acontecimiento o hecho corto, pero también su duración lo convierte en una estructura, es decir de larga duración. Si aceptamos lo anterior podemos señalar otras construcciones como las pirámides, costumbres como el día de muertos, etc. También el águila puede estudiarse como una estructura que aparece desde los códices mexicas, se recupera y está presente en diversas representaciones.

Por último nos referiremos a las líneas del tiempo que resultan un recurso didáctico de importancia, a pesar de sus limitaciones, a utilizarse en las aulas. Hoy en día casi sin excepción todos los libros de texto o manuales escolares presentan líneas del tiempo o cronologías, muchas veces no se distingue la diferencia entre ellas. Una línea del tiempo debe ser a escala, debe incluir acontecimientos y procesos y cada uno de ellos debe representarse de manera que se reconozca su duración; lo que me parece más claro por su sencillez es señalar hechos en líneas verticales y procesos con líneas horizontales que permiten percibir la duración.

Resulta grave la debilidad que presentan tanto en su representación como en la manera de trabajarlas. Si no se insiste en la interrelación que existe entre los hechos y procesos allí representados, ni en la duración de los mismos, ni

en los cambios que dan lugar, no estamos trabajando realmente las nociones de temporalidad que se requieren para la comprensión del pasado y a menudo ni siquiera se trabaja la cronología.

Espacios, entornos y paisajes

Hemos mencionado que la historia se da en dos dimensiones y nos hemos referido al tiempo. Así como no se puede comprender el pasado ni el presente sin la ubicación temporal tampoco lo comprenderemos sin ubicarlos en el espacio en que tuvieron lugar los hechos y procesos de la Historia. Por lo que la noción de espacio histórico es otra categoría indispensable en el conocimiento de esta disciplina.

Al igual que otras áreas de conocimiento el estudio del espacio por parte de la Geografía ha evolucionado. Su relación con la Ecología permite acercarse desde la interacción del ser humano con su entorno concreto¹⁵. Lo anterior nos acerca a comprender que la Historia se da en un espacio socialmente construido, o destruido, es decir en el escenario natural, transformado por el hombre. Los hombres y los pueblos están inscritos en un espacio¹⁶.

El espacio junto con el tiempo son representaciones mentales. La percepción del espacio también está condicionada por el tipo de espacio a representar ya que hay diferentes: el físico, geográfico y el socialmente construido por el hombre. El espacio físico sin influencia humana, como puede ser un paisaje natural, es diferente a un espacio que ha tenido la intervención del hombre.

Es importante analizar el hecho histórico desde el espacio donde tienen lugar los acontecimientos. El sólo conocimiento del entorno geográfico no explica el hecho ni el proceso porque no se trata únicamente de localizar o ubicar los lugares en un mapa, sino de aportar datos útiles para su comprensión como son las circunstancias geográficas del lugar y los factores geográficos;

15 Véase: Elena Martín. “El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía”, en: Carretero, Mario, et. al. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. pp.179-196.

16 Véase: Andrea Sánchez Quintanar. “La espacialidad”. En: *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la Historia*. pp. 139-145.

también hay que ver cómo inciden en el proceso histórico así como la relación de éstos factores con la ecología.

Además, la fisonomía del espacio ha cambiado en el transcurso del tiempo ya por causas naturales, o por la acción conciente e inconsciente del hombre. Por eso debe contemplarse el proceso de transformación de los paisajes desde la interrelación del hombre con el medio o la acción de la naturaleza y el tiempo. Al respecto conviene rescatar lo que Braudel sugirió a Emmanuel Le Roy Ladurie, en relación a considerar la geografía en su estudio sobre los campesinos de Languedoc explicando que los campesinos no existen sin la tierra, sin los ríos, sin el suelo, sin la vegetación, sin los cultivos, sin las montañas, sin las colinas, sin las piedras y sin los caminos, en decir sin un espacio.

Entre los problemas relativos al desarrollo de la noción de espacio histórico, tenemos varios entre los que están lo que Andrea Sánchez Quintanar señala como la insularidad de la enseñanza de la Historia de México, así como el uso erróneo de los términos de Occidente y Oriente, ya que para ser correctos en la utilización de estos conceptos tenemos que mantener el eurocentrismo. Los programas de la Reforma de 2006 consideran el primero de éstos, es decir el aislamiento de nuestra Historia, y en el programa de Historia I, que se refieren al mundo incluye un apartado en cada bloque titulado *Nuestro Entorno* que se refiere a la realidad mexicana y americana. Sin embargo, aparece descontextualizada y como un agregado. El segundo problema concierne más a la comunidad de historiadores.

Respecto al desarrollo del concepto espacial, sabemos que desde la infancia lo primero que se conoce es la existencia de lugares en el espacio: los niños distinguen lugares diferentes y distantes, pero no pueden ubicarlos. Años después ya pueden realizar esta tarea, relacionar un lugar con otro, realizar recorridos y más tarde comparar diversos trayectos en el espacio. Cuando se encuentran en la adolescencia son capaces de relacionarlos y conformar un verdadero mapa cognitivo de un determinado espacio, siempre y cuando se hayan ejercitado en ello.

Sin embargo, hay que agregar a los problemas para desarrollar la noción de espacio, las dificultades para comprender la noción de espacio histórico. Los alumnos que llegan a secundaria, aún confunden lugares y presentan dificultades para hacer relaciones entre lo geográfico y lo histórico, es necesario que al principio del curso se conozca previamente el tipo de ideas que tienen al respecto para poder dar continuidad a sus aprendizajes. Aquí es donde se presenta un elemento relativamente nuevo en la concepción del aprendizaje: se trata de rescatar las ideas previas a través de una exploración inicial que permita identificar los conocimientos y las habilidades geográficas, por ejemplo, se puede solicitar a los alumnos que ubiquen y localicen en el mapa mundial el asentamiento de las culturas o civilizaciones que se estudian en primaria. Al igual que el trabajo con la noción de tiempo histórico, es importante continuar ejercitando las habilidades cartográficas.

Para lo anterior, se sugiere que se promueva el uso de la imaginación y que se utilicen todos los recursos disponibles para construir esta noción como los mapas geográficos e históricos, ya señalados pero para consultarlos simultáneamente cuando se requiera localizar ríos, costas, mares, ciudades, valles, montañas, caminos y otros aspectos que sirvan para ampliar la comprensión histórica. Lo anterior puede enriquecerse con imágenes ya sean pinturas, dibujos o fotografías que permiten constatar cambios en el paisaje.

El Plan de estudios de 2006, contempló como un elemento de importancia el aprendizaje de la Geografía para avanzar en la comprensión de la Historia; por esta razón se dijo incluir esa asignatura en primero de secundaria como elemento necesario y auxiliar para el estudio de la Historia en 2º. y 3er. grado de secundaria. Con base en esta explicación, resulta lógico considerar que los alumnos al llegar a 2º de secundaria deberán ubicar el marco geográfico de los hechos históricos con solo mencionar los nombres de lugares y países; sin embargo, la experiencia demuestra que los estudiantes presentan dificultades para imaginar los escenarios de la Historia, incluso existe la posibilidad de que tengan imágenes estereotipadas o fantásticas de cómo fueron algunos lugares en el pasado, aunque se trate de su propio estado o comunidad. Es común que lo conciben como le conocen o que, a la inversa,

lo consideren sin los elementos que presentan en la actualidad. Con mayor razón tendrán problemas para imaginarse territorios que nunca han conocido ya se trate del estudio de la historia del mundo o de ámbitos nacionales lejanos y poco conocidos.

Los mapas son útiles para desarrollar la noción espacial y, en nuestra realidad escolar, son uno de los recursos de más fácil acceso y más utilizados. Sin embargo, su sola presencia no es indicativo de un trabajo acertado de la noción de espacio; los mapas deben cumplir algunas características que permitan obtener mayor provecho de los mismos; sin olvidar que existen otros materiales que pueden ayudar en esta tarea y deben guiarse en su lectura.

Un mapa es una representación selectiva y a escala de una parte de la superficie de la tierra, en donde se puede ubicar algún hecho o fenómeno ya sea de carácter geográfico, económico, político o histórico. Un mapa representa una superficie real en donde se plasma una visión de conjunto para entender e interpretar los hechos históricos.

Como ya se señaló, en la relación de la Historia con la Geografía, los mapas constituyen un recurso valioso para hacer más comprensible el estudio del pasado y del presente. La Geografía como se plantea en este nivel educativo presta especial atención hacia el espacio y hay tres conceptos relacionados con ella: localización espacial, distribución espacial y relaciones espaciales. Así por ejemplo al estudiar el pueblo egipcio es conveniente iniciar la explicación a partir de su ubicación espacial en torno al río Nilo y de ello derivar la comprensión de algunos aspectos de su cultura material y sus formas de vida, el tipo de agricultura que desarrollaron, los animales que conocían, el clima, la vegetación y los retos naturales a los que se enfrentaban en su vida diaria, es decir llegar a las relaciones espaciales.

Los mapas son modelos de la realidad geográfica y en Historia interesa la representación de los aspectos relacionados con el ser humano y su desarrollo a través del tiempo, esto hace que los mapas históricos sean más

complejos, pero al mismo tiempo facilitan la comprensión y reflexión acerca de diferentes procesos.

Para terminar el tema del espacio histórico presento algunas sugerencias de las características que debe poseer un mapa histórico:

- Para que sean comprensibles, no deben saturarse de datos, fechas y símbolos; es importante graduar la información para ir paulatinamente agregando datos.
- Deben contar con escala, símbolos cartográficos y geográficos para localizar ríos, selvas, desiertos, llanuras, bosques, montañas, y otros datos.
- Deben expresar movimientos de grupos sociales y cambios en el tiempo. Esto se puede hacer en uno o varios mapas, en los que se señalen las diferencias de diversos momentos históricos para hacer las comparaciones o secuencias pertinentes.
- Usar mapas históricos y mapas geográficos o la esfera terrestre, de manera conjunta, para ampliar los conocimientos geográficos y la interrelación entre estas disciplinas.
- Asimismo es recomendable que los propios estudiantes participen en la elaboración de mapas históricos donde ubiquen rutas (comerciales, militares o de viajes), así como eventos y procesos de diversos temas.
- Junto con el mapa pueden incluirse fotografías o imágenes que permitan tener idea del paisaje donde se desarrollaron los hechos históricos, a la vez que constaten los cambios.

Por último vale la pena aclarar que el uso de mapas históricos requiere trabajar con los estudiantes su lectura, independientemente de ya haber ejercitado habilidades cartográficas en la asignatura de geografía, e insistir en que no puede ser el único recurso para desarrollar la noción de espacio histórico.

CAPÍTULO IV. ¿Podemos cambiar el futuro? Los sujetos y la conciencia histórica

¿En qué consistió el mérito principal y grandísimo del Sr. Hidalgo?

- En que este noble anciano, cuyo recuerdo debemos venerar y á quien debemos querer con toda nuestra alma, jamás tuvo la esperanza de que la Independencia de México le había de traer honores ó fortuna; él comprendía que la muerte había de ser el resultado de sus afanes; pero no le importaba, pues su único deseo era que México llegara á ser tarde ó temprano nación independiente.¹

La cita anterior lleva a pensar, principalmente en el protagonista de la historia; pero de inmediato surgen las interrogantes ¿quién es el sujeto de la historia? o dicho de otra manera ¿quién hace la historia? ¿qué o quién genera el acontecimiento histórico? ¿quién es el ser o la fuerza que hace posible los acontecimientos que la historiografía registra? Este apartado tiene como propósito reflexionar en el sujeto de la historia como uno de los elementos teóricos de la Historia que deben reflejarse en la perspectiva de su enseñanza ya que no puede dejarse de lado cuando se piensa en lo histórico y específicamente en la naturaleza de la disciplina.

Por otra parte, la cita antes enunciada también muestra que así percibían, o al menos lo hacía Luis G. León, al “Hidalgo” que debían conocer los niños mexicanos de principios del siglo XX. Si bien es cierto que en el siglo XIX y gran parte del XX tanto los héroes como los villanos eran tratados con un propósito pedagógico que consistía en que los niños y las niñas les vieran

¹ Luis G. León fue profesor de física por oposición, en la Escuela Nacional Preparatoria. La obra a que nos referimos fue de 1901. *Simples conversaciones relativas á Hidalgo, para los alumnos del PRIMER AÑO de educación Primaria. México.* Librería de la Vda. De CH. Bouret. p. 58.

como ejemplo digno de imitar o rechazar respectivamente, en la actualidad no puede mantenerse esta intención².

El tema es de importancia no sólo por ser un punto crucial de la naturaleza de la disciplina sino también porque de él deriva la actitud que se tenga hacia el mundo social, la conciencia histórica y la responsabilidad que conlleva, ante la propia historia. Estoy convencida de que estas actitudes sólo pueden adquirirse con el conocimiento de la Historia.

Con base en lo anterior podemos afirmar que la enseñanza de Clío requiere que los docentes trabajen concientemente el sujeto de la historia. Esto permitirá identificar la acción individual y social en el cambio y reconocerle como un elemento esencial en la formación de la conciencia histórica. El tema, como lo señala Andrea Sánchez, ha sido largamente debatido, y no es el propósito de este trabajo ahondar en él sino definirlo en términos que permita a los docentes comprender su importancia en la enseñanza y el aprendizaje histórico. Para hacerlo cito a la misma autora:

“La conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

² El sujeto como tema en la enseñanza de la historia fue retomado en ocasión del debate a los libros de 1992 que hemos comentado en el capítulo II. Por ejemplo, Florescano señaló en el número 827 de la Revista Proceso del 7 de septiembre de 1992, que en ellos no se hacía referencia a héroes ni a hombres providenciales o fuerzas mecánicas, sino a procesos colectivos e individuales. También Luis González y González (Nexos, n° 178, Octubre de 1992) se refiere a ellos al afirmar que por primera vez se presentan los aspectos positivos y negativos de hombres de carne y hueso “en su complejidad no como galanes o villanos sino simultáneamente como las dos cosas”.

- La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mí ser social-, sea como es.
- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.³

Para desarrollar la conciencia histórica, así entendida, resulta necesario, que al enseñar la disciplina, el docente sea capaz de reconocer de manera conciente a quien asigna el papel de *sujeto de la historia*, ya sea a través del libro de texto o manual escolar que utilice o ya se trate de las explicaciones orales que brinde sobre el pasado a sus estudiantes. Solo de esa manera se podrá favorecer su desarrollo, cuestión básica en la formación del ser humano del siglo XXI, independientemente de tratarse de un propósito de la enseñanza de la asignatura en los nuevos programas de 2006. No se puede criticar la falta de compromiso social cuando no se ha incidido en su desarrollo a lo largo de la formación de niños y jóvenes. Además, los enfoques recientes sobre la enseñanza de la Historia han considerado los avances de la propia disciplina en lo relativo al *sujeto* y plantean un nuevo manejo para revitalizar y renovar la enseñanza de la disciplina. Me refiero al sujeto como la fuerza activa en la construcción del cambio histórico.

Una visión del sujeto en la historiografía escolar

El significado más compartido del término es el que lo define como aquel que hace la historia, quien realiza aquella actividad que conduce a cambios en la vida de la sociedad, a su transformación y desarrollo⁴. Ha habido quienes además señalan a otros “sujetos”, que no corresponden a la propia sociedad

3 Andrea Sánchez Quintanar (2002). *Op. cit.* p. 45.

4 Ver: Mijaíl Shitikov. “El problema del sujeto de la historia”. Revista Varona, Año VIII, No. 7. 1986. pp.158-171.

como pueden ser las ideas, la naturaleza o un plan, como lo señalaba Kant⁵; éstos, en ocasiones representan un papel de mayor importancia en el cambio social.

Ahora bien, cito nuevamente a Andrea Sánchez para responder a las preguntas relativas al *sujeto de la historia* que inician este apartado:

Es claro que en todo el proceso histórico todos los individuos de cada sociedad son objeto del acontecer, forman parte de él y, por tanto, están siendo afectados por ese acontecer. En última instancia es el proceso social total realizado por toda la sociedad –o que forma parte de toda la sociedad, el que determina el devenir histórico. Sin la separación de los elementos a destacar como protagonistas de cada hecho, debe ser claramente pensada por el historiador enseñante para ser presentada con claridad a la comprensión del educando⁶.

Si compartimos este pensamiento es necesario insistir en la importancia de que los docentes destaquen el papel que desempeñan los diversos actores en los acontecimientos o procesos históricos que se estudien. Ya se trate de individuos, instituciones, grupos sociales, países, gobiernos, etc. Sólo así podrá guiar a los jóvenes para reconocer que de la misma manera que en el pasado éstos fueron responsables de los cambios, en el presente “todos” somos *sujetos de la historia* y por tanto somos responsables del futuro.

Actualmente en los círculos académicos se acepta, por lo general, lo anterior; sin embargo, no siempre ha sido así, ya que desde la antigüedad los hombres interesados en el conocimiento del pasado dieron respuestas que han variado a lo largo del tiempo. Este tema no se ha visto reflejado siempre en las aulas y es común encontrar, aún hoy en día, que se hable del *sujeto de la historia* refiriéndose únicamente a personas o individuos que participan en los grandes acontecimientos, olvidando al ser anónimo, a los grupos, las instituciones, etc. A ello ha contribuido no sólo la historia escolar sino también las fiestas cívicas que presentan al personaje excepcional como hacedor del hecho que se

5 Quienes siguen las ideas de San Agustín traducido en un neoprovencionalismo, o quienes retoman el pensamiento Kantiano en torno a la historia. Véase, Karl Lewith (1958). *El sentido de la historia*. Aguilar. Madrid.

6 Andrea Sánchez Quintanar. (2002). *Op. Cit.* p. 140. La autora comparte las formulaciones que en torno al sujeto de la Historia realizó Carlos Pereyra. Véase Carlos Pereyra (1984). *El sujeto de la Historia*. México. Alianza editorial.

celebra. En México, desde principios del siglo XIX, encontramos propuestas de tratar los hechos a través de un personaje y parece que su influencia sigue llegando a nuestros días.

Por ello resulta interesante dar una mirada a la concepción que sobre el *sujeto* se ha tenido a lo largo del tiempo tanto en la historiografía profesional como en la escolar, esto nos permitirá tomar conciencia de la importancia de identificar en los cursos de Historia el papel que desempeña el *sujeto* que se presenta a los alumnos. En esta sucinta revisión partiré del providencialismo por considerar que hay elementos de esta corriente que fueron tomados por la historiografía escolar de México.

El providencialismo, de herencia medieval, dio una primera respuesta con orientación religiosa -o con influencia de ésta-, en la que se señalaba que el hombre no es más que un intermediario de la voluntad divina. El destino del hombre no es otro que cumplir fielmente con el supremo mandato de Dios, aunque se resaltaba que existe el libre albedrío. En este sentido, todo lo que el hombre ha hecho, dicho, pensado y realizado, no es más que el resultado de una voluntad ajena y superior a él. Esta concepción de la Historia prevaleció principalmente hasta fines del siglo XIII aunque sus ecos se escucharon todavía en épocas posteriores como por ejemplo cuando la Iglesia a través de la vida de los santos construyó el ideal del sacrificio para ganarse el reino de los cielos. Las hagiografías como historias de vidas al servicio de Dios responden precisamente a ello. A esta historiografía pertenece la Historia sagrada que se impartía en las escuelas novohispanas y que permaneció durante parte del siglo XIX en nuestro país.

El positivismo. Otra respuesta la podemos encontrar en la tradición individualista, refrendada por el pensamiento positivista del siglo XIX. Esta tendencia sostiene que son los grandes hombres, las grandes personalidades, los individuos dotados de particulares capacidades quienes hacen la Historia. Según esta concepción, los hombres fuera de serie, los que resuelven grandes problemas son los que, con su “genialidad y sabiduría”, señalan las nuevas necesidades sociales, orientan a la sociedad y en gran medida provocan el acontecer histórico. Desde esta perspectiva, el *sujeto de la historia* es el

individuo sobresaliente; a lo que hay que sumar un interés marcado por la vertiente política de la Historia, la cual considera que fueron los reyes, otros gobernantes o los personajes sobresalientes y excepcionales los protagonistas de las grandes hazañas que producen los cambios en el mundo⁷.

En México existió una tradición en la que historiadores y autores de manuales de esta disciplina reflejaron esta idea con una fuerte visión maniquea. Frente a los personajes excepcionales, como los héroes de la conquista o de la independencia, Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos o Guerrero, surgen los anti-héroes o villanos, los españoles como Cortés, Calleja o la Inquisición. Los primeros representan el modelo a seguir, los segundos a evitar y rechazar.

Para ejemplificar lo anterior podemos citar el manual para primaria de Antonio García Cubas, donde señala que “el patriotismo hace héroes” y “un gran corazón inspira acciones heroicas” “...Virtudes y defectos, buenas y malas acciones, como las citadas, tendréis ocasión, caros niños, de apreciar en el curso de esta pequeña historia.”⁸ El autor presenta en este manual la idea de Hidalgo como venerable anciano con cualidades de entereza y amor a la independencia; y a Morelos como “el caudillo más extraordinario de la insurrección”; menciona a los “insignes” Bravo y los “ilustres” Galeana. También habla del “indomable Guerrero”, del “intrépido soldado español Francisco Javier Mina” y finalmente presenta a Iturbide como quien consumó la independencia⁹ sin dedicarle ningún adjetivo “...las puertas de la capital se abrieron para dar entrada á Iturbide á la cabeza del victorioso ejército de las tres garantías, 27 de Septiembre de 1821, día en que terminó en el país la dominación española”¹⁰.

Regresando a la historiografía académica tenemos que, con el surgimiento de los Estados Modernos, las historias nacionales se confundieron con las biografías de los próceres y posteriormente, en el siglo XX, el historicismo

7 Corresponde a una historiografía al estilo de Carlyle quien considera que la Historia de una nación se decide y hace por unos cuantos personajes, ciertos caudillos.

8 Antonio García Cubas. *Compendio de Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. pp. 7-8

9 *Ibid.*

10 *Ibid.* p. 146.

mantuvo al sujeto individual, principalmente el que participa de la política del estado con el carácter de protagonista.

A esta Historia se refiere Martín Quirarte cuando dice que al leer la Historia oficial, crecimos odiando todo lo acaecido en nuestra patria en los dos primeros tercios del siglo pasado, puesto que los historiadores del Estado sólo nos hicieron conocer los horrores de la traición y del crimen, para realzar la magia pacifista¹¹.

También a ella corresponden los “constructores de la patria” que se transformaron en modelos didácticos a ser imitados por todos los ciudadanos. Las biografías de héroes se construían sobre la base de una cronología ordenada desde la infancia hasta llegar a la madurez con las virtudes de un gran estadista, sin vicios ni errores. Los personajes viven de manera tranquila y toman decisiones bajo explicaciones lineales y monocausales¹². Esas biografías, a veces sin ser totalmente verdaderas, tenían una función pedagógica en la medida en que presentaban personajes célebres con virtudes públicas. Eran épocas, a decir de Raymond Quesneau, “en que se podía narrar la vida de un hombre abstrayéndose de cualquier hecho histórico”¹³.

En esta revisión no pueden faltar las aportaciones marxistas al tema. Marx en el *Dieciocho Brumario de Louis Bonaparte* señaló: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con las que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”¹⁴.

Como parte de la misma escuela están quienes sostienen que la colectividad, la masa, el pueblo, constituyen el *sujeto de la historia*. Son los pueblos, con su quehacer cotidiano, su trabajo diario y su participación política los que crean la riqueza y encumbran a los individuos, a los líderes, caudillos o dirigentes. De manera, que la masa, la colectividad, puede aspirar a adquirir la categoría de

11 Martín Quirarte (1970). *Historiografía sobre el Imperio de Maximiliano*. México. UNAM. p. 123.

12 Para ampliar esta temática es interesante el texto de Pierre Bourdieu (1986). “A ilusão biográfica”.

13 Citado por Giovanni Levi (1996). “Les usages de la biographie”. *Annales*. Paris. nov./déc.1989. En: *Usos & abusos da História Oral*. (Marieta de Moraes Ferreira e Janaina Amado (Org.) Fundação Getúlio Vargas. RJ. P.162.

14 K. Marx. *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, en Marx-Engels. Obras escogidas, t.1, p.408.

Sujeto de la Historia, a medida que participa consciente y organizadamente en la vida política de una sociedad incidiendo en la solución de algunas de sus problemáticas o proponiendo alternativas que tiendan a su solución.

Esta visión se refleja en algunos textos escolares mexicanos escritos en la década de los treinta del siglo XX, por ejemplo el texto de Ramos Pedrueza, para quien

La lucha de clases culminó en la gigantesca revolución de fines de 1910. Una vez más, la masa popular, integrada por trabajadores de las ciudades y de los campos, que sufrían y producían, se levantó contra el pequeño grupo oligárquico que se apoderaba de toda la riqueza nacional.

La guerra de independencia tuvo, desde el principio hasta el asesinato de Morelos, un carácter de lucha de clases, de rebelión agraria y de reivindicaciones sociales". Quienes participaron fueron "sus hermanos de clase, los trabajadores de ciudades y campos"¹⁵.

En ese momento y a pesar de haberse implantado la educación socialista, también se escribieron algunos textos que parecen encontrarse entre el positivismo, el historicismo y el marxismo como el texto escolar de Teja Zabre donde se señala que

Hidalgo no tuvo tiempo de precisar sus planes, ni fortuna y genio militar para obtener el triunfo por medio de las armas. Pero sus deficiencias de caudillo y sus debilidades y errores de hombre, se compensan porque a pesar de todo fue el verdadero iniciador y porque intentó conscientemente una gran empresa de libertad, comprendiendo que le costaría la vida.¹⁶

La influencia del marxismo ha llegado a nuestros días y ha ejercido influencia en la historiografía con otras interpretaciones de ese tinte que consideran que el individuo es incapaz de alterar el curso fundamental de la Historia. Plejanov en *El papel del individuo en la historia* criticó la interpretación que exaltaba al héroe como creador autónomo de la Historia a expensas de las masas. También Althusser afirma que la Historia no la hace el hombre individual sino las masas.

¹⁵ Rafael Ramos Pedrueza. *Ibid.* Pp. 346-347

¹⁶ Alfonso Teja Zabre. *Ibid.* P. 160.

Muchas veces se piensa que con mencionar al pueblo, a un grupo político o social se está ampliando la visión del *sujeto de la historia*, sin embargo es el actuar, el ponerse en movimiento para realizar o incidir en un cambio, el elemento imprescindible para comprender y explicar la participación del “*sujeto de la historia*”. Por lo que hay que cuidar que, por ejemplo al hablar del pueblo, se señale la acción que realiza pues sólo se es sujeto cuando se constituye en actor.

Un quinto punto de vista sostiene que la historia no tiene sujeto, ya que son las circunstancias sociales, el conjunto de las relaciones sociales (económicas, políticas, culturales, ideológicas, etc.) las que determinan y dan significado al acontecer histórico, incluso el individuo es un producto de esas circunstancias. Desde esta perspectiva el individuo parecería anulado, determinado por las relaciones sociales dominantes en cada época.

En el mismo siglo XX, los Annales dieron énfasis a lo general en detrimento de lo particular. Así, la Historia se afirmaba más como ciencia social y su objeto era la sociedad¹⁷. En ese contexto, Pierre Vilar planteaba a fines de los años setenta la necesidad de estudiar los “hechos de masa: masa de los hombres (demografía), masa de los bienes (la economía), masa de los pensamientos y de las creencias (fenómenos de “mentalidades”...)”¹⁸

Otro representante de esta escuela es Fernand Braudel, quien al resaltar la importancia de las coyunturas y las estructuras, también minimizó la importancia de los individuos y de las ideas en el curso de la Historia. Emmanuel Le Roy Ladurie consideró que sólo la Historia cuantificable podía llamarse científica y por eso tanto la Historia narrativa de acontecimientos como la biografía individual estaban condenadas a muerte pues al no ser susceptibles de cuantificación dejaban de ser importantes. Esta historia no se ha visto reflejada totalmente en los libros de texto, aunque sí se incluyen algunos temas que, desde su mismo enunciado en los Programas y por lo

17 A decir de Levillain, es probable que la exclusión de la biografía pronunciada por la École des Annales y la llamada a la escena del papel de las fuerzas profundas en la Historia se hallan encontrado en un terreno idéntico: el de la democracia política que buscaba un modo social igualitario (1996: 160).

18 Pierre Vilar. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Editorial Crítica. Barcelona. 1982. p. 43.

tanto en el Libro, ya lo muestran. Por ejemplo, “Ciudades industriales y clases trabajadoras”, “Nueva estructura familiar y cambios demográficos”, “Crecimiento demográfico y primeros intentos de control natal”¹⁹.

A fines del siglo pasado, los historiadores empezaron a contemplar el restaurar el papel de los sujetos en la construcción de relaciones sociales al ser “sensibles a nuevos enfoques sociológicos o antropológicos” que pretenden “restaurar el papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales”²⁰, como pueden ser las redes que se establecen o las normas colectivas. En ese sentido, la rehabilitación del individuo en épocas recientes implicó un desplazamiento en el objeto de la Historia y el resurgimiento de la biografía como nuevas formas de abordar a los sujetos sociales. Pero se trata de una nueva biografía cuya aparición en los círculos académicos es reciente; pues hay que recordar que a mediados del siglo XX, las biografías comenzaron a ser abandonadas por la necesidad de abordar las estructuras sociales y los biógrafos quedaron como los guardianes de las memorias institucionales. Sin embargo esta nueva biografía aún no se observa en la escuela y valdría la pena valorar su importancia.

Este breve recorrido sobre la concepción del *sujeto de la historia* a lo largo del tiempo, podría parecer que pretende mostrar la existencia de un debate aún no resuelto entre quienes sólo consideran la participación de un “colectivo” frente a la acción de un individuo o personaje. Sin embargo, considero que esta dicotomía es falsa y que no puede negarse por una parte, la presencia e importancia del individuo ni, por otra la acción colectiva. En ésta, hay individuos que representan la condensación de un grupo ya sea en términos políticos, económicos o sociales. De tal manera que el individuo influye en la acción de conjunto a la vez que la colectividad permite que ciertos individuos sobresalgan.

19 Véase Historia. *Programas de Estudio*. Pp. 27-56

20 Roger Chartier (1996). “La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas”. En: *La “nueva” historia cultural. La influencia del pos estructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà*. Ignacio Olavarrí y Javier Carpi Tegu (Dir). Madrid. Ed. Complutense. p. 20.

Otra visión, aunque similar a la anterior, es la que otorga el protagonismo al sujeto social, al hombre que actúa a través de un grupo social por lo que ya no es el militar, o el político, rey, príncipe o presidente, quien ejerce exclusivamente el protagonismo en la Historia, sino que es el hombre común y corriente.

Los individuos influyen de manera determinante en la conducción de un grupo o de un pueblo y vemos que cada momento encarna representantes que anteceden al cambio histórico. Por esta razón, el individuo es fundamental en el grupo y es él quien encarna las aspiraciones del mismo, condensa sus intereses o los articula.

Quién puede negar, por una parte, la participación y la influencia de Napoleón en la consolidación de la burguesía francesa o de Hidalgo en la independencia de México, por citar representantes individuales. Pero frente al individuo, tampoco hay quien niegue la participación de los esclavos en la construcción de las Pirámides de Egipto, o de los campesinos en la revolución zapatista.

Resulta un hecho que todo movimiento crea grandes personalidades, a veces ni siquiera pertenecen al mismo grupo que representa, como lo podemos ver en el caso de Hidalgo y la masa del pueblo que le siguió. Las personalidades que sobresalen en la Historia no son los “héroes” de la historia de bronce, sino personalidades de carne y hueso y es aquí donde debe verse reflejado un cambio. Podemos concluir que entre el sujeto individual y el colectivo se da una relación dialéctica que nos ayuda a comprender, por ejemplo a Hidalgo como individuo de fines del siglo XVIII y poseedor de una formación específica que le permite iniciar el movimiento de independencia y, a la vez tenemos, un movimiento popular que constituye a Hidalgo.

Un *sujeto de la historia* entendido de tal manera lleva a detenernos y a reflexionar en el tema como un elemento indispensable y necesario de considerar en la enseñanza de la Historia. Estoy convencida que si el docente no reflexiona en ello es posible que inconscientemente seleccione uno o varios modelos que, sin proponérselo, impidan llegar al propósito que pretende.

El Sujeto en la Reformas educativas de 1993 y 2006

Según nuestra hipótesis aún prevalece en las escuelas de educación básica a principios del siglo XXI el héroe como *sujeto de la historia*; esta interpretación es comprensible en el México decimonónico que buscaba desarrollar el nacionalismo, ya que presenta al “héroe” como modelo a seguir y como oponente del “villano” a través de la visión maniquea de la que ya hablamos y que calificaba de “bueno” o “malo” dependiendo del matiz político que defendía. Lo que hay que afirmar es que hoy en día frente a la globalización no requerimos de un nacionalismo como discurso ideológico, sino de un nacionalismo que considere las diferencias y la diversidad del México que vivimos para preservar precisamente lo propio y diverso frente a la globalización; de un nacionalismo que permita la propia identidad frente a los otros, que preserve el patrimonio cultural. En lo personal, considero que ese nacionalismo que fue fomentado por la Historia en el pasado no permite desde ningún ángulo favorecer el desarrollo de la conciencia histórica que se necesita en los albores del siglo XXI y el cual se pretende alcanzar.

Según la hipótesis antes mencionada, hoy en día, nuestras escuelas de educación básica mantienen una resistencia a dejar de lado ciertos mitos de la historia y a veces hasta los fomentan, en especial esta división maniquea en torno a “héroes vs. villanos” con la que difícilmente el niño puede identificarse. Lo anterior lo confirman los debates que se han dado desde 1992 en torno al tratamiento o desaparición de los mismos en los programas y en los libros de texto gratuitos. El hecho de no incluir a algunos personajes se volvió una noticia que alcanzó grandes dimensiones sin importar que se tratase de un debate falso que no trasciende y queda en el discurso ideológico olvidando la importancia de explicar porqué surge un Santa Anna, un Madero, un Huerta, etc. Otro elemento que permite plantear esta hipótesis son las fiestas cívicas o efemérides cuya celebración se mantiene desde el siglo XIX en las escuelas de educación básica y promueven el culto a la historia de bronce.

Ante esta realidad debemos preguntarnos ¿por qué necesitamos de héroes? Encuentro dos posibles respuestas: la primera, que el héroe representa una forma de no sentirnos comprometidos con la Historia, de no asumir el

protagonismo de la misma ya que ésta es realizada por seres superiores, “los héroes”, quienes poseen características casi sobrenaturales que el común de los mortales no tiene, situación que lleva forzosamente a una falta de responsabilidad social ya que no pertenecemos a estos seres y por lo tanto nuestro actuar no tiene importancia; la segunda se refiere precisamente a lo contrario, se trata de la necesidad de identificarnos en esos personajes, de encontrar el rostro de la historia. Sin embargo, habrá pocos que quieran asumir el sentirse “héroes” al estilo del pasado y buscarán mejor en el cine o en la televisión un personaje a imitar ya sea Superman, el hombre araña, una princesa, un grupo musical o un intérprete, etc.

El héroe ha sido, en el proceso de cambio de una sociedad religiosa a una secular, la sustitución de la vida ejemplar de los santos por los héroes que han dado independencia, libertad, igualdad. Héroes y santos se presentan como modelo en diferentes contextos. Lo anterior era necesario para un país que iniciaba su vida independiente y requería forzosamente desarrollar el nacionalismo de los nuevos ciudadanos y quizá en la medida en que no hemos logrado estos valores –independencia, libertad, igualdad- existan quienes los consideren aún necesarios.

La SEP como responsable de los contenidos de la asignatura en la educación básica, no lo consideró así y éste fue uno de los cambios de la nueva enseñanza de la Historia. Recordemos que desde el enfoque de los programas de 93, planteó un cambio al renovar la interpretación del *sujeto de la historia* para contemplar como tal a todos aquellos que vivieron en ella incluyendo mujeres, minorías, grupos sociales, élites, las grandes personalidades que han sobresalido individualmente, gente común como todos nosotros, y aún, en ocasiones no el individuo sino las instituciones²¹. Coincidiendo así con Andrea Sánchez y retomo lo señalado antes en cuanto a que el *sujeto de la historia* puede ser el individuo, un grupo social o una institución, entre otros. De manera que la historia es la suma de todos los sujetos que intervienen en su desarrollo, es decir son los hombres en movimiento.

21 *Plan y programas de estudio. 1993. Educación Básica. Secundaria. (1993). México. SEP. p. 99.*

Frente a lo antes señalado cabe preguntarse por qué si los programas son una guía para el maestro, no han logrado el cambio. Nos encontramos ante la dificultad de comprobar la interpretación que se tiene del *sujeto* en las aulas de educación básica cuando no hay trabajos empíricos que arrojen datos sobre el tema. Para sustituirlos y tener al menos un referente próximo, creo que, nuevamente, el libro de texto puede resultar útil por el uso que tradicionalmente se le ha dado. Pero hay que resaltar que el tratamiento que se da al *sujeto de la historia* en los textos escolares no es inocente ni desprovisto de una ideología, está estrechamente relacionado con el sentido de la explicación histórica y habría que identificar el o los factores a los que se atribuye la causalidad de los diferentes fenómenos históricos. Cada uno de sus autores identifica factores que pueden variar de uno a otro para explicar el acontecimiento histórico.

A lo largo del periodo que estudiamos encontramos que es común que los textos escolares atribuyan a las acciones individuales, la causalidad de diferentes fenómenos históricos, es decir que atribuyan al individuo el ser factor decisivo en la Historia cuando las demás fuerzas lo permiten. Como ejemplos se pueden señalar los siguientes fragmentos: “La prodigiosa fortuna de Napoleón Bonaparte, que de simple teniente de artillería llegó sucesivamente á general en jefe (sic), al consulado y al imperio, al través de las más memorables victorias de los tiempos modernos, es el hecho predominante de los catorce primeros años del siglo XIX”²². Otro ejemplo se encuentra en el *Compendio de Historia de México*, escrito por Antonio García Cubas en 1893 cuando, en las páginas dedicadas al gobierno virreinal, enlista todos los virreyes numerados hasta el 59 que corresponde a Venegas. Los dos virreyes que le siguen ya no se numeran y se enuncian como: “Fin del gobierno de Calleja” “D. Juan Ruiz de Apodaca” “Fin del gobierno de Apodaca” y vuelve a numerarse como el virrey 62 a “Don Juan O’Donojú, último Virrey, 1821”²³. O bien “...con la muerte de Hidalgo terminó el primer período de la

22 José Ma. Roa Bárcena (1870). *Compendio de historia profana. Traducido y formado de los Catecismos franceses de A. Lesieur*, intitulados: Historia Antigua, Historia Romana, e Historia Moderna, propio para servir de texto en la enseñanza de este ramo, en los establecimientos de instrucción pública. México. Eugenio Maillfert, editor. P. 169.

23 Antonio García Cubas (1893). *Compendio de Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México. Antigua imprenta de Murguía. Pp. 74-145.

Independencia de México, pero no acabó el movimiento revolucionario. Nuevos caudillos siguieron luchando por tan santa y noble causa...”²⁴ Por su parte, Alfonso Teja Zabre en *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias* señala que “Mina es un campeón de la libertad que luchó primero en defensa de su patria contra los invasores franceses y después se alzó contra el despotismo de Fernando VII”²⁵. Un ejemplo más lo tenemos en “Pedro Álvarez Cabral descubre Brasil. Hacía ya ocho años que España estaba explorando a América, cuando una flota portuguesa llegó a las costas de Brasil. El general de la flota, Pedro Álvarez Cabral, desembarcó, tomó posesión geográfica, siguió rumbo a la India. El descubrimiento del Brasil por Álvarez Cabral se efectuó el 22 de abril de 1500”²⁶

En obras de historiografía más recientes ya no son siempre las personas los sujetos de la historia. A veces, la explicación se encuentra en “...un acontecimiento, una acción o una omisión en virtud de los cuales habría sido muy diferente el curso subsiguiente de los acontecimientos”²⁷ Esta interpretación concibe el factor causal como una de entre varias condiciones necesarias para tal efecto. Pero cuáles son decisivas, cuáles fundamentales y cuáles sólo son cooperantes. No olvidemos que cada historiador reconstruye y comprende el pasado con sus propias ideas de las condiciones importantes. Sin embargo, la causalidad se tratará en otro apartado y aquí sólo nos referimos a ella en relación al sujeto y su intencionalidad. Basándome en Walsh podemos ir al análisis del sujeto y su relación con la explicación causal teniendo como referentes: 1. si las acciones de las personas son presentadas como agentes conscientes y responsables, es decir la intencionalidad 2. si el autor además de señalar la responsabilidad, valora la cuantía de la aportación del agente, es decir determina la eficacia de factores causales 3. Si se trata de una circunstancia que influye de manera vital para un resultado. Aquí la causa se convierte en condición necesaria.

24 Luis G. León (1909). *Simple Conversaciones relativas á Hidalgo, para los alumnos del primer año de Educación Primaria Elemental*. México. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. P. 87.

25 Alfonso Teja Zabre (1935). *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. La Impresora. P. 173.

26 Luis Chávez Orozco (1951). *Historia de América para las escuelas primarias*. P. 82.

27 Martín Quirarte (1970). *Historiografía sobre el Imperio de Maximiliano*. México. UNAM. p. 232.

Es tarea de historiadores, de autores de textos escolares y de maestros señalar la acción de fuerzas cuya importancia seguramente pasa inadvertida para los estudiantes y así posibilitar el análisis de los factores que hicieron que las cosas ocurrieran de aquella manera. Por ejemplo las condiciones políticas o económicas. Aquí se restringe el campo de las elecciones y se toma en cuenta la dimensión social de la acción. La interpretación de los acontecimientos y hechos a la luz de los tres tiempos de Braudel favorece lo anterior y se convierte en otro elemento que permite fortalecer la conciencia histórica. De tal manera que puede incidir en el ánimo de los jóvenes y del mismo docente al comprender que su acción puede desencadenar movimientos que, en ocasiones, cambian el rumbo de la historia, con lo que él también puede convertirse en hacedor de la misma, es decir, en *sujeto de la historia*.

Este tomar conciencia por parte de los estudiantes sobre la posibilidad de participar en el cambio, nos lleva a considerar la importancia de que en la escuela se reconozca al *sujeto de la historia* contemplando los avances de la historiografía; pero también a resaltar la necesidad que tiene todo docente de Historia respecto a identificar la concepción que tiene por su formación o propia reflexión, la que en los textos se señala y que él utiliza en sus clases y las que señala explícita o implícitamente en su discurso en la clase de Historia. Asimismo es necesario reconocer el valor que se da en la multicausalidad, es decir en las explicaciones, a las acciones de individuos, estructuras sociales, aspiraciones nacionales, factores impersonales o la interrelación entre ellas. Lo que significa hacer conciente la interpretación que tiene respecto al tema y el sentido de la Historia que, a través de su práctica docente, esté facilitando en los estudiantes.

Una vez comentado lo anterior respecto al sujeto de la historia en los libros de texto, considero conveniente ir a los programas de Historia de Secundaria para reconocer lo que dicen al respecto. Por ejemplo, los que corresponden al Plan 1993 señalan:

El estudio de los contenidos específicos de la asignatura deber permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercido durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar

los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información...**valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedad, así como de los factores naturales en el devenir histórico...**²⁸

Poco más adelante, en el mismo texto, encontramos entre los propósitos

Que los alumnos, en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar....así como **la influencia de los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico**²⁹

Pero ¿cómo se tradujo ésto en los contenidos concretamente? Con el propósito de analizar el tratamiento del *sujeto* en el programa de Historia Universal para primer año de secundaria (93), enuncio a continuación las personalidades que se mencionan de manera explícita³⁰:

*La figura de Sócrates y la reflexión sobre el ser humano; ...El imperio de Alejandro y la cultura helenística, Las conquistas de Alejandro, La disolución del imperio de Alejandro...; Buda y la difusión del budismo; ...Mahoma y el Corán; ...Marco Polo en China; ...las artes plásticas, (Leonardo da Vinci y su actividad artística y científica); la figura de Galileo*³¹. Son siete referencias explícitas a personajes individuales, de los cuales *Alejandro* se repite siendo el único que participa en la historia política y militar ya que los otros personajes sobresalen por su actuación en asuntos religiosos, culturales o científico.

Lo anterior representa un avance en la enseñanza de la Historia con respecto a los programas anteriores.

Por su parte, el programa Historia de segundo año de secundaria de 1993, menciona a cinco personalidades: “La figura de Isaac Newton”; “... Bismarck y su política”; “Pasteur y la medicina, Darwin y la explicación de la evolución, Mendel y la genética” y, de ellos, únicamente Bismarck tiene participación en asuntos políticos y militares, en tanto que el resto corresponde a sujetos relacionados con el desarrollo científico.

28 *Plan y programas de estudio* (1993). Educación Básica. Secundaria. SEP. México. p. 99.

29 *Ibid.* p. 100. (Las negritas son mías).

30 Este programa corresponde a contenidos que van de la Prehistoria al Renacimiento.

31 *Plan y programas de estudio* (1993). Pp. 105-107

El programa de estudio de tercer año de secundaria de 1993 aborda el espacio geográfico de México y menciona explícitamente como personajes sobresalientes a:

Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz; ...los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos; ...el pensamiento político de Hidalgo; las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación; ...Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide; El imperio de Iturbide; ...Santa Anna como figura política representativa de la época;...Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán; ...Establecimiento del Imperio de Maximiliano; Juárez y la defensa de la soberanía; ...Los gobiernos de Juárez y Lerdo; ...la figura de Francisco Zarco; ...La formación del régimen de Díaz; ...Velasco y el paisajismo mexicano; ...El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz; ...Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral; La última reelección de Díaz y la revolución maderista; La campaña militar y la derrota de Díaz; Madero en la presidencia; Los conflictos en el gobierno de Madero...La caída de Madero y la usurpación huertista; ...La derrota de Carranza. Los gobiernos de Obregón y Calles; Calles y sus respuestas a la inestabilidad política...; ...La crisis de la década de 1930 y el programa de Lázaro Cárdenas; la Política agraria del gobierno de Cárdenas.

A diferencia del programa de Historia universal, el de México cuenta con 21 diferentes personajes; los más nombrados son Porfirio Díaz y Madero. De los 21, 15 pertenecen al ámbito político y militar en tanto que al cultural sólo 4 (Sigüenza, Sor Juana, Zarco, Velasco) y Mora y Alamán como ideólogos políticos. Por lo que la mayoría (15), corresponde a personajes políticos. Ninguno de los enunciados evidencian el tratamiento de las personalidades al estilo del héroe de la historia de bronce –como le llamó Luis González-. Entonces, ¿porqué siguen instalados en la Historia escolar de nuestro país? ¿Será que frente al nuevo enfoque que se propone, la cuestión ideológica tiene prioridad?

Esto es en relación a los programas de 1993, ahora bien cómo se interpreta al *sujeto de la historia* en los programas de 2006³². ¿Hubo algún avance en cuanto a este tema en los programas de 2006 respecto a los de 1993? Nos

32 Me basaré en el libro de *Historia I* por ser coautora del mismo. Arce, Montoya, Velásquez. México. 2007. Editorial Patria (fue aprobado por la SEP para el año 2007-2008 y aparece como tal en el Diario Oficial de la Federación).

referiremos en primer lugar a los contenidos y aprendizajes esperados del programa de Historia 1 de 2006 donde se señalan como sujetos de la historia: las civilizaciones, las realidades americanas y africanas, formas de gobierno (las monarquías, los imperios -el otomano y Mogul, entre otros-), los avances científicos, las sociedades (el mestizaje y las sociedades mixtas) el renacimiento, la tecnología) los países (las nuevas potencias, estados multinacionales, los estados nacionales, imperios, países productores de petróleo, países ricos y países pobres los virreinos), el comercio, las ideas, etc.; sistemas económicos y políticos (socialista y capitalista), La gran depresión. Instituciones (la ONU), pobreza, y los derechos civiles, entre otros.

Por otra parte, el mismo programa de Historia universal (2006) hace alusión a sólo seis “Personajes” nombrados específicamente: Darwin, Freud y Marx; Perón, Vargas y Cárdenas (La influencia de Darwin, Freud y Marx; el populismo: Perón, Vargas y Cárdenas), lo cual tampoco llama la atención ya que se refiere a historia universal y existe el antecedente de los programas de 1993 en donde se reconocen sólo 7 y 5 personajes en cada uno. Sin embargo también aparecen como protagonistas de la Historia instituciones, civilizaciones, movimientos ideológicos, crisis económicas, es decir que se trata de un sujeto impersonal³³.

El Programa de Historia de México 2006 sólo menciona el Imperio de Moctezuma y hace alusión a grupos representados por un personaje o un sujeto impersonal, como por ejemplo: Las contradicciones del porfiriato; la insurrección maderista; los zapatistas y el plan de Ayala; el cardenismo. Lo que realmente demuestra un cambio significativo en relación a los programas de Historia de México de 1993.

Sin embargo, hemos comentado que los programas de 2006 presentan nuevos elementos: aprendizajes esperados; comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa; y comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos, en ellos tampoco se mencionan individuos

33 Véase Sebastián Pla (2003), quien basado en Ricoeur señala dos tipos de sujetos: personajes y cuasi personajes o entidades de carácter abstracto como la Iglesia, Nación, etc.

sobresalientes a excepción de dos que se enuncian en relación a un contexto: primer viaje de Colón o imperio de Iturbide.

Al parecer los constructores de los programas 2006 dieron vuelta a algunos problemas para no crear nuevas polémicas en torno a temas como: ¿Historia universal o historia mundial? ¿Qué proceso puede englobar cada uno de los periodos? ¿Nombrar cada bloque con un proceso que lo defina o dejar solamente un periodo cronológico? ¿Señalar personajes? Las decisiones fueron ni historia mundial ni universal sino Historia I, dejar como título de cada bloque el periodo temporal que abarca y evitar nombrar a personajes individuales. Lo que lleva nuevamente a corroborar la importancia política de la historia escolar por sobre su valor formativo.

Si bien es cierto que considero relevante identificar los sujetos o actores de la historia en los programas también es cierto que éstos son sólo un referente, debido a que son pocos los maestros que recurren a los programas en la preparación de sus clases y, creo que la mayoría se basa fundamentalmente en los libros de texto. Esta situación explica la importancia de revisar los libros de texto para identificar los *sujetos de la historia* que se señalan.

En primer lugar se observa que, la mayoría, desarrolla todos los contenidos de los programas al pie de la letra, pues es común que las editoriales consideren hacerlo de esta manera para ser dictaminados positivamente por las autoridades de la SEP; aunque la que se ciñe más ortodoxamente es el libro que analizamos del Grupo Patria Cultural, sin que esto represente una ventaja.

Conceptualización del sujeto en los libros de texto

A continuación me propongo continuar la revisión del *sujeto de la historia* pero ahora en los libros de texto, reconociendo la forma en que se abordan y el tratamiento que se les da, si se consideran otros sujetos o agentes ya no individuales sino también colectivos y si se mencionan en un contexto; ya que de ello dependerá, como se ha dicho antes, que los estudiantes conciban los diversos sujetos de la historia y su participación en el acontecer histórico como elementos que inciden en la adquisición de un compromiso que habrá de

realizarse en el presente para que sus repercusiones en el futuro sean positivas a la humanidad.

Pese a lo que se ha mencionado, el docente al seguir el libro de texto acepta, a veces inconscientemente, la interpretación que cada autor refleja en relación al *sujeto de la historia*; por lo cual considero que todo docente de Historia debe reconocer la importancia que el tema reviste y la necesidad de interpretarlo conforme a los avances que la disciplina ha tenido en este tema para alcanzar el propósito de identificar “las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural”³⁴.

Para presentar ejemplos concretos citaré algunos fragmentos de dos libros de texto de Historia, el 1 y el 2³⁵ de la editorial Patria-Cultural. Ambos responden a los programas oficiales 2006-07 y fueron dictaminados positivamente para su uso en las escuelas secundarias³⁶. Revisar cualquier libro de texto que sea utilizado en los salones de clase, requiere considerar, en primer lugar el control que ejerce la SEP en la producción de textos o manuales escolares, por lo que necesariamente este libro debió ceñirse a los lineamientos de la SEP, haber pasado por el proceso de dictaminación y ser aprobado. Lo que significa que el texto pasó por la autocensura, la censura de la editorial y finalmente la de los dictaminadores. En el caso concreto que aquí comento, el libro se encuentra estructurado exactamente como lo señala el programa oficial, de otro modo, a decir de la editorial, no podría ser aprobado por los dictaminadores que la SEP contrata³⁷.

34 RIES (2005). *Historia. Programas de Estudio*. Educación Secundaria. P.11. .

35 Arce, Montoya, Velásquez (2006). *Historia 1*.

36 El programa de Historia Universal de 1993 para primero de secundaria contempló contenidos que van de la Prehistoria al Renacimiento. Estaba organizado en 7 unidades más una de ubicación y ordenamiento. Por su parte el Programa de 2006, organizado en 5 bloques, dedica el primero a la misma temporalidad. La reducción salta a la vista y la explicación que se da es que estos temas podrían verse en el último año de primaria cuando se articulen los contenidos de primaria y secundaria. De esto se desprende que la intención es únicamente abordarlo como antecedente.

37 La SEP organizó un taller para autores y editores con el propósito de analizar la propuesta curricular de 2006-07. En este proceso el taller de historia estuvo dirigido por el coordinador de dictaminadores. Los resultados no fueron buenos pues en general se externaron comentarios relativos a las contradicciones que se presentaban y confundían aún más la comprensión del currículo.

Los personajes que se señalan en el libro desempeñan un papel de importancia para comprender los hechos o procesos a que se refieren por lo que su mención es indispensable. Ninguno de los sujetos-personajes a los que se hace mención en estos bloques es tratado como un héroe o como persona que posea características especiales o “sobrenaturales” ni siquiera como villano. Lo anterior se puede deber a que, por tratarse de historia universal y no patria, es menor la carga ideológica y por tanto no se tiene el propósito de exaltar los valores nacionales ni el patriotismo, o bien que en el aula se presenta una situación ambivalente pues por una parte al seguir el libro, el sujeto se contempla correctamente. Para explicar y corroborar lo anterior, cito pequeños fragmentos del texto en los que se mencionan algunos de estos *sujetos de la historia*: “...un líder espiritual llamado Mahoma, quien predicó una nueva doctrina; el islamismo, que reconoce a Alá como dios único. Él logró apoderarse de la Meca...”³⁸ o,

...Bartolomé Díaz alcanzó el Cabo de Buena Esperanza y en 1488 Vasco de Gama fue el primer europeo que llegó a la India por mar”³⁹. “...Darwin explica en su obra *El origen de las especies*, publicada en 1859, que el hombre al igual que otros seres vivos alcanzó su estado actual debido a una lenta y gradual evolución a partir de formas más primitivas...”⁴⁰

Theodore Roosevelt, presidente de Estados Unidos de 1901 a 1909, se interesó en la construcción de un canal en el Istmo de Panamá, que en ese entonces pertenecía a Colombia. Abrir ese canal significaba para el gobierno estadounidense disminuir la distancia entre Nueva York y San Francisco en más de 5000 millas al evitar rodear toda América del Sur. De esta manera, la marina podría moverse más rápidamente para defender sus costas en el Atlántico y en el Pacífico.⁴¹

En la última cita se percibe la intención del presidente Roosevelt que explica el interés de construir un canal.

Sin embargo, creemos que los docentes se resisten a dejar esa Historia y dar el salto para una nueva enseñanza de la disciplina, y en su discurso oral se

38 Arce, Montoya, Velázquez (2006). *Op.cit.* p. 39.

39 *Ibid.* p. 44.

40 *Ibid.* p.172.

41 *Ibid.* p. 174.

contempla al héroe de la Historia, lo cual se refuerza como se ha señalado con la realización de las fiestas cívicas.

El bloque 1 del programa y, por tanto también del libro de Historia 1, a que hago referencia, inicia con “El panorama de la herencia del mundo antiguo y de la Edad Media”. Se trata de un largo periodo de más de 5,000 años, cuyos contenidos se abordan en 19 cuartillas, por lo que salta a la vista el carácter panorámico y sintético con que se trata; independientemente de que en sus páginas se incluyen diversos recursos gráficos, como mapas, imágenes, cuadros, cronogramas y líneas del tiempo. El carácter general de este apartado viene señalado en los programas, sin embargo hay que resaltar que el exceso de contenidos presenta dos posibilidades, una dar el carácter panorámico a todos los contenidos o atiborrar a los jóvenes de información que seguramente olvidarán muy pronto.

En ese bloque aparecen como sujetos **las civilizaciones** agrícolas, las civilizaciones del Mar Mediterráneo, y otras **áreas culturales** como Mesoamérica y el Sacro Imperio Romano Germánico. En ellas, los países se presentan como factores de cambio, lo cual no niega que quien lo realiza es el personaje ya sea individual o colectivo, a veces enunciado explícitamente, a veces de manera implícita:

Inglaterra fue la potencia imperialista que dominó la escena histórica de este periodo, lo cual se consolidó durante el reinado de Victoria I (1837-1901)⁴².

América Latina se convirtió en simple proveedora de materias primas para los países que sí contaban con una industria desarrollada, estableciéndose una relación de dependencia que tuvo sus repercusiones más duras en las clases populares⁴³.

Esta cita permite interpretar a los países que contaban con desarrollo industrial como sujetos que representan la circunstancia que influye de manera decisiva para que América Latina establezca esta relación de dependencia.

⁴² *Ibid.* p. 158.

⁴³ *Ibid.* p. 161.

En la revisión de los textos encontramos mayor alusión a **grupos sociales** determinados que a personajes, como por ejemplo al hablar del feudalismo el texto menciona reyes, señores feudales, vasallos, siervos o bien, al hablar de las monarquías nacionales de la nobleza terrateniente, campesinos, reyes y clase cortesana o para el siglo XIX burguesía y proletariado. Cabe mencionar que en la mayoría de los casos el sujeto se describe principalmente a través de las actividades a que se dedicaban.

...los reyes otorgaban territorios o feudos a los señores, conocidos como vasallos, quienes los apoyaban en sus luchas y por ello recibían su protección. Estos vasallos a su vez otorgaron tierras a otros de menor rango. La tierra la trabajaban los siervos, que no podían abandonar el feudo⁴⁴

En efecto, la mayoría de los europeos vivía en sociedades rurales donde subsistía la nobleza terrateniente e imperaba la pobreza y la ignorancia entre los campesinos para llevar a cabo una agricultura eficiente. En contraste, los reyes y la clase cortesana que les rodeaba vivían con excesos de lujos⁴⁵

Burguesía y movimientos obreros. La burguesía europea de fines del siglo XIX estaba conformada por un pequeño grupo de personas dedicadas a las actividades bancarias, financieras y especulativas... A la burguesía le seguían grupos de clase media que mejoraron su condición gracias al crecimiento económico de mediados de siglo... Un tercer grupo fue conformado por la clase obrera o proletariado, que, como se vio anteriormente, fue objeto de grandes abusos...⁴⁶

También las **instituciones** son consideradas sujetos. En el texto se encuentran, por ejemplo, para la antigüedad las civilizaciones; para la Edad Media, las ciudades o burgos medievales y para la edad moderna, las monarquías. Otras instituciones ya para el siglo XIX (bloque 3), son la iglesia, la banca, y los gobiernos constitucionales, entre otros.

Al señalar la participación de instituciones, por ejemplo, en el caso de las monarquías en determinados países, se habla de algunos de sus representantes haciendo mención especial a tal o cual monarca y su participación en la consolidación de las mismas.

44 *Ibid.* p. 38.

45 *Ibid.* p. 54.

46 *Ibid.* pp. 163-164

...las monarquías europeas aplicaron una serie de medidas que transformaron sus reinos en todos los aspectos. Los reyes se enfrentaron a los poderosos señores feudales a través de la creación de sus propios ejércitos, fomentaron las expediciones marítimas y de descubrimiento, alentaron la producción de nuevas manufacturas⁴⁷;

...Carlos I –conocido como Carlos V de Alemania y nieto de los Reyes Católicos- y su hijo Felipe II, reforzaron la monarquía heredada de Isabel y Fernando y robustecieron el sistema absolutista. Su política interior se basó en la centralización del poder mediante un complicado mecanismo burocrático⁴⁸.

... pequeñas ciudades o burgos que fueron centros comerciales y artesanales y que tuvieron autoridades independientes de los señores feudales. En estos burgos surgieron las primeras universidades⁴⁹.

...las ciudades –o burgos- fundadas a fines de la Edad Media, generalmente en torno a una catedral, estaban pobladas por artesanos y comerciantes; éstas se ubicaban en los cruces de caminos o riberas de los ríos, lo que facilitaba el intercambio comercial y la realización de ferias comerciales en donde acudían mercaderes con productos de otros lugares⁵⁰.

...la Iglesia católica había gozado de un poder casi absoluto; pero precisamente cuando vivía su época de mayor esplendor, empezaron a suscribirse una serie de dificultades entre el papado y el Sacro Imperio Romano...⁵¹

En este caso se percibe que la explicación de las dificultades entre estas dos instituciones se encuentra en el poder alcanzado por una de ellas y el declive de la otra.

En el desarrollo industrial los bancos desempeñaron un papel importante, pues la industria requería capital y necesitaba tener acceso al préstamo bancario⁵².

Los gobiernos constitucionales...sustituyeron el poder de la ley que se proclama en las constituciones. En éstas se establece una serie de principios de organización de los poderes y de su funcionamiento, así como la soberanía nacional, el poder popular y las libertades individuales⁵³.

47 *Ibid.* p. 50

48 *Ibid.* p. 51

49 *Ibid.* p. 39

50 *Ibid.* p. 46

51 *Ibid.* pp. 56-57

52 *Ibid.* p. 154

53 *Ibid.* p. 171

Otro *sujeto de la historia* está representado por lo que el hombre, específicamente el científico, desarrolla a nivel científico y tecnológico. Aquí, aunque ciertamente es el hombre de ciencia quien realiza el trabajo y su participación es implícita, puede parecer que el resultado de su acción, ya sea un invento o un descubrimiento ocupa un papel de sujeto en el transcurrir de la humanidad. Ejemplo, de ello son los siguientes fragmentos:

...la imprenta, contribuyó de una manera decisiva en la expansión del Humanismo, pues a través de los libros se pudo hacer llegar a un mayor número de personas las ideas y conocimientos de otras civilizaciones⁵⁴.

Aunque muchas veces el avance tecnológico se dio por las necesidades propias de cada pueblo, en términos generales se puede señalar que éste respondió a las necesidades del naciente capitalismo, ya que este sistema requería eficiencia en su producción para tener excedentes que le permitieran el incremento de la actividad mercantil⁵⁵.

El desarrollo científico y tecnológico impulsó la búsqueda de nuevas fuentes de energía. El vapor y el carbón utilizados al inicio de la industrialización paulatinamente fueron sustituidos por la electricidad y el petróleo, que generaron novedosos y útiles inventos que modificaron la vida del hombre⁵⁶.

Como se observa en los fragmentos anteriores, la información del libro de texto se trata con criterio objetivo, principalmente de carácter descriptivo y sintético, pues hay pocos datos y adjetivos. Seguramente estas características permiten que los estudiantes perciban que existen diversos sujetos; pero no se explicita suficientemente la forma en que participan sin contar que, por otro lado, las fiestas cívicas, como señalé antes, insisten en exaltar la figura del héroe. La forma en que se realiza el homenaje a la bandera cada semana y la celebración de las efemérides resultan una contradicción frente al nuevo discurso sobre el *sujeto de la historia* en la enseñanza de la Historia.

La situación antes descrita resulta un argumento que permite resaltar la necesidad de que los docentes destaquen la participación de los nuevos

54 Ibid. p. 56

55 Ibid. p. 79

56 Ibid. p. 153

sujetos que la historiografía considera; de manera que los estudiantes comprendan la importancia del actuar de los diversos sujetos en el devenir de la sociedad.

Pensar históricamente

Creo importante reiterar la razón por la cual hablamos de sujeto en este apartado: la conciencia histórica. Sin embargo surgen dudas al respecto ¿La conciencia histórica se desarrolla simplemente con el conocimiento histórico? ¿Se requiere de un trabajo especial? ¿Hasta qué punto un libro puede incluir reflexiones que permitan desarrollar el pensamiento histórico? ¿la reflexión es del docente y éste debe trasmitirla o por el contrario el docente sólo debe guiar al estudiante para que éste vaya construyendo y desarrollando una conciencia histórica? Muchas de estas preguntas quedan en el aire, pero creo que independientemente de ellas, todo docente de Historia debe contar con esta conciencia y de manera explícita guiar a los jóvenes para que también la desarrollen. Algunas actividades pueden estimular este propósito. Al respecto, en el mismo libro se pide al estudiante algunas propuestas para detener el deterioro del medio ambiente provocado por la industria; o bien en otra actividad, se invita a observar la ilustración e imaginar que es un o una joven que vive la Primera Guerra Mundial en Italia para escribir una carta narrando las causas que la originaron, los horrores que ocurren, algunas consecuencias que tiene para el resto del mundo de entonces y concluir presentando una solución no violenta.⁵⁷ La inclusión de estas actividades y otras similares tienen como propósito desarrollar la responsabilidad social, sin embargo insisto en que esto no es suficiente y debe explicitarse la participación del sujeto de la historia para que realmente se alcance el propósito de desarrollar la conciencia histórica.

Como agregado a este tema menciono un aspecto que las investigaciones españolas plantean desde hace tiempo y al que ya nos hemos referido en este apartado. Se trata de la intencionalidad para explicar el pasado y lo dejo como interrogante pues la discusión en torno al tema no ha sido terminada. Para

⁵⁷ Véase: *Ibid.* p. 179

algunos, la Historia al ser realizada por sujetos o agentes tiene que ocurrir por las actitudes preposicionales de las personas. Lo anterior, explican quienes así piensan, no puede reducirse a fuerzas o bien intencionales o bien suprapersonales, pues significaría una interpretación reduccionista de la historia.

En cierta medida, e independientemente de las cuestiones epistemológicas básicas, es un hecho que los textos históricos, por lo general, contienen una compleja interrelación de factores intencionales y no intencionales. Las creencias, las intenciones y los deseos se combinan con los conflictos económicos, los enigmas geoestratégicos, las estructuras sociales y los cambios demográficos. Estas relaciones son las que establecen determinados tipos de representaciones históricas prototípicas que tienen una naturaleza “de doble cara”. En tales representaciones, se produce la interacción de las fuerzas suprapersonales con las acciones individuales; esta últimas surgen de los estados mentales que adoptan una forma intencional, es decir, la “huella del estado mental”⁵⁸.

Lo anterior se basa en estudios realizados a adolescentes⁵⁹, en los cuales se comprueba que los adolescentes para explicar la Historia recurren a causas personales, pero que en definitiva no han sido totalmente comprobables. Tendrá que abrirse la discusión desde el campo mismo de la Historia y la Didáctica sobre la intencionalidad en las explicaciones causales de los cursos de historia en la educación básica⁶⁰.

De manera que, al tiempo que esperamos una respuesta de la comunidad académica al respecto, no dejemos de pensarlo nosotros mismos. Uno de los retos que aún está por resolver es cómo lograr que el conocimiento histórico sea un elemento en la formación del ser humano que la sociedad necesita en el siglo XXI y, en el caso concreto de este apartado, es indispensable hacer explícito quienes destacan como protagonistas en cada uno de los procesos

58 Angel Riviere et al. “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva”. En: Mario Carretero y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar historia*. p 198.

59 Me refiero a investigaciones españolas ya que faltan aún realizar investigaciones sobre la enseñanza de la historia y un seguimiento que permita identificar si estos son elementos suficientes para desarrollar la conciencia histórica.

60 Sobre la intencionalidad en la explicación del pasado se puede consultar a Mario Carretero quien en la mayoría de sus escritos toca el tema. Otros autores son Shemilt (1980), y Ma. Carmen González (2002), entre otros.

que se estudian en secundaria y, después, llevar la discusión a cómo realizar la trasposición didáctica para que sea comprendido con claridad por los adolescentes.



CAPÍTULO V. Pensando y haciendo.

Reflexiones en torno a los contenidos conceptuales y procedimentales

En los capítulos anteriores se ha señalado que el Plan de estudios y los programas de Historia 2006 recuperan elementos de los programas de Historia de 1993 y además presentan otras innovaciones. En este capítulo me referiré a lo que considero, una de sus fortalezas: la inclusión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales “...que promueven la comprensión de la Historia, el trabajo con fuentes y el desarrollo de actitudes y valores relativos a la conciencia histórica...”¹

Los contenidos conceptuales se refieren al “saber”, se trata de un conocimiento intelectual, del saber, del conocer el pasado; los procedimentales corresponde al “saber hacer”, es decir a las habilidades y destrezas que desarrolla el conocimiento de la disciplina que se enseña, ya que cada ciencia da especial relevancia a procedimientos específicos que, en el caso de Historia, están relacionados con el manejo de información histórica como son el saber formular preguntas, adquirir información de diversas fuentes, explicarla, valorarla, presentar información escrita en orden y argumentada, etc.; en nuestra disciplina podemos hablar de búsqueda de información en documentos, textos, obras de arte, en fin, en todo aquello que se considera fuente para conocer el pasado. Por último los contenidos actitudinales como su nombre lo indica, llevan a la adquisición o fortalecimiento de un pensamiento histórico que necesariamente conlleva el cambio de actitudes personales ante la sociedad.

¹ Secretaría de Educación Pública (2005). p. 9.

En este apartado se pretende tratar de manera específica “lo procedimental”² que como se mencionó tiene como propósito fundamental desarrollar habilidades para el manejo de información histórica que permita, entre otras cosas, comprender “que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y emplear diversas estrategias para obtener, utilizar y evaluar información histórica” así como transmitir “de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado”³. Se trata pues, de acercar al estudiante-adolescente al trabajo con fuentes a través del método del historiador. La tarea no es fácil e implica considerar dos elementos que son necesarios e interrelacionados⁴:

- Aprender a manejar los documentos, entendiendo este término en su sentido más amplio⁵, a través de un aparato crítico básico; es decir tener conocimientos teóricos elementales sobre el análisis de fuentes, tema al que dedicaremos un espacio poco más adelante. Sin embargo, este manejo de documentos nos lleva necesariamente a un segundo elemento ya no procedimental sino conceptual.
- Comprender los conceptos que se presentan en el discurso mismo de los documentos que se consultan y que los hace inteligible a quien los interroga. Significa comprender aquellos conceptos sociales que permiten el manejo de información histórica. No se trata de un mero conocimiento de términos a manera de glosario sino de un conocimiento conceptual cuyo dominio no puede ser algo teórico sino práctico. Significa ir más allá de lo narrativo y memorístico para llegar a la comprensión.

2 Además de considerar este tema una aportación de importancia de los programas, sin embargo, debe explicarse con mayor amplitud para que su comprensión sea cabal.

3 *Ibidem.* p.11.

4 Trepát, en Cristófol-A.Trepát. *op. cit.* pp. 24 y 25. El autor explica estos dos elementos señalando que existen dos tipos de conocimiento. Al primero lo llama declarativo, el Plan de estudios de 2006 le llama conceptual, es decir saber qué es algo, y el segundo procedimental que como ya se señaló corresponde al saber hacer. Además este autor señala que los procedimientos deben programarse, enseñarse y evaluarse.

5 Considero que los programas incorporan algunos elementos de la Nueva Historia y de la escuela de los Annales. En este caso se refiere a que se rebasa la antigua concepción del “documento” casi como fuente única para abarcar, además de lo que tradicionalmente se conoce como tal a los textos literarios, artísticos, antropológicos, y no sólo las fuentes escritas sino también las materiales como son los restos arqueológicos, las obras de arte, la arquitectura, etc.

Avanzar en nuevas formas de enseñanza de la Historia, requiere trabajar estos aspectos como elementos de importancia en la nueva propuesta curricular. Hemos descrito los dos aspectos y definido el primero como un contenido procedimental y el segundo como conceptual. Ante esto surge la interrogante sobre cuál es la secuencia didáctica para trabajarlos en el aula. Para mí no existe una respuesta única y considero que no necesariamente se sigue un orden secuencial, sino que será la intuición didáctica la que marque qué se trata primero en cada caso concreto.

Los elementos conceptuales

En este apartado hablaremos primero de los “conceptos clave” como se les nombra en los mismos programas y que se refieren a aquellos enunciados de carácter social que permiten dotar de significado o caracterizar una época, un periodo o un proceso histórico. Se trata de conceptos propios de la Historia que incluyen los relacionados con el tiempo histórico y los que pertenecen propiamente a diversas disciplinas como la política, la demografía, la economía, la sociología y las ciencias “duras”. Aunque algunos autores señalan exclusivamente los temporales, en lo personal incluyo estas dos clases ya que ambas intervienen en el universo de lo social y cuya comprensión es indispensable para explicar la sociedad a través del tiempo y, más, desde la perspectiva de la “historia total”⁶ planteada en los programas de Historia. Hay que ser conscientes de que la disciplina maneja conceptos de un alto nivel de abstracción y de significado que no siempre es unívoco.

El tema tiene repercusiones en el trabajo de la disciplina y va más allá de la educación básica, pues si lo vemos desde una óptica del conocimiento experto, es decir desde la enseñanza que tiene lugar en las aulas universitarias formadoras de profesionales, se parte del supuesto de que los estudiantes conocen y comprenden los conceptos históricos sociales más comunes ya que,

⁶ Veo en la historiografía escolar que se trata de aplicar en la escuela desde 1993 la influencia de la Escuela de los Annales y coincido en reconocer la importancia de concebir una historia política, económica, social, cultural, que vea aspectos físicos, materiales y espirituales. Privilegiar la historia económica y social sobre la política ya que todo “hecho social” no puede ser estudiado de manera aislada, sino que forma parte de un todo, de la sociedad, en la cual existen diversos factores que están interrelacionados y la conforman. La misma vida cotidiana puede ser un excelente medio para iniciar o ampliar un tema.

desde la primaria, los contenidos de la asignatura se refieren a ellos. Lo anterior no deja de ser un supuesto sin fundamento ya que en la educación básica y media no se ha dado la importancia que requiere y he podido constatar, en mi experiencia en ese nivel educativo, que muchos jóvenes llegan sin este conocimiento. De ahí mi interés por abordarlo.

Los nuevos programas y la mención que, en ellos, se hace de los “conceptos clave” permiten trabajar este aspecto de forma específica y señalan la importancia de la intervención educativa para alcanzar su comprensión a través de trabajar los rasgos o atributos que definen dichos conceptos así como las relaciones que se establecen entre ellos⁷. Es conveniente que a la vez que se inicie el trabajo con fuentes históricas, se realicen experiencias que permitan a los estudiantes avanzar en la comprensión de estos conceptos que la mayoría de las veces son de carácter abstracto y por lo mismo implican mayores dificultades para su comprensión.

La importancia dada a los conceptos sociales en la enseñanza de la Historia responde a una tendencia mundial que está presente en otros sistemas educativos como el inglés, el español o el francés, por mencionar algunos. Esto nos permite realizar un ejercicio comparativo de estos elementos en el contexto de las reformas educativas de 1993 y de 2006 en México con otros sistemas educativos. A manera de ejemplo, se anexa un cuadro que incluye los conceptos clave señalados en un texto belga⁸ y en los programas de Historia 1 y 2 de 2006 de nuestro país. (véase ANEXO 1)

El cuadro no tiene otro propósito que comparar tendencias e identificar conceptos clave para la enseñanza de la historia en algún modelo europeo, en este caso el belga que se escogió al azar. El currículo belga, señala específicamente 47 conceptos, pero deja abierta la lista. En él se consideran los dos tipos de conceptos que hemos mencionado: por una parte y con sólo una referencia concreta se trata de conceptos relativos al tiempo histórico: “relación causa-efecto”, y por otra a conceptos propios de diversas disciplinas

7 SEP (2005). *Programas de Estudio. Educación Secundaria. Historia*. México. Secretaría de Educación Pública. p. 24.

8 La selección del país fue al azar pero es muy similar al caso francés.

como la demografía, la economía, la sociología, la ciencia política, etc. que ya se señalaron antes pero que son indispensables para explicar la sociedad desde la perspectiva de “historia total”.

Los programas de 2006 de Historia 1 y 2 cuentan con 39 conceptos cada uno, algunos de los cuales se repiten en ambos programas. Al compararlos con los que se establecen en el texto encontramos que algunos conceptos son los mismos. Ejemplo de ellos son: descolonización, imperialismo, capitalismo, nacionalismo, reforma, revolución/revolucionario, inflación-deflación, entre otros.

El plan y programas de estudio al que hacemos referencia no señala en ningún momento cuál fue el criterio para su selección; sin embargo, del análisis de los temas se puede deducir que, en la elaboración de los programas, se buscó presentar conceptos relativos a diversos ámbitos, entre los que se tienen: políticos, como dictadura y absolutismo; económicos, como inflación e imperialismo; sociales, como mestizaje y criollismo; y entre los culturales, están romanticismo y barroco, por mencionar algunos.

Una vez identificados los conceptos clave es conveniente pasar al aspecto didáctico, es decir al cómo posibilitar el acceso de los estudiantes a ellos ya que, por su naturaleza, en la mayoría de los casos se trata de conceptos abstractos.

En general los especialistas que han realizado investigación en didáctica de la historia no definen un orden progresivo en el aprendizaje de estos conceptos. Sin embargo, considero la conveniencia de que, de manera conciente, se vaya de lo más sencillo a lo más complejo en los relacionados con el tiempo histórico, –cronología, orden y secuencia, duración, permanencia, cambio, multicausalidad y simultaneidad-; en tanto que los conceptos clave relacionados con cada tema de estudio deben seguir el orden en que se presentan para que los estudiantes los comprendan en su contexto y de esta manera se expliquen el pasado.

Quienes han trabajado el tema consideran que es a fuerza de aplicarlo a realidades múltiples como se adquiere la maestría de un conjunto conceptual hasta integrarlo espontáneamente en el propio discurso. A medida que el alumno adquiere destreza en el manejo de conceptos y los articula entre sí, se le dota de un marco de análisis. Éste proviene de conocimientos escolares acumulados en diversas disciplinas y de todas las enseñanzas informales que recibe a través de los medios de comunicación, de su entorno, de su experiencia personal, familiar y escolar.

Algunos textos sugieren, para su enseñanza-aprendizaje, dar definiciones escritas de conceptos cercanos, es decir presentar aquellas que cuenten con algunos atributos en común o que sean similares para que los estudiantes de manera individual relacionen el concepto con sus características, se trata de un método deductivo y comparativo. Otra forma es, la resolución de situaciones problema, entendiendo por tales aquellos conceptos que se refieren a una regularidad histórica. Un ejemplo que permite clarificar lo anterior lo tenemos en el concepto de colonialismo; al cual se puede acceder a través de problematizar el tema de las independencias como parte de las revoluciones Atlánticas y del proceso de descolonización mundial que se da después de la Segunda Guerra. De esta manera el estudiante percibirá la lucha anticolonial que se extendió por todo el mundo y podrá reconocer que se trata de dos momentos diferentes con particularidades en cada uno de ellos.

A manera de capitular se puede señalar que para acceder al conocimiento metodológico es esencial el conocimiento práctico en la comprensión y el uso habitual de conceptos analíticos fundamentales en el método histórico. Tanto el aprendizaje del método como de estos conceptos y del reconocimiento de los tipos de explicación resultan útiles para la educación del ciudadano informado, conciente y responsable, y no, como se concebía antes, sólo quienes aspiran a ser profesionales de la historia. Por lo anterior, vemos que cada día es más aceptado que la enseñanza de la Historia debe perseguir objetivos de carácter metodológico.

Una forma de aprendizaje: la investigación escolar

Se considera de manera acertada que los contenidos procedimentales están relacionados con el método por descubrimiento. El aprendizaje por indagación permite que sea el mismo alumno quien construye su aprendizaje mediante la realización de tareas específicas, como realizar el análisis de un documento, la lectura de una imagen, ya sea mapa, fotografía o pintura, etc. Sin embargo, no es la única estrategia que lo permite por lo que hay que señalar que no puede existir un excesivo activismo que convierta la indagación en el único método de aprendizaje en la clase de Historia.

Otros aprendizajes procedimentales tienen que ver con la capacidad de aplicar principios aprendidos en situaciones diferentes. Por ejemplo si el alumno conoce que la independencia de México tuvo diversas causas, es decir que comprende y explica la multicausalidad de la historia en este proceso y sabe que no puede comprenderse únicamente por el deseo de libertad de Hidalgo; cuando aplica la explicación multicausal a otro hecho histórico, estamos ante un aprendizaje real de lo procedimental que se aplica en otras situaciones.

La importancia de los conocimientos procedimentales radica en que

...en todas las áreas y disciplinas pueden dotar a todo el alumnado de herramientas mentales duraderas y potencialmente generadoras de nuevos conocimientos. Por lo tanto, creemos que puede ser útil situar de manera adecuada el énfasis en este tipo de conocimientos en lugar de obsesionarse en compilaciones enciclopédicas de hechos o de repertorios materiales cuya presencia en la estructura cognitiva de los alumnos y alumnas suele ser, más de lo que comúnmente se cree, de carácter efímero.⁹

Para el autor de la cita anterior -el historiador español Trepát-, los contenidos procedimentales tratan de adquirir un sistema de acciones ordenadas en vistas de obtener un conocimiento histórico: el método de la Historia.

A nivel universitario existe un acuerdo tácito entre los historiadores respecto al valor educativo del método histórico. Los profesores universitarios introducen, a veces de manera inconsciente, objetivos metodológicos que permiten

⁹ Cristófol-A. Trepát. op. cit. pp. 24 y 25.

desarrollar el espíritu crítico y habilidades para el manejo de información y, como ya se señaló, se parte del supuesto que los estudiantes cuentan con un marco conceptual, pero esto será difícil si desde la educación básica no se va construyendo.

La enseñanza-aprendizaje de la Historia en los niveles medios a través de la “investigación”, es decir del método histórico, requiere reconocer que se puede utilizar sin necesidad de realizar investigaciones “genuinas”, es decir lo que algunos llaman “investigaciones simuladas”, y que para el alumno equivaldría a una auténtica investigación.

En la “investigación simulada” el docente facilita información sobre el contexto histórico y presenta algunas pautas interpretativas, ya que el alumno de educación básica, a diferencia del universitario no cuenta con elementos para hacerlo por sí mismo. Por tal razón es conveniente graduar la complejidad de la tarea. Trepat sugiere iniciar el trabajo con fuentes clasificándolas en primarias y secundarias; como segundo paso señala ver la confiabilidad de las mismas. A medida que el estudiante tiene estas experiencias se puede ir avanzando en tareas más complejas.

Siguiendo estas pautas, creemos que el modelo de la investigación histórica, plantea que el estudiante aprenda a seguir algunos pasos: en primer lugar, identificar un problema a resolver. El maestro debe buscar un problema que, al mismo tiempo que despierte el interés del alumno, muestre su relevancia histórica para después valorar las posibles fuentes disponibles. La problematización consiste en identificar un problema o una dificultad relacionada con un tema concreto de estudio. Ello permitirá desencadenar la generación de conocimientos. Para el “alumno-investigador” o “aprendiz de investigador”, el problema permite, a través de la indagación, resolver o averiguar con el propósito de encontrar una respuesta al problema planteado.

De tal manera que en lugar de proponer realizar una investigación sobre los derechos del hombre se puede plantear: Si todos los hombres nacen iguales, ¿por qué en la realidad de la Francia revolucionaria en la que se dio la declaración de los Derechos del hombre, se exime a la mujer? ¿Por qué si se

habló de igualdad no se amplió ésta a otros ámbitos de la vida y sólo se dio ante la Ley? O bien, refiriéndose a la conquista ¿por qué algunos pueblos indígenas deciden participar aliados a los españoles? ¿Resulta cierto que los elementos tecnológicos de desarrollo de cada civilización conllevaban la desigualdad de fuerzas y esta fue determinante en el triunfo de la conquista?

La problematización en la enseñanza de la Historia, a través de “investigaciones simuladas”, resulta un elemento esencial que permite motivar o interesar a los estudiantes; permite que el conocimiento histórico dé respuesta a algo; que en lugar de memorizar, se encuentren explicaciones. En fin se trata de pasar de método memorístico y narrativo al explicativo que incluye la comprensión de elementos conceptuales y procedimentales.

Posteriormente se procede a la formulación de las hipótesis de trabajo. El maestro guía a los alumnos en el planteamiento de hipótesis. Maestro y alumnos elaboran una lista de todas las opiniones o hipótesis sobre el acontecimiento a estudiar. Por ejemplo que el español era un bárbaro, la conquista fue opresora, la conquista trajo la civilización al nuevo mundo, los indios no eran civilizados, los indios eran caníbales y el afán de riqueza de conquistadores se justificó con la evangelización, entre otras.

Después viene la confrontación de hipótesis y conjeturas para elegir una o varias como guía de trabajo en la resolución del problema. Para ello habrá que ir a las fuentes. En este paso es el maestro quien debe seleccionar las fuentes adecuadas a la edad del alumno y orientarlo en la búsqueda, organización e interpretación de la información contando con fuentes diversas ya que no se trata de formar potencialmente historiadores sino enseñar a pensar históricamente a un niño o joven. Para ello hay que facilitarle los elementos que le permitan entender su realidad.

Por lo anterior, la propuesta de enseñar esta disciplina a través de prácticas o simulaciones de investigación da gran importancia al tratamiento de fuentes primarias y secundarias ya que la Historia a diferencia de otras ciencias, no fundamenta sus investigaciones en experimentos de laboratorio, sino en la verificación empírica sobre las fuentes. Por ello, es indispensable que el

alumno se acerque directamente a las fuentes, aprenda su manejo y acepte que las fuentes no nos informan de manera directa y acabada, sino sólo en función de lo que el historiador decida interrogarles, por lo que el estudiante deberá aprender a preguntar a la fuente lo que desea saber. Aquí ya estamos ante otro paso, la interpretación de datos. Por último está la presentación de resultados.

Como se señaló antes, las fuentes deben ser previamente seleccionadas por el profesor, facilitando en el alumno el conocimiento de diversos tipos y sin olvidar la edad de los jóvenes para que la complejidad de las mismas sea acorde a sus posibilidades.

El papel que desempeña el docente requiere del conocimiento de cómo tratar las fuentes para poder guiar a los alumnos en la forma de cuestionar y evaluar críticamente una fuente, distinguiendo lo que son datos, opiniones propias o de otros, juicios de valor y prejuicios¹⁰; por lo que resulta necesario contar con investigaciones que nos permitan conocer el nivel de dominio con el que cuentan los docentes sobre este aspecto.

Reitero que acercar al alumno de educación básica, principalmente de secundaria, al tratamiento de fuentes no significa prepararlo para la investigación histórica sino ir formando en él habilidades de pensamiento e indagación. Como último paso, está el comprobar si se verifican o no las hipótesis previas y elaborar las conclusiones a manera de informes o síntesis¹¹. Para estas tareas es indispensable la intuición didáctica del maestro. Es él quien lleva a cabo el conocimiento final, que para Trepát

... consiste en creer que la simultaneidad en el uso de las técnicas propuestas en los contextos de información de hechos y explicaciones históricas permitirán progresivamente la construcción en un grado determinado de complejidad de la estrategia cognitiva, que denominamos procedimiento en Historia. A título de metáfora, opinamos que podría ocurrir en el aprendizaje de la historia lo mismo que en el juego del ajedrez. De la misma manera que la estrategia del juego del ajedrez se

10 Si se trata de documentos es necesario que el maestro dé una guía de análisis. Véase la propuesta de Jorge Saab y Cristina Casteluccion (1991). *Pensar y Hacer Historia en la Escuela Media*. Troquel Educación, Argentina. p. 96.

11 Grupo Valladolid. *op. cit.* p. 108

aprende progresivamente con la identificación de los movimientos del adversario, así la práctica progresiva de diversas técnicas de un procedimiento en Historia construirían también su aprendizaje y posibilitarían su uso combinado.¹²

Ser aprendiz de historiador implica que los estudiantes se familiaricen con la actividad de búsqueda de información, selección, análisis, organización de la misma, y elaboración de sus propias conclusiones. Sin embargo, nos encontramos ante un obstáculo: la realidad de las escuelas de educación básica en el país que no permiten que los estudiantes tengan acceso a diversas fuentes por carecer de los materiales necesarios. Habrá que resolverlo.

Hemos visto algunos elementos para “hacer investigación” según los fundamentos del conocimiento histórico, pero pasemos a conocer la posibilidad del adolescente para investigar historia desde un punto de vista psicopedagógico y en particular respecto al desarrollo evolutivo del adolescente. Se ha dicho que los alumnos de secundaria no comprenden adecuadamente la historia debido exclusivamente a su edad y a que no han llegado a la etapa de las operaciones formales. De ser cierto lo anterior, significa que el adolescente de secundaria al ubicarse entre los 12 y 16 años no tiene la capacidad para formular hipótesis y comprobarlas sistemáticamente, ni para combinar y comparar diversos factores, además le es difícil utilizar e integrar varias fuentes en la explicación de un hecho o situación histórica y razonar sobre proposiciones verbales y no sólo sobre hechos concretos¹³.

De lo anterior se desprende la dificultad de aplicar el método del investigador en la secundaria y muchos maestros se han dado por vencidos o se han opuesto a esta práctica ante los datos aportados por la psicología piagetiana. Sin embargo, debemos conocer que a partir de la década de los ochenta se han realizado nuevas investigaciones que critican esta concepción

Como hemos intentado mostrar, esta posición -la que señala que el alumno no entiende ciertos contenidos de Historia porque no ha

12 Cristófol-A.Trepat. *op. cit.* p. 36.

13 Grupo Valladolid. *op. cit.* p. 110

alcanzado cierto desarrollo cognitivo- no ha tenido en cuenta que el desarrollo cognitivo no es solamente un conjunto de estrategias de razonamiento que pueden aplicarse a cualquier contenido sino que también consiste en paquetes de información específicas, que dependen de la experiencia concreta de cada alumno, cuya asimilación adecuada se encuentra en íntima relación con la capacidad de desechar o contradecir las ideas previas.¹⁴

Hay que advertir que aunque estos estudios no niegan que los adolescentes tienen un pensamiento formal incompleto, añaden que para avanzar en su construcción es necesario realizar ejercicios mediante los cuales el joven madure dichas operaciones formales. En este marco y al no tratarse de un problema de capacidad sino de actuación o ejecución, el docente puede ayudar al desarrollo cognitivo y por tanto al conocimiento histórico del adolescente con determinadas ayudas intelectuales, como las exposiciones del maestro con información respecto al marco cronológico y al contexto. Así, en el ejemplo de la conquista antes citado, el docente debe presentar el contexto europeo y americano, evitando dar juicios valorativos del impacto español en el Nuevo Mundo.

Otras ayudas que el docente debe considerar son el dotar al alumno de los núcleos conceptuales de la historia y la graduación de las dificultades en la investigación según una jerarquía que implique un dominio progresivo del método científico. Sobre este tema, existen estudios que señalan que cuando los alumnos "...se enfrentan ante situaciones concretas, donde se les fuerza a "pensar", si disponen de información y el reposo necesario, pueden desarrollar un pensamiento causal de cierta complejidad"¹⁵. En cambio, cuando el alumno se enfrenta a un problema histórico del que no tiene información, recurre inmediatamente a la analogía, y en el caso de la historia esta analogía parte de su conocimiento sobre problemas, situaciones o conceptos similares del presente que vuelcan al pasado, cometiendo así el error histórico del presentismo, muy común en esta edad¹⁶.

14 Carretero, M. Pozo J.I. y Asencio, M."Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva" en: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. p. 24.

15 Grupo Valladolid. *op. cit.* p. 210.

16 *Idem.* p. 207

La metodología de “hacer investigación” contempla la incorporación paulatina de niveles de abstracción para que el desarrollo cognitivo del adolescente esté posibilitado no sólo por la edad biológica, sino también, y fundamentalmente por las experiencias de aprendizaje.

La labor del profesor es graduar las dificultades en la investigación, por lo que resulta conveniente que el docente conozca las posibilidades que posee el alumno de esta edad y entre las cuales están las siguientes: conocer y comparar diversas fuentes, clasificarlas en primarias y secundarias, interpretar a través de las fuentes los valores del pasado, señalar las limitaciones de las fuentes, distinguir entre hechos, opiniones y juicios, interpretar fuentes primarias, utilizar el método hipotético-deductivo, analizar argumentos, jerarquizar causas y consecuencias y demostrar como las interpretaciones históricas dependen de la selección de fuentes, entre otros¹⁷. Claro es que se trata de fuentes sencillas, pues no se trata de formar historiadores ni futuros historiadores; lo que se pretende en el enseñar Historia, es iniciar al alumno en el trabajo del historiador desarrollando habilidades para el manejo de información histórica.

En los programas de Historia 2006 se observan progresos apreciables en el sentido de enseñar la asignatura a través del método del historiador. Al respecto, hay que recordar como se señaló al inicio de este capítulo, que los contenidos de los programas incluyen aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y están estructurados en tres ejes derivados de las competencias que desarrolla la Historia: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Si bien los tres están interrelacionados, hemos visto que en este apartado nos referimos principalmente al segundo eje que está relacionado con contenidos procedimentales y habilidades intelectuales como:

- Formulación de interrogantes o problema.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos.

¹⁷ Según cuadro que aparece en: Lamóneda, Mireya (coordinadora). Historia. *Cuaderno para el maestro*. México. SEP, 1993, p. 16-20. (trabajo interno).

- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica¹⁸.

Además un tema de cada bloque está relacionado directamente con este eje. Los programas a que hacemos referencia organizan los contenidos en 5 bloques. Cada uno está dividido en tres temas de los cuales el tercero titulado *Temas para analizar y reflexionar* se refiere específicamente a contenidos procedimentales relacionados con el manejo de información. El apartado *Temas para analizar y reflexionar* presenta 3 títulos para que docente y alumnos seleccionen uno y lo trabajen a lo largo del tiempo a manera del historiador. Considero que los tres temas de cada bloque son atractivos y pueden despertar en el estudiante el deseo de trabajarlos. Sin embargo se requiere de una infraestructura que permita llevarla a cabo como contar con materiales suficientes para realizar la investigación de cada uno de los temas seleccionados –cinco a lo largo del año escolar, que el docente conozca elementos básicos de investigación histórica y contar con tiempo suficiente para llevar a cabo el trabajo, entre otros. (véase ANEXO 2)

Una interpretación en libros de textos

El apartado *Temas para analizar y reflexionar* es de relevancia porque responde a una forma de enseñanza y aprendizaje de la Historia que considero responde al enfoque y a la manera personal de ver la enseñanza de la Historia. Sin embargo es necesario conocer si todas las escuelas del país cuentan con materiales suficientes para trabajar el apartado; la respuesta es no, pero creo que la decisión de dotar gratuitamente a los estudiantes de educación secundaria de libros de texto, nos permite, en cierta forma, incluir en ellos algunas fuentes que permitan realizar el trabajo de investigación.

A muy poco tiempo de iniciarse la aplicación de los programas de la asignatura por segundo año y por primero respectivamente podemos afirmar que hay una gran diversidad de interpretaciones de ese subtema por parte de los autores de los libros de texto y de los dictaminadores de la SEP. Por ello es importante saber cómo concibieron este aspecto quienes construyeron el currículo. La

¹⁸ Secretaría de Educación Pública (2005). Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudios. p. 13.

respuesta no se encuentra en ningún documento que se conozca aunque por mi participación en la misma y por acuerdo de quienes participamos como coautoras en el libro de texto ya señalado, se puede definir como un espacio que permite a los jóvenes practicar algunos elementos de una investigación, se trata presentar materiales que permitan a los educandos acercarse al método del historiador.

Sin embargo, es claro que para desarrollar este contenido sería difícil que los docentes, hablando del promedio, tuvieran acceso a tal cantidad de fuentes¹⁹ ¿Cómo lo conciben los dictaminadores de la SEP que tienen el poder de vetar un texto? ¿Qué criterio se utilizó en dicha evaluación? No lo sabemos pero en un primero momento el haber sido aprobado nuestro texto –entre los seis o siete- que resultaron aprobados en la primera dictaminación oficial de libros de Historia 1, nos hizo creer que debía trabajarse como lo habíamos hecho. Posteriormente nos encontramos que cada libro presenta diferente concepción del mismo.

A continuación describiré la forma en que Historia 1 de editorial Patria²⁰ aborda estos tres títulos y que corresponde a mi manera personal y de las otras dos coautoras de percibir el tema y darle una solución, que sin embargo, no es la mejor²¹. Primero se presenta la temática a manera de introducción, después se incluyen de cinco a siete fuentes para cada uno –en su mayoría fragmentos- de diversa índole: documentos oficiales, pintura, caricaturas, cartas, diarios, etc. Cada fragmento se acompaña de un pequeño contexto, elemento necesario ya que se trata de aprendices con un conocimiento inexperto y el docente debe suplir esta situación proporcionando información que permita contextualizarlo. En total el libro cuenta con 450 fragmentos de documentos para seleccionar y trabajar con 150 aproximadamente. Surgen nuevas interrogantes: ¿Es conveniente la forma en que se presentan estas “fuentes”?

19 Si consideramos que el programa presenta 15 temas (para seleccionar 5) y de cada uno tenemos 7 fuentes mínimo, estamos hablando de 105 fuentes. ¿Será posible dotar al maestro de tal cantidad?

20 Me refiero al mismo texto del que soy coautora junto con Cristina Montoya y Rosalía Velásquez. *Historia 1*. México. 2007. Editorial Patria.

21 En un primer momento consideramos que si el programa planteaba seleccionar un tema, podíamos nosotros realizar la selección y presentar fuentes para él. La Editorial decidió que debían presentarse fuentes para los tres temas de cada bloque por lo que debimos disminuir el número de fragmentos y el tamaño de cada uno y con ello, debilitar la propuesta.

¿Son adecuadas? ¿permiten realizar el trabajo del tema a lo largo del tiempo? ¿El tiempo didáctico dedicado a ellas es suficiente? ¿se requiere de cierta formación del docente para trabajar adecuadamente con ellas?, etc. Todas son cuestiones que requieren de una respuesta real que sólo podremos alcanzar dando seguimiento a la aplicación del programa. En teoría sólo podemos afirmar que cada día será mayor el número de maestros que cuenten con material para enseñar historia utilizando el método de investigación.

En mi experiencia como coautora de libros de texto, e independientemente de que así lo habíamos considerado desde la reforma de 1993, en los libros de la generación 2007, siguiendo la propuesta de los programas, incluimos una sección con documento que llamamos *taller del historiador* y que agregamos a cada bloque con el propósito de que los estudiantes aprendan ciertos pasos en la metodología para la lectura de diversas fuentes históricas. Para trabajarlos en el aula se incluyó una guía que facilita su lectura y análisis ya se trate de cartas, documentos oficiales, caricaturas, corridos, o pinturas, entre otros. Se contemplan en promedio dos fuentes para cada bloque por lo que en cada grado los estudiantes podrán acceder a la experiencia del análisis dirigido de 10 fuentes diversas. Son experiencias individuales que posteriormente le ayudarán, por contar ya con mayores recursos metodológicos, a realizar la investigación que se pide en la sección llamada “Temas para analizar y reflexionar”. A continuación y a manera de ejemplo se presenta un “Taller del historiador” del libro que hemos señalado y que está dedicado a guiar al estudiante en el lectura de una caricatura. Se trata de la actividad tal y como se presentó en el texto editado; sin embargo, posteriormente se muestra la actividad como la pidieron las autoras. De su comparación se concluye que la edición eliminó gran parte de un discurso dirigido a desarrollar contenidos procedimentales, ejemplo éste de las muchas correcciones que realiza una editorial en aras de disminuir costos. (véase ANEXOS 3 y 4)

La presentación anterior responde a que consideramos que el trabajar con cierto método los cinco documentos como fuentes para el conocimiento del pasado, permite ir desarrollando habilidades para el manejo de información histórica. Sin embargo hay que señalar que si bien este libro presenta material

para trabajar con el método de historiador (nos referimos a los “cinco talleres del historiador” y a los documentos que se presentan en el apartado “Temas para analizar y reflexionar” que señalan los programas para cada bloque), el aprendizaje de dicho método no es tan mecánico. Se sabe de cierto problemas como el hecho de que en la práctica y en la mayor parte de los casos, los documentos sirven para ilustrar hechos que distraen al usuario-alumno o bien en ocasiones son los docentes quienes no trabajan adecuadamente el material y el resultado es que pocos educandos alcanzan el objetivo prioritario de aprender a criticar las fuentes y de realizar un pequeño ensayo de carácter histórico. En los programas de 2006 se establece como objetivo, el manejo de fuentes y la interpretación de documentos en la escuela secundaria pero también falta, en este caso, dar seguimiento a estos contenidos procedimentales para comprobar los resultados.

Por lo pronto considero que a lo largo de estas páginas se dieron razones suficientes para afirmar que la investigación en la escuela secundaria puede significar un instrumento fundamental en el proceso de construcción del pensamiento formal y es una alternativa para dotar al alumno de un conjunto de destrezas de pensamiento o habilidades metodológicas que le permitan analizar por sí mismo las explicaciones históricas. La Historia es una disciplina que paralelamente a la comprensión del pasado y del presente puede coadyuvar en la formación académica del estudiante a través de iniciarlo en una serie de habilidades para la investigación que le facilitará el aprendizaje de un método crítico frente a cualquier información.

Entre las razones y beneficios²² para convertir a los estudiantes de educación básica en aprendices de historiador, están:

- Plantear la Historia como problema puede ser de gran utilidad en su enseñanza ya que puede motivar al estudiante para ver la historia como algo vivo.

22 Aunque los beneficios sólo podrán verse si se ha considerado la graduación del conocimiento partiendo de conceptos como “fuente primaria” “fuente secundaria”, “descripción” “interpretación”, “intencionalidad”, “contexto”, etc.

- Introducir al alumno en la metodología usada por el historiador evaluando fuentes y usándolas para establecer hechos y elegir explicaciones contrapuestas de esos hechos puede ayudar a que aprenda a pensar, a la formación de una mente lógica que actúe en la búsqueda de soluciones y por que no, también a pensar históricamente.
- Conocer cuál es la base de autoridad sobre la que descansa el conocimiento del pasado humano lleva al alumno a comprender el carácter relativo del conocimiento histórico.
- El uso de fuentes prepara al alumno para tratar de manera crítica los medios de información que tienen gran desarrollo en nuestras sociedades.
- La enseñanza de la Historia persigue objetivos de carácter procedimental. Para alcanzarlos es esencial el conocimiento práctico y el uso habitual de conceptos analíticos fundamentales en el método histórico.
- Estos conceptos son también útiles para la reflexión del ciudadano (nuestra perspectiva es la educación de ciudadano y no la formación de historiadores), a través del análisis de los niveles de la sociedad y los ritmos de la duración.

Es claro que la formación del alumno no sólo depende de la asignatura de Historia. Sin embargo, esta disciplina puede ser un magnífico elemento para la maduración intelectual del adolescente, si no negamos a nuestros jóvenes el esfuerzo creativo de saber criticar, juzgar y jerarquizar, si no los privamos de un razonamiento lógico y si les enseñamos que existen diversas interpretaciones de los hechos y procesos tanto del pasado como del presente.

CAPÍTULO VI. Entre el cambio y la continuidad: los docentes frente al nuevo currículum de Historia

Los elementos tratados a lo largo de este trabajo, como son la importancia del conocimiento histórico, su valor formativo y algunos de los problemas de su aprendizaje y enseñanza en la escuela básica del siglo XXI requieren renovar la práctica docente y muestran de manera evidente la necesidad de una política de formación de profesores de Historia y de actualización permanente para quienes se encuentran en servicio. Sabemos que no es la única vía para el mejoramiento de la enseñanza de la Historia en cualquiera de sus niveles, pero si es indispensable, independientemente de que exista un conjunto de elementos de diversa índole que inciden en la labor docente y que requieren de solución, aunque no los abordaremos de este trabajo ya que sobrepasa sus propósitos¹.

El momento que vivimos caracterizado por cambios culturales acelerados, requiere nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, en donde las clases de Historia enfrentan nuevos retos que requieren atención. Cuando se reflexiona en ello y en una nueva enseñanza de la disciplina que sea apropiada a las necesidades del siglo XXI, casi siempre se llega, en último término, al docente

¹ Como elementos para comprender mejor el papel de la formación de maestros hay que contemplar que cuando se fundó la secundaria (1925) los maestros de este nivel carecían de una formación específica. En 1924 se había creado la Normal Superior, dependiente de la UNAM destinada a formar maestros para la escuela secundaria, normal y preparatoria. Desde entonces se inició el debate entre esta institución y la SEP respecto a quien correspondía esta formación. En 1936, la SEP a través del Consejo de Educación Superior y la Investigación Científica elaboró unos planes de estudio para el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que en ese año cambió por Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria y para 1940, fue sustituido por el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza con 2 años de duración, pues en 1942 se creó la Escuela Normal Superior dependiente de la SEP, quedando como responsable de la formación de maestros de secundaria. Desde entonces se inician las diferencias entre universitarios y normalistas. Véase: Etelvina Sandoval Flores. *Op. cit.* p. 71-75

como actor principal del cambio. A su nuevo perfil, pretendemos colaborar en este capítulo. Para ello, planteo tres elementos que orientan el trabajo de enseñanza de la Historia y que deberán considerarse en cualquier política pública que se establezca en esta materia. Después se mencionan algunos problemas que se han identificado en los últimos años para presentar aquellas características específicas del perfil docente que se propone.

El primer elemento orientador trata la necesidad de que el docente de Historia conozca y comprenda con claridad el “para qué enseñar Historia” y el “qué Historia enseñar”. Estos aspectos están interrelacionados y deben explicarse en el contexto de una conceptualización del sentido de lo social en la enseñanza de la Historia. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, el propósito de la enseñanza de esta disciplina ha variado a lo largo del tiempo. Hoy, la Historia nos es, no solo útil, sino necesaria para comprender la sociedad que vivimos y para formarnos una conciencia histórica que nos permita ubicarnos como protagonistas responsables y por tanto capaces de realizar los cambios que se requieren para alcanzar una vida más democrática e igualitaria. Sin dejar de lado el aspecto de capacitar a los jóvenes para que, a través del análisis y la reflexión, puedan renovar de manera permanente su conocimiento sobre la realidad, a pesar de los cambios cada vez más acelerados que se viven hoy en día.

Lo anterior resulta necesario para identificar el “cómo” más adecuado y acorde con los postulados y contenidos que se pretenden enseñar. Sin embargo no es suficiente ya que también se requiere adaptarlo a los sujetos cognoscentes, es decir los alumnos y a la forma en la que se construye el conocimiento histórico durante la infancia y la adolescencia.

Otro elemento surge al definir un nuevo “qué”, “para qué” “para quiénes” y “cómo”, que nos conduce al nuevo papel que el docente ocupa en la propuesta de una nueva enseñanza de esta asignatura. Por lo tanto se requiere cambiar el rol tradicional de transmisor que ha venido desempeñando para convertirlo en facilitador y, en consecuencia, transformar al estudiante en sujeto activo de su aprendizaje en lugar del papel pasivo que ocupaba como receptor. El modelo tradicional, que aún se sigue aplicando, consiste en suponer que el

docente cuenta con todo el conocimiento que será impartido y que, los alumnos con la mente en blanco reciben y guardan el conocimiento, a manera de un receptor que absorbe la información que contiene una verdad absoluta. En este sistema, el docente imparte su clase exponiendo, la mayoría de las veces, el discurso de un libro de texto; lo que le convierte en protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que los estudiantes, en silencio escuchan, escriben lo que oyen para, posteriormente, memorizarlo y repetirlo casi exactamente cuando el docente lo pregunte. En la asignatura de Historia hay que agregar la importancia que se concede a la cronología por lo que aprendizaje requiere memorizar una gran cantidad de nombres y fechas. Frente a estos supuestos, los avances en historiografía, pedagogía y psicología nos muestran que ni el docente tiene la verdad absoluta -ya que la Historia al estar en construcción requiere de actualización permanente y responde a las inquietudes del momento -, ni el alumno tiene una mente en blanco.

Es común que el docente calificado por sus alumnos de “buen maestro”, mantenga el rol tradicional y que su “excelencia” se base en la facilidad de expresión oral que permite atraer a atención de los estudiantes e interesarlos a través de la narrativa. También, los recursos didácticos pueden ser novedosos y de gran actualidad, incluyendo el uso de Internet con textos, mapas y actividades interactivos que son en sí mismos convenientes; pero cuando no se realizan ni se trabajan con la nueva concepción se cae irremediamente en la memorización y la repetición, quizá en forma atractiva, pero sin alcanzar la comprensión, explicación y formación que se propone.

Las nuevas propuestas sobre enseñanza-aprendizaje de la disciplina tratan de un docente generador de una conciencia histórica que efectivamente coadyuve a la formación del futuro ciudadano del siglo XXI, se trata pues de un docente promotor del “SER”. No resulta fácil el cambio y hay que contemplar la necesidad de adecuar la formación y la actualización de los maestros de Historia al nuevo enfoque de la disciplina y de su enseñanza.

El tercer elemento se refiere a los propósitos de la enseñanza de la asignatura vinculados al manejo de información histórica y al modelo didáctico para realizar simulaciones de investigación histórica al que me he referido en el

capítulo V, en donde “la investigación histórica” desarrolla una serie de habilidades que fomentan y posibilitan el aprendizaje permanente. Si el elemento señalado anteriormente está estrechamente relacionado con el SER que posibilita el conocimiento histórico, aquí, en tercer lugar está el vinculado con el HACER.

La formación, actualización y evaluación

En este contexto se contempla un docente que conozca, aunque sea someramente, la metodología de la Historia, es decir que tenga alguna experiencia en la investigación. Sin embargo, hay que señalar que en la actualidad, una gran parte de los profesores de Historia en la educación básica, ya sean historiadores-maestros o maestros normalistas de Historia, ha carecido de la formación, de las habilidades y de la experiencia del investigador. Lo anterior explica, por una parte, el porque el maestro-historiador se convierte en repetidor de los textos escolares y, por otra, muestra la dificultad que existe para aplicar en el aula el modelo didáctico al que hemos hecho referencia en el capítulo V de este trabajo.

Se trata de un docente “nuevo”, capaz de resolver los problemas generales de la enseñanza de la Historia que han sido planteados en este trabajo, así como aquellos que se presenten durante su trabajo en el aula. El cambio requiere de una política educativa en materia de formación y actualización del docente que lleve a cabo acciones que contribuyan a la formación de un maestro de Historia que responda al perfil que requieren los nuevos programas de la disciplina en la educación básica. Recordemos que la política de formación y actualización docente que existía en México antes de la Reforma de 92-93, concebía al docente, al alumno y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera diferente y bajo otras circunstancias.

Los cambios que se habían dado en las normales ya eran obsoletos para las reformas de que hablamos (1993 y 2006). Recordemos que las escuelas normales, fueron consideradas, desde su establecimiento, en el nivel de estudios medio superior sin alcanzar el rango de educación superior y aunque en la práctica, el docente gozó de prestigio social, con el paso del tiempo fue

disminuyendo su estima y formación académica. Esta fue una de las razones que llevaron a otorgar el nivel de licenciatura² a las normales, buscando elevar la calidad de la formación docente al tener entonces como requisito los estudios previos de preparatoria.

Además, la mayoría de los maestros y las maestras de secundaria impartían Ciencias Sociales, de manera que las reformas de educación básica que se dieron a partir de 1993 –cuando la asignatura recuperó su lugar independiente en el currículo-, exigieron la modificación de procesos de actualización y de formación en las normales para la búsqueda de una mejor formación y su adecuación a los cambios que plantearon los programas de la asignatura de Historia.

Por otra parte, la descentralización de 1992 y la Ley General de Educación (LGE), establecieron algunos elementos para los sistemas de formación docente que, desgraciadamente no alcanzaron las metas que pretendían, tampoco se dieron los cambios que las Normales requerían y los que se dieron no fueron en el momento adecuado; por lo que en la siguiente administración se replanteó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), junto con el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP) de mayo de 1995³, que contempló como propósitos que los docentes:

- Contaran con el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas –en este caso de Historia- que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los programas de estudio.
- Comprendieran los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio.
- Dominaran los métodos de enseñanza y los recursos educativos adecuados al nivel escolar y a los contenidos programáticos.
- Conocieran los procesos de desarrollo del niño y del adolescente.

² La licenciatura se estableció en 1984.

³ Secretaría de Educación Pública. Bases para el desarrollo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). México, mayo de 1995.

Para alcanzar estos propósitos y para ampliar la oferta y la cobertura, este programa desde su establecimiento, organizó talleres generales, cursos nacionales de actualización, llevó a cabo la instalación de los Centros de Maestros, y elaboró instrumentos de evaluación y acreditación de los cursos nacionales de actualización, planeación y evaluación del PRONAP, entre otras acciones.

1. Talleres y cursos nacionales de actualización. A partir de la reforma curricular iniciada en 1992 se iniciaron procesos de actualización docente que se vieron reflejados en el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y posteriormente el Programa de Actualización del Magisterio (PAM). Ambos se realizaron bajo la modalidad de cascada que consiste en seleccionar personal calificado para recibirlos y a su vez llevarlos a sus entidades en donde se imparte a una nueva selección de maestros para que a su vez lo realicen a otro nivel y así sucesivamente.

Con base en estas experiencias nacionales de actualización se estableció en 1995 el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Este programa, en sus inicios, se limitó a que los docentes dominaran los contenidos de las asignaturas que impartían; profundizaran en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los programas y que aplicaran estos conocimientos en el salón de clases a través de actividades de enseñanza⁴.

De manera que la SEP, a través de la Dirección de Actualización docente, desarrolló 4 estrategias: cursos nacionales de actualización, cursos estatales de actualización, talleres generales de actualización y los talleres estatales de actualización. Estos cursos y talleres estaban dirigidos a profesores de escuelas normales y a personal de educación básica. En ellos se realizaron actividades relacionadas con las orientaciones didácticas de los programas, con el enfoque y con las propuestas de los nuevos planes de estudio. Los talleres de actualización se llevaron a cabo en diferentes etapas y sedes. Los hubo nacionales, regionales y estatales. Cada una con propósitos determinados. Por

⁴ SEP (1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas*. México. SEP. P.11.

ejemplo, los talleres nacionales se dirigieron a un grupo selecto de maestros de las escuelas normales del país con la finalidad de que se constituyeran en un equipo técnico académico estatal de docentes frente a grupo, y que apoyaran en la formación y asesoría de los maestros normalistas en las entidades federativas. Por su parte, los talleres regionales buscaban, mediante una concentración por zonas geográficas del país, la participación de todos los maestros que impartirían la asignatura en el semestre que se iniciaba. También se ofrecieron talleres presenciales, emisiones televisivas, conferencias y materiales educativos, entre otros.⁵

2. Centros de Maestros. A partir de 1996 se instalaron los primeros 266 Centros de Maestros; la SEP en coordinación con los gobiernos estatales los establecieron para apoyar los programas de actualización de los maestros. Se les dotó de materiales y recursos que permitieran continuar con la política de actualización y soporte de cursos intensivos que no tenían seguimiento a lo largo del año. Además se consideró que contaran con servicios de asesoría, libros, materiales y recursos para realizar el trabajo docente. Las bibliotecas de estos centros cuentan con cerca de 2500 títulos de libros aunque la bibliografía sobre el tema de este trabajo es poca y muy pocos los docentes que la utilizan.

También se incluyeron algunos materiales relacionados con la enseñanza de Historia elaborados por la Secretaría que son de calidad. Sin embargo se trata de una reducida producción.

3. Exámenes nacionales. Se aplican a los maestros de educación básica con carácter voluntario. Sus propósitos principales son conocer lo que saben y no saben los maestros; utilizar la información en la toma de decisiones en materia de formación continua; y fortalecer los Planes Generales de los ENMS. Se han realizado únicamente dos de Historia hasta la fecha.

⁵ Arturo Barraza Macías (2002). *La decisión curricular en la política de actualización de docentes*. México. Material fotocopiado.

En 2005, se aplicó la 10ª versión de exámenes nacionales para maestros en servicio que correspondió a la 1ª aplicación de un examen nacional de Historia⁶. Fueron 3935 maestros quienes participaron en este examen, número que podemos considerar representativo para conocer las tendencias que los docentes de Historia en la educación básica reportan como fortalezas y deficiencias de su formación.

Los resultados de las mismas han sido sistematizados, revisados e interpretados cualitativa y cuantitativamente. Estadísticamente todos los reactivos resultaron bien elaborados y fueron evaluados como relevantes y correctos, por lo que se consideraron que tenían un grado de validez aceptable y evaluaban conocimientos que se consideran indispensables para la enseñanza de esta asignatura en la educación básica; sin embargo se percibieron algunos detalles poco claros, repetidos o ambiguos que permitieron señalar que los reactivos son susceptibles de mejora.

El análisis de los resultados estadísticos del examen ofreció evidencias cuantitativas y cualitativas de lo que saben y no saben los maestros sustentantes y, debieron ser considerados en la toma de decisiones en materia de formación continua. El haber participado en la elaboración del examen, no significó que tuviese acceso al diseño de cursos de actualización. Por otra parte, y no en relación a los resultados pero sí a la construcción del examen, de los mensajes, y de las sugerencias para remediar los errores que se presentan, se pudo observar la ausencia y por lo tanto la necesidad de cursos y bibliografía relativa a la didáctica de la Historia que sea accesible a los docentes con el propósito de elevar su nivel de conocimientos en esta disciplina. La dificultad que presentó realizar un examen para maestros generalistas de primaria y para maestros especialistas en Historia de secundaria se refleja en los resultados pues por lo general la estadística da información de los conocimientos básicos y muy generales en relación a lo que los docentes deben conocer para la enseñanza de la Historia.

⁶ Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2006). *Examen Nacional para maestros en servicio "Aprender y enseñar Historia en la educación básica"*. México. SEP.

El examen consideró las competencias docentes básicas de los profesores de Historia de educación básica, si concuerdan con el enfoque y otros planteamientos de la SEP en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. El porcentaje de respuestas correctas estuvo en un rango entre 32 y 92% que permite señalar que los docentes poseen un dominio medio y muy básico de la enseñanza de la Historia. Entre las fortalezas y debilidades detectadas en los maestros que realizaron el examen, tenemos:

Los docentes de Historia cuentan con fortalezas como:

- Reconocer los rasgos principales del enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.
- Identificar a la línea del tiempo y los mapas como recursos para la enseñanza del tiempo y espacio histórico.
- Identificar la secuencia de sucesos y procesos fundamentales de la Historia.
- Tener conocimientos mínimos sobre las distintas etapas de la Historia de México y el mundo.
- Identificar distintos medios de evaluación y la importancia de la evaluación diagnóstica.
- Identificar algunos recursos y estrategias básicos para trabajar conceptos.

En tanto que muestran serias deficiencias para:

- Aplicar el enfoque.
- Identificar ideas básicas en un texto.
- Relacionar acontecimientos históricos en la corta y larga duración.
- Identificar los problemas más comunes que tienen los alumnos para aprender Historia.
- Diversificar los recursos y estrategias para la enseñanza de la Historia
- Graduar los contenidos de acuerdo a la edad de los estudiantes.
- Reconocer los principios teóricos y metodológicos que sustentan la construcción del conocimiento histórico.

Si bien es cierto que este examen tiene entre sus bondades, ofrecer evidencias del dominio que tienen los docentes, esta información resultó muy general. Lo anterior se explica por la dificultad que presentó realizar un examen para maestros generalistas de primaria y para maestros especialistas en la disciplina de secundaria que, naturalmente, se refleja en los resultados. Así concluimos que la estadística proporciona información de los conocimientos básicos y muy generales en relación a lo que los docentes deben conocer para enseñar esta asignatura, pero en ningún momento, la calidad de esos conocimientos.

La falta de bibliografía de fácil acceso a los docentes respecto a la didáctica de la Historia y de libros para el maestro de secundaria se reflejó en el examen; pues de contar con textos que acerquen a los docentes al aspecto teórico de la enseñanza de la Historia sería posible diseñar y elaborar un mejor examen y, al mismo tiempo, proponer actividades para remediar los errores que fueron detectados. Es necesario sugerir cursos y bibliografía respecto a la didáctica de la disciplina.

Hay que insistir en la importancia de no dejar este avance en un cajón de escritorio; de establecer mecanismos que permitan conocer el impacto que tuvieron los cursos en la formación docente y en el aprendizaje de la asignatura por los alumnos de educación básica; y de realizar cursos que subsanen las debilidades percibidas, entre otras medidas. Llama la atención saber que no se incluyó Historia en la última evaluación y desconozco la razón⁷.

Además existe otro elemento, como lo ha dicho Pablo Latapi, que no ha recibido atención suficiente, es la ausencia de modelos de formación y actualización centrados en la escuela como un lugar para la reflexión crítica de los docentes, y la falta de métodos que permitan a los maestros discutir con sus pares partiendo de sus propias experiencias para actuar con plena conciencia y responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia o

⁷ Hasta Junio de 2006, este trabajo lo realizaba la Dirección de Actualización pero a partir de esa fecha la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue la encargada de la elaboración de los ENAMS, considerando las prioridades nacionales de política educativa en materia de formación continua, así como los contenidos de los materiales de apoyo a la formación. Para el seguimiento a la aplicación de los Exámenes se conformaría un Comité Técnico, con la participación de la propia Universidad Pedagógica Nacional y de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas a través de la Dirección de Evaluación de Políticas Educativas.

de cualquier otra asignatura⁸. La conveniencia de implementar acciones que permitan que los docentes de esta disciplina reflexionen sobre la importancia de su enseñanza, para comprender la realidad presente y proyectar una mirada hacia el futuro de manera que identifiquen las competencias (nociones y habilidades) que ha de desarrollar el alumno de secundaria para comprender su realidad social; que reflexionen y analicen la trascendencia del desarrollo y comprensión de la noción de tiempo en la formación del pensamiento histórico en los alumnos, se hace evidente y resalta la importancia de la formación docente.

En la reflexión sobre el docente de Historia en la escuela secundaria he considerado algunas características de su perfil que incluyen algunos saberes y competencias básicas⁹ que todo maestro de la asignatura en el nivel básico debe poseer y emplear en la práctica profesional¹⁰; en este apartado los planteo por considerarlos indispensables, sin ser los únicos, en la formación y actualización docente.

Estoy consciente que la tarea del docente de Historia no es cosa fácil. Se trata de una labor de importancia que requiere de una formación particular. De la misma manera que “nadie puede dar lo que no tiene”, “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Esta premisa es indispensable para todo docente de cualquier asignatura; por lo que en el caso de Historia, consideramos como requisito básico que los docentes dominen, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se contemplan en el Plan de Estudios y los programas de la disciplina. Sólo así es posible que los docentes sean capaces de guiar a los estudiantes en el desarrollo de esas habilidades intelectuales que están estrechamente vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de Historia,

8 Pablo Latapi (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. México. Fondo de Cultura Económica.

9 “Así en los abundantes trabajos al respecto del Consejo de Europa se insiste en la necesidad de una formación específicamente histórica, adquirida en las facultades. Escuelas universitarias u otras instituciones de nivel superior. Se trata de una formación doble, comprendiendo por una parte la dimensión histórica y por otra la pedagógica” en: Ma. Del Carmen González Muñoz. *La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación tendencia e innovaciones*. España. 2002.

10 Entendemos por saberes y competencias básicas el conjunto de conocimientos conceptuales y procedimentales que el docente pone en movimiento en el aula para facilitar en el alumno los aprendizajes esperados.

como pueden ser analizar, seleccionar y contrastar información, sintetizar y elaborar conclusiones.

Pero no basta contar con el dominio de los contenidos programáticos sino que, a través de ellos, hay que alcanzar los propósitos de su enseñanza en la secundaria; desde los relativos a fortalecer la identidad nacional y la conciencia histórica hasta desarrollar las nociones, habilidades y destrezas intelectuales necesarias para comprender el pasado y de esa manera explicarse el presente; así como fortalecer las actitudes necesarias para la convivencia democrática en un mundo tan complejo y diverso como el actual.¹¹

Además, así como los alumnos requieren ciertas nociones para comprender el pasado, también los docentes necesitan contar con nociones tiempo y espacio históricos de las que se habló en el capítulo III, de manera que sean capaces de trabajarlos conciente, permanente y explícitamente en el aula; estas nociones incluyen el ordenamiento cronológico, el cambio y la permanencia, la multicausalidad, la relación pasado-presente, la simultaneidad, la duración y la ruptura, por parte del tiempo; y en relación al espacio, deben ubicar los hechos y procesos que se estudian en el espacio geográfico en que tienen lugar, comprender la interdependencia del ser humano con su medio natural y las transformaciones que ha sufrido este debido a la acción humana. Ambas nociones no pueden ni deben tratarse dedicando exclusivamente las primeras sesiones de clase a su trabajo sino que se aconseja trabajarlas a lo largo del curso¹². Pero como en todo contenido, el docente debe resaltar los elementos que deben estar siempre presentes en la Historia por lo que falta enunciar la participación del sujeto en el acontecer histórico. Y, por último, contar con las habilidades necesarias para el manejo de información histórica. Estos son elementos que considero que se conjugan de manera permanente en la enseñanza de la Historia.

Por otra parte y en relación con los contenidos conceptuales de la Historia, refiriéndonos concretamente a la explicación de hechos y procesos del pasado,

11 Véase: Secretaría de Educación Pública (2005). *Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudios. Primera etapa de implementación, 2005-2006*. México.SEP.

12 Pozo, Ascencio y Carretero. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. P. 237

no se trata únicamente de su transmisión, sino de ejercitarlos de tal manera que se conviertan en un medio que permita fortalecer la convivencia democrática, tomar conciencia de nuestras raíces, explicar la diversidad de México y la actitud intolerante, que en diversos periodos de la Historia, ha tenido el país frente a la diversidad étnica o religiosa como fuente de problemas, entre otros. De esta manera el conocimiento histórico puede promover en los estudiantes la reflexión sobre formas pacíficas de convivencia.

Además, por la naturaleza misma de la Historia aunque no sea exclusivo de esta asignatura, el maestro debe propiciar un ambiente democrático en el aula y estimular el trabajo en equipo para ayudar a adquirir y fortalecer determinados valores universales como la paz, la tolerancia, la libertad y la igualdad, entre otros. Así como la responsabilidad y límites que conlleva el ejercicio de estos valores en la sociedad, a fin de lograr una coexistencia en armonía.

Ya se ha señalado que la investigación educativa en México no registra avances en el terreno de la enseñanza de la disciplina ni cuenta con estudios de carácter empírico -excepto pocos trabajos entre los que se cuentan la primera aplicación de una evaluación por parte del INEE a niños de tercer año de primaria y dos aplicaciones de un examen nacional de Historia para maestros de educación básica- que también hemos mencionado, lo que nos confirma la idea de que, en los estudios sobre su enseñanza en México, han privado aquellos principalmente referidos a los contenidos.

A pesar de la ausencia de investigaciones tenemos evidencias de que los alumnos no adquieren el nivel suficiente de conocimiento ni comprensión de los procesos históricos. Lo anterior permite establecer la hipótesis de que la mayoría de los docentes no logra la articulación entre el conocimiento de los contenidos conceptuales y procedimentales de la disciplina y el enfoque y su aplicación práctica en el aula.

Algunas veces, esta situación se explica por el desconocimiento y la falta de actualización en contenidos específicos de la asignatura, por no conocer los materiales impresos y audiovisuales que pueden servirle como auxiliares, por considerar que es suficiente el libro de texto para obtener información o por

carecer de los elementos disciplinarios, didácticos y pedagógicos requeridos para elaborar la planeación del curso y de la clase considerando la vinculación del enfoque, los contenidos, las estrategias y los recursos. Sin estos elementos difícilmente un maestro que posea estudios de normal o universitarios puede resultar un buen docente.

El maestro de Historia: un perfil deseable

Mi experiencia directa como maestra y la participación y su posterior reflexión en trabajos de construcción del currículo de educación básica, de elaboración de dos exámenes nacionales para maestros y uno para alumnos y en el análisis de los resultados de las mismas, sirvieron de base para identificar algunos elementos de formación histórica que debe poseer todo docente de esta disciplina en la educación básica. Están directamente relacionados con la naturaleza del conocimiento histórico, a la vez que vinculados a cuestiones didácticas. Se presentan cuatro elementos que son parte integral del maestro de Historia o del historiador-docente, pero que, para fines de presentación, se desglosan y se enlistan sin que por ello puedan considerarse independientes o alguno de mayor importancia que otro, ya que deben estar articulados para llegar a conformar al docente que se necesita en la nueva propuesta de enseñanza de la Historia¹³

1. Conocimiento del Plan y programas de estudio y de los materiales de apoyo para el aprendizaje.
2. Dominio de los contenidos disciplinarios expresados en el Plan y programas de estudio.
3. Conocimiento de los postulados y principios del enfoque de enseñanza de Historia.
4. Reconocimiento de las estrategias de enseñanza más adecuadas para el aprendizaje de un determinado contenido en situaciones cotidianas.

Me parece que en la mayoría de los casos la SEP y las personas encargadas de los procesos de actualización dan por supuesto que los docentes dominan los conceptos relacionados con su práctica y rara vez se explican de manera que sea comprensibles para todos por lo que es conveniente explicar los elementos que conforman cada uno de estos rubros y les dan sentido:

13 Los elementos aquí señalados fueron identificados, propuestos y comentados en el grupo que construyó los materiales antes mencionados para el *Examen Nacional Enseñar y Aprender Historia*, en los años 2004-2006. En ellos participé como coordinadora.

1- *Conocimiento del Plan y programas de estudio y de los materiales de apoyo para el aprendizaje.* Dos elementos que todo maestro o maestra de educación básica debe tener presente para su práctica docente son el “qué” y el “para qué” de su enseñanza. La respuesta está en el Plan y programas de estudio de Historia en la educación básica. Se trata de conocer los programas de primaria y secundaria ya que estos materiales son la base para la planificación anual y de clase pues permiten conocer qué contenidos se abordan en cada grado de nivel básico, el periodo cronológico y ubicación espacial de los mismos. No importa si el docente es de secundaria o de primaria, ya que es necesario conocer los contenidos que los estudiantes abordaron en etapas anteriores para, de este modo, graduar los contenidos objeto del aprendizaje y evitar repeticiones que pueden convertir la Historia en una disciplina aburrida; además pueden ser utilizados para acercarse a los conocimientos previos de los estudiantes. Con ello responderá al “qué enseñar”, relacionado con el “para qué”, es decir los propósitos explícitos que presenta cada programa. Muchas veces como docentes se queda uno en los “propósitos” meramente conceptuales por lo que hay subrayar la importancia de reconocer las habilidades intelectuales y nociones que la asignatura desarrolla; seleccionar el libro de texto más adecuado, indagar si existen materiales que faciliten su labor como pueden ser los libros para el maestro de primaria –ya que no existen de secundaria-, algunos títulos de la biblioteca de actualización del maestro¹⁴, y de ser posible, los que hemos mencionado a lo largo del trabajo, tanto de autores mexicanos como españoles. También podrá planear su clase enfatizando el tratamiento de algunos procesos fundamentales frente a hechos de menor relevancia ya que no todos los temas y subtemas deben tratarse con la misma profundidad ni extensión.

Como parte del conocimiento de los materiales que pueden ser útiles para la enseñanza de la Historia en primaria y secundaria, están las ediciones de la SEP para tal fin y los que forman parte del acervo de la *Biblioteca para la Actualización del Maestro* útil para la enseñanza de la asignatura; también es conveniente identificar los elementos principales de los libros de texto

14 No se incluyen los acervos de las bibliotecas de aula ni de la biblioteca escolar por referirse específicamente a cada nivel y grado educativo.

(contenido discursivo, recuadros, imágenes –pinturas, fotografías- líneas del tiempo, mapas) y su utilidad para desarrollar habilidades lectoras y nociones históricas con recursos como imágenes, líneas de tiempo, mapas y pinturas, entre otros.

Desgraciadamente, en el acervo actual existen pocos títulos relativos a este tema, pero el mercado del libro y en Internet se pueden encontrar la mayoría. Sin el conocimiento del *Plan de estudios y los programas de Historia* para secundaria no es posible aplicar las innovaciones del enfoque a los contenidos a abordar en el grado correspondiente ni los propósitos que se persiguen; como consecuencia de ello tampoco se puede reflexionar de manera crítica sobre el mismo.

2- Dominio de los contenidos disciplinarios expresados en el Plan y programas de estudio. Un segundo elemento se refiere al conocimiento de los principales hechos y procesos históricos y de las circunstancias que los determinaron; así como de las dificultades que presenta la enseñanza de algunos temas específicos.

No se trata de memorizar datos para repetirlos en el aula sino de conocer y comprender el pasado, considerar la información relevante y básica para los estudiantes y realizar la trasposición didáctica del conocimiento experto, teniendo claridad respecto al nivel de profundidad de los conocimientos básicos que se proponen en los programas.

Puede ser que muchos docentes cuenten con este conocimiento, pero también existen maestros que al no tener la formación en Historia o por haberla adquirido hace tiempo sin actualizarse, no logran trabajar las nuevas concepciones de la enseñanza y del aprendizaje de la disciplina y, por tanto, mantienen una historia de anticuarios donde las fechas, los héroes y las grandes hazañas, principalmente políticas, son la razón de la asignatura. Por ello se debe resaltar que no se trata de desterrar el conocimiento de fechas y personajes clave de la historia nacional y universal, aunque su estudio adquiere una dimensión diferente que conlleva a la comprensión de las grandes épocas y procesos del pasado identificando los contenidos fundamentales.

De lo anterior se desprenden dos situaciones. Por una parte está la idea de que con memorizar los contenidos y repetirlos aún sin comprenderlos, es suficiente y por lo tanto cualquier docente sin importar su formación profesional puede ser titular de esta asignatura. Por otra, considerar que el carácter formativo de la asignatura significa que pierdan importancia los acontecimientos.

Cualquier evaluación debe tener claridad y definir lo qué significa tener el dominio disciplinario o el conocimiento de los hechos y procesos básicos de la Historia de México y de la Historia mundial.

Ubicar cronológicamente los principales periodos de la Historia de México y de la Historia universal utilizando los términos de medición convencionales, es decir de año, siglo, milenio, a. C. y d. C. y señalando su duración y ritmo; comprender los principales hechos y procesos de la Historia de México y de la Historia universal en un marco temporal y espacial resaltando los momentos de cambio, diferenciando un hecho de un proceso, reconociendo las características más relevantes del mismo y la relación entre el medio geográfico y la sociedad¹⁵.

Comprender la multicausalidad de los principales hechos y procesos de la Historia de México y de la Historia universal; el enunciado puede parecer obvio para el historiador, sin embargo es indispensable que en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura los docentes consideren que un elemento primordial es el reconocimiento de la multicausalidad para poder comprender el pasado, lo que permite llegar a una historia explicativa. Para trabajar con esta noción es conveniente reconocer de manera explícita que un hecho o proceso de la Historia se produce por diversas causas e identificar las dificultades que para los adolescentes tiene esta noción, ya que es común en esas edades considerar la unicausalidad.

15 Para la enseñanza del espacio histórico cito a Andrea Sánchez Quintanar: "...el historiador-enseñante ha de "contemplar", antes de enseñar, el ámbito espacial en el que y por el que se desarrolla cada fenómeno histórico y todo el proceso histórico. La visualización de tal espacio permite no sólo realizar una descripción vívida, -lo que no deja de ser importante-, sino que permite que tanto el educador como el educando puedan percibir los elementos de similitud humana con los hombres y mujeres de otras épocas y lugares, y contrastar las propias vivencias y razonamientos, en el propósito de alcanzar la otredad, a la que se hizo referencia en los primeros apartados de este trabajo."

Como parte de la noción de tiempo y espacio históricos es conveniente trabajar la simultaneidad en el devenir de los tiempos, es decir la sincronía y la diacronía. Para ello puede resultar útil comparar civilizaciones y procesos con el propósito de identificar las diferencias que tienen lugar en la misma temporalidad, como las independencias en América, las monarquías absolutas y las monarquías ilustradas; o acontecimientos históricos que ocurren en diferentes espacios geográficos y tienen interrelación como pueden ser las Cruzadas y el desarrollo comercial europeo; la toma de Constantinopla y el descubrimiento del nuevo mundo; la Revolución Francesa y las independencias en América; la expansión europea y las guerras mundiales.

Hemos mencionado la necesidad de fechas clave por lo que considero un acierto que los programas incluyan algunas. Por ejemplo en el bloque 2 de Historia de México se señalan 1786: división de Nueva España en intendencias; 1812 proclamación de la constitución de Cádiz; 1810-1821 movimiento de independencia. Sin embargo consideramos que éstas son pocas y que aún está pendiente la discusión sobre este tema, que deberá hacer la comunidad de Historiadores.

Otro elemento relacionado con la noción de tiempo histórico es la relación pasado-presente-futuro en los hechos y procesos del pasado. Este enunciado significa que el docente identifica adecuadamente la influencia de algunos hechos de la Historia en el presente, así como la interrelación entre hechos y procesos de México y del mundo en diferentes momentos. También implica reconocer en fiestas, juegos, alimentación y costumbres familiares del pasado lo que permanece en la actualidad.

No puede faltar una interpretación del sujeto de la historia que responda a los avances historiográficos. Hemos mencionado en el capítulo IV que este tema debe ser trabajado de manera explícita en el aula, entendiendo por tal aquel sujeto individual o colectivo cuya acción lleva a modificar la sociedad.

Los elementos antes mencionados conjugan aspectos disciplinarios y formativos que dan dinámica al conocimiento histórico y que no sólo le describe sino que también le explica. Se trata de lo que considero deseable en el perfil

de todo docente de Historia quien también debe propiciarlos en sus alumnos y alumnas a través de actividades adecuadas adaptadas a los niveles en lo que se imparte la disciplina.

Es necesario desterrar la idea de el alumno solo requiere la información que el maestro, el libro de texto o cualquier otro material escrito le pueden proporcionar para comprender la importancia de la intervención docente en el desarrollo de las nociones que ya hemos mencionado –es especial las nociones de tiempo y espacio históricos, la comprensión de conceptos y las habilidades para el manejo de información-, y por la otra, que el aprendizaje se construye de manera individual.¹⁶

3- Conocimiento de los postulados y principios del enfoque de enseñanza de Historia. En otro apartado señalé mi adhesión al enfoque de la asignatura como lo plantean los programas de 1993 y de 2006 por lo que considero indispensable que todo maestro de Historia comprenda el enfoque. En él se observan aspectos relativos a la disciplina, a la forma de concebir el aprendizaje y al conocimiento del adolescente y sus procesos de aprendizaje. Sin su apropiación, la práctica docente se reduciría a la trasmisión de un conocimiento similar al positivista que se planteaba desde el siglo XIX y que ha mostrado gran resistencia al cambio, de una enseñanza basada exclusivamente en la memorización de hechos puntuales, sin relación entre ellos y principalmente referida a acontecimientos políticos, perspectiva que desde 1993 se trata de desterrar en los programas y desde antes en la historiografía, para dar lugar a una historia explicativa, formativa y global que la conciba en construcción y su aprendizaje como una acción del individuo. Pero muchas veces esta concepción no se entiende y considero que debe ampliarse la explicación de lo que significa historia formativa, explicativa y global:

- Una historia formativa que permita el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones fundamentales para el manejo de información así como la formación de juicios personales sobre las problemáticas actuales.

16 SEP. *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua. Aprender y enseñar Historia en la educación básica.* México. 2006. p.34

- Explicativa donde el conocimiento de los hechos permita identificar las interrelaciones entre los procesos políticos, los culturales y las transformaciones tecnológicas. Si bien los temas de estudio se organizan cronológicamente, su tratamiento pone mayor atención a momentos de cambio en las épocas en que se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia. También implica dar mayor importancia a los procesos frente a los sucesos o acontecimientos aislados.
- Global, es decir que abarque todos los aspectos de la vida humana: lo social, lo político, lo económico y lo cultural; que abarque aquellos procesos cuya influencia llega a la vida contemporánea; que dé respuesta a las inquietudes de los niños y los adolescentes de hoy, como puede ser la historia de la vida cotidiana o de los avances tecnológicos y científicos. Lograrlo no es cosa fácil, pues contamos con una larga tradición de la enseñanza de esta disciplina donde prevalece una historia política que resalta fundamentalmente la figura presidencial.

El enfoque también se refiere a una nueva forma de enseñar y aprender Historia que se inserta en las corrientes constructivista y cognitiva aunque no se le nombra explícitamente en los *programas*, pero que se puede leer implícitamente. A pesar de su acierto, no todos los docentes reconocen sus principios y fundamentos ni el papel que deberá desempeñar el maestro y el alumno en este contexto, ya que además de narrar y explicar los acontecimientos (dominio de conocimientos disciplinares) requiere conocer como se lleva a cabo el proceso de aprendizaje es decir la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento histórico y las dificultades que enfrenta la enseñanza de la disciplina.

Desde esta perspectiva el conocimiento se concibe como una construcción del estudiante que resulta de la representación inicial adquirida a través de la información y de las experiencias escolares anteriores; esto significa que no importando la edad ni la escolaridad todas las personas contamos con representaciones personales de diversos temas; en el caso de Historia tenemos una comprensión personal de conceptos como gobierno, estado, economía,

sociedad, conquista que hemos adquirido a través de los medios de comunicación, de la escuela, la familia, entre otros. Como es natural estas representaciones en la mayoría de los casos son incompletas o erróneas, parcialmente ciertas o equivocadas.

Pues bien, la enseñanza de la Historia debe partir del conocimiento de las representaciones que poseen los jóvenes a través de rescatar las ideas previas que tienen los estudiantes para que en el proceso de enseñanza- aprendizaje se dé el acomodo y aceptación en un proceso activo donde el alumno construye el conocimiento a través de las nuevas experiencias educativas y modifica sus esquemas iniciales. Los nuevos aprendizajes no significan transmisión de información sino su internalización; en este sentido, el proceso de aprendizaje tiene una secuencia que inicia con la recuperación de las ideas previas y busca su reformulación mediante un conflicto cognitivo entre los conocimientos previos y los nuevos que tiene como propósito llevar a que el estudiante elabore nuevos conocimientos o los enriquezca, según sea el caso.

Hoy sabemos que entre los 12 y 13 años de edad, se produce un cambio en el pensamiento de los adolescentes que va de lo concreto a lo abstracto, por lo que el ingreso de los adolescentes al nivel secundario coincide con ello y están en posibilidades de desarrollar un mayor nivel de abstracción de los conceptos propios de la disciplina. Pero además, hay que recordar que algunos especialistas señalan que el aprendizaje no sólo depende del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante y consideran que mediante la intervención didáctica es posible influir positivamente en él para alcanzar aprendizajes significativos. Por esta razón, el tratamiento continuo, progresivo e integral de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son fundamentales para que los jóvenes accedan al conocimiento histórico.

En estas teorías se plantea la participación del docente como facilitador, o mediador de la construcción del aprendizaje por el propio estudiante; es decir que tiene la tarea de guiar a los estudiantes en la formulación de interrogantes que, a manera de hipótesis les permita encontrar respuestas a situaciones específicas utilizando conceptos propios de las ciencias sociales como, democracia, crisis económicas y burguesía, entre otros, pero siempre desde

una perspectiva histórica. El papel del docente es relevante al formular preguntas que lleven a los estudiantes a reflexionar y utilizar adecuadamente la información para argumentar. En este punto deberá considerar las ideas previas que poseen los estudiantes para afirmarlas, ampliarlas o corregirlas. Se trata pues, de una enseñanza de la disciplina que considere el desarrollo cognitivo, la necesidad de fortalecer nociones temporales y espaciales, sus intereses y necesidades, en donde se privilegie por igual el saber, el saber hacer y el saber ser.

4 - Aplicación de estrategias didácticas adecuadas al enfoque y contenidos de la asignatura de Historia. El cuarto y último aspecto del perfil se refiere al dominio de conocimientos y habilidades disciplinarias y didácticas básicas, es decir que el docente requiere contar con las competencias pedagógicas y didácticas que le permiten tomar decisiones adecuadas y oportunas en la aplicación de estrategias acordes al enfoque y contenidos de la asignatura para promover y facilitar el aprendizaje entre sus alumnos.

Este ámbito contempla la movilización de conocimientos y habilidades que el maestro debe poseer para aplicarlos al seleccionar una determinada estrategia didáctica que permita alcanzar los propósitos que se persiguen. Lo anterior implica conocer, seleccionar y adaptar las estrategias de enseñanza más pertinentes y utilizar los recursos más adecuados para determinados contenidos de los programas de Historia -líneas del tiempo, mapas históricos, imágenes, textos, documentos, gráficas, ejercicios de simulación, representaciones, historietas-, reconociendo las diferencias de sus alumnos en cuanto a estilos de aprendizaje, al nivel de desarrollo cognitivo y a los conocimientos previos, entre otros.

Además, adquiere relevancia al comprender que de nada sirve conocer el Plan y programas de estudio de Historia, los materiales de apoyo, los contenidos disciplinarios y el enfoque si no se tiene el cuidado de concluir los procesos de enseñanza-aprendizaje con estrategias didácticas adecuadas. Se trata del saber hacer. Por ello se puede decir que se trata de un ámbito integrador en donde el cómo adquiere valor en razón del qué y para qué.

Lo anterior implica proponer pautas para la lectura de diferentes líneas del tiempo y mapas históricos, diseñar estrategias para desarrollar nociones temporales y espaciales, plantear preguntas problematizadoras de interés para los alumnos y planificar estrategias para desarrollar habilidades de manejo de información a partir de algún problema; seleccionar los contenidos que pueden trabajarse con mapas conceptuales. Tener la capacidad de identificar fuentes históricas acordes al tema y a la edad de los alumnos y seleccionar las imágenes que pueden utilizarse como un recurso más para la enseñanza de la Historia; reconocer las formas de evaluar que permiten conocer el avance alcanzado por los estudiantes en los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden alcanzar en la enseñanza de la Historia. Usar de manera variada y creativa los libros de texto cuidando de no abusar de él. Diseñar estrategias adecuadas para el uso de los diferentes recursos que se manejan en el libro de texto y reconocer que éste sólo es un material más.

Como se ha comentado en el capítulo relativo a los contenidos procedimentales a través del trabajo de investigación por parte de los estudiantes, el docente de Historia debe conocer como realizar una investigación histórica para derivar de ahí el enseñar a investigar a los jóvenes estudiantes. Es al profesor o profesora de Historia a quienes concierne graduar las investigaciones según una jerarquía de dificultades que impliquen un dominio progresivo del método científico.

A manera de conclusión podemos señalar que los elementos mencionados en este capítulo significan adecuar planes y programas de las escuelas normales, materiales y recursos didácticos, evaluaciones y cursos y talleres de actualización.

El programa actual (PRONAP) ha impartido talleres generales, cursos nacionales de actualización, instalación de los Centros de Maestros, evaluación y acreditación de los cursos nacionales de actualización, planeación y evaluación del PRONAP, y otras acciones para ampliar la oferta y la cobertura. Sin embargo requiere una revisión crítica a la luz de las experiencias y las evaluaciones que revelan escaso impacto sobre la docencia y la calidad de la

educación. Por mucho que se lleven a cabo acciones de importancia si no se da un seguimiento que vaya más allá de la descripción, que no queden únicamente como propósitos o como elementos a considerar en los estímulos magisteriales, no dejarán de ser esfuerzos aislados que no llegan a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Existen propuestas alternativas para la actualización y mejoramiento de los maestros y maestras que señalan la escuela como el lugar más adecuado para la reflexión crítica de su práctica, para la discusión de los profesores con sus pares partiendo de las propias experiencias, y tutorías cercanas a la labor docente, que debieran ofrecerse como alternativas al magisterio en ejercicio. Es urgente buscar un modelo que equilibre esta propuesta centrada en la escuela con los cursos nacionales y el fomento de lecturas pertinentes si realmente se busca mejorar la calidad de la educación y el establecimiento de espacios de discusión entre pares.

Termino señalando que los nuevos enfoques, nuevos programas, nuevos libros de texto y nuevos métodos sólo alcanzarán con éxito sus propósitos en la medida que exista congruencia entre los mismos y si hay un nuevo docente, un buen profesor o profesora, detrás de ellos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se demuestra la importancia que ha tenido la enseñanza de la Historia en la educación. Se ha visto que los diversos proyectos educativos desde que nació México a la vida independiente plantearon la necesidad de su enseñanza en la educación básica hasta que finalmente se logró que el Plan de Estudios la contemplara; primero estuvo en estudios superiores, después en las normales para maestros y finalmente se logró su inserción en la educación básica. Pero a pesar de ello, siguieron esfuerzos constantes por mantener la asignatura en este ciclo, al tiempo que su inclusión y la forma de hacerlo ha provocado una serie de debates que llegan hasta la actualidad y que demuestran la vigencia del tema y de manera particular en el contexto de las reformas educativas de 1993 y 2006 que hemos analizado. En estos debates y polémicas que de manera recurrente han tenido lugar en nuestro país, han participado no solo académicos sino también otros sectores de la sociedad, que a veces sin un conocimiento profundo y académico, han influido en decisiones de relevancia educativa.

En el análisis de los currícula de Historia encontramos una serie de intenciones y de acciones tendientes a mejorar la enseñanza de esta asignatura recuperando los adelantos de la Historiografía y de la Didáctica de la Historia del momento. Por ejemplo un primer avance lo encontramos en la participación de historiadores profesionales en la construcción del currículo. Se trató de la primera ocasión en que la SEP convoca de manera abierta a un grupo de instituciones especializadas en la enseñanza e investigación histórica con carácter profesional y cuyos representantes trabajaron con el equipo técnico de la SEP¹, en la elaboración de los programas de Historia para la escuela secundaria. Entre las instituciones participantes estuvieron la Academia

¹ Como Directora de Materiales y Métodos Educativos estaba la Mtra. Elisa Bonilla Rius y como Directora del Área de Ciencias Sociales, la Mtra. Laura Lima Muñiz.

Mexicana de Ciencias, Academia Mexicana de la Historia, Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social, Comité Mexicano de Ciencias Históricas, El Colegio de México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Universidad Pedagógica Nacional.

Frente a este avance, se presentó una limitante, pues los trabajos se dieron en medio de un fuerte debate en torno a los programas de la RIES. En un clima con estas características no es posible realizar un trabajo verdaderamente académico y libre, ya que puede, de manera inconsciente, dar respuesta a las demandas populares a pesar de que muchas veces, contradicen el espíritu del programa y frenan el avance. De esta manera la construcción del currículo puede exceder el trabajo académico y convertirse en un asunto político, como parece que sucedió.

Otra limitante fue no contar con resultados de alguna investigación empírica sobre el tema. Lo anterior puede verse como un retroceso ya que en el momento de su diseño y elaboración se tenían más de 10 años de experiencia con la aplicación de los programas de la Reforma de 93 y sin embargo no se sabe de ningún seguimiento y por lo tanto tampoco se conocen resultados que permitan contar con elementos para realizar cualquier cambio en los programas de la asignatura y en el Plan de estudios de Secundaria.

El eje articulador de la RES son los programas, y en ellos se advierte la mayor incorporación de elementos innovadores. Las partes que le conforman son ya en sí un avance. Los programas inician con una introducción en la cual se dice que la reforma busca articular los tres niveles de educación básica; responder a los requerimientos e intereses de los adolescentes, actualizar los contenidos desde la perspectiva de los avances en la investigación educativa.

Las partes que estructuran los programas de Historia son varias. Una de ellas es el *enfoque*, que desde 1993 había incorporado algunos avances en la enseñanza de la Historia. En 2006 se mantienen y se incorporan otros

principios que enriquecen la concepción de la historia escolar que se propone. Se presenta una historia formativa, como un conocimiento inacabado es decir que está en construcción, con carácter explicativo que da más importancia al proceso que al hecho, al cambio que a la permanencia y que abarca lo social de manera total es decir desde diferentes dimensiones como son lo político, económico, social y cultural. Desde la óptica de la Historia profesional esta concepción de la asignatura escolar sólo puede aceptarse como un avance frente a su enseñanza tradicional.

En lo relativo a los propósitos, y siguiendo una tendencia mundial, la reforma de 1993 incorporó al “conocimiento del pasado y desarrollo de la identidad nacional”, una serie habilidades, valores y actitudes para la vida ciudadana. La RES mantuvo esta tendencia en lo general y definió con mayor claridad cuáles son esas habilidades y valores que habrá que fortalecer. Además, incorporó una novedad que fue partir de un perfil de egreso de educación básica que permitiera identificar los propósitos generales de la enseñanza de la Historia en la educación básica, y de ahí, desprender los propósitos de su enseñanza en la secundaria, así como los particulares en cada uno de los cinco bloques que estructuran los programas de Historia 1 e Historia 2. Lo que implica tener una concepción de la enseñanza articulada a lo largo del ciclo básico contemplando también su contribución para el logro del perfil de egreso.

La relación entre los propósitos y el enfoque no presenta ninguna ruptura y ambas evidencian una interpretación de la asignatura como un medio que permite el desarrollo de capacidades de carácter intelectual, de maduración personal y social del alumnado y, además, con la pretensión de cultivar valores y actitudes de carácter social como se enunció antes. Se llega a lo que, en los mismos programas se señala como competencias.

Otras fortalezas de los programas es incluir en los *contenidos* nuevas temáticas con problemas actuales que pueden resultar de mayor interés y relevancia para los jóvenes -como el caso del deterioro del ambiente, avances científicos y tecnológicos, los medios de comunicación, etc.-, y dedicar mayor espacio curricular a temas del siglo XX (dos bloques).

Sin embargo los temas y subtemas resultan ser tan numerosos –más que en 1993- que es imposible trabajarlos adecuadamente en un año escolar. Considero que tal cantidad de apartados en lugar de posibilitar el estudio de procesos, fragmenta el conocimiento y lo que puede ser visto como un progreso, resulta un retroceso. Además da la impresión de no haberse considerado el número de horas de clase a la semana que contemplan los programas, ni la importancia de dejar los espacios temporales necesarios para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje indispensables en la construcción del conocimiento, como identificar conocimientos previos, evaluar avances, realizar la investigación que se pide en los temas para analizar y reflexionar. A lo anterior hay que agregar que el número de horas totales de Historia para secundaria disminuyó de nueve a ocho horas por semana.

En el supuesto caso de que el maestro logre organizar y abordar el estudio de “todo” el programa solo se puede pensar en un aprendizaje muy general y casi únicamente conceptual que lleva necesariamente a que en las aulas las prácticas cotidianas sean lectura, subrayado y memorización, ¿Por qué, entonces asombramos ?

Otra fortaleza de los programas de 2006 es que, a diferencia de los de 1993, estructura los contenidos en tres ejes “derivados de las competencias y propósitos generales de la enseñanza de la disciplina: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia”², lo que permite articular propósitos con el enfoque y organización de contenidos.

Entre los contenidos hemos mencionado el apartado temas para analizar y reflexionar³ que aparece en cada bloque de los dos programas y merece una mención especial. Corresponde a lo que Carmen González llama organización cronológica-temática que consiste en un análisis diacrónico de la vida social. Es decir de temas vistos a lo largo del tiempo. Su propósito es trabajar el cambio

2 SEP (2005). *Educación Secundaria. Historia. Programa de Estudio*. Primera etapa de implementación, 2005-2006. SEP. México. p.13.

3 Ya se ha comentado que el apartado ha sido interpretado de diversas maneras por los autores de libros de texto. Así que nos referimos a la interpretación personal del tema.

social a través de actividades de indagación en fuentes diversas que pretenden desarrollar habilidades para el manejo de información histórica. En lo personal y de manera teórica, creo que pueden hacer más amigables y placenteros los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, integrando conceptos, procedimientos y actitudes.

Aunque reconocemos en este apartado ventajas de importancia para el aprendizaje de la Historia, su presentación no resulta adecuada ya que no considera una forma didáctica de facilitar su trabajo. El hecho de enunciarlos sin una explicación completa y clara de la forma abordarlos ha dejado a la libre interpretación de autores de manuales escolares y de maestros su uso en el aula y podríamos pensar que a ellos corresponde su tratamiento didáctico, sin embargo sabemos que la realidad no es así y que se requiere una mayor explicitación del mismo pues, como se ha señalado, para realizar trabajos de “investigación” se requiere ir desarrollando poco a poco habilidades procedimentales relacionadas con el manejo de información histórica, es decir ir de lo más fácil a lo más difícil para así graduar el aprendizaje. En este trabajo se muestra que esta estrategia requiere de una aplicación didáctica que contemple una primera etapa de acercamiento a contenidos metodológicos y una segunda que corresponde a conocimiento de núcleos conceptuales que no se contempla en los programas ni en los libros de texto.

Además, se debe considerar si el docente está preparado para guiar a los jóvenes en este tipo de tareas, si cuenta con elementos suficientes para guiar el trabajo de “temas para analizar y reflexionar”⁴; tampoco se contempla el tiempo necesario para trabajar cinco temas con estas características a lo largo de un año escolar por muy interesantes que éstos sean.

Otros elementos nuevos y de valor para un cambio cualitativo en la enseñanza de la Historia son la incorporación en cada uno de los bloques de aprendizajes

4 Como coautora de un libro de texto y consciente de las deficiencias del sistema educativo nacional, consideré conveniente que los libros de texto presentaran material suficiente para el apartado. Sin embargo, no se logró por razones diversas que van desde las económicas (costo de producción y venta de libro de texto) hasta las de “supuestamente” carácter académico, como es una dictaminación que exigía contar con fuentes para las 15 temáticas que plantea cada uno de los programas.

esperados, sugerencias para el uso de estrategias, sugerencias para el uso de recursos didácticos, y conceptos clave.

Si bien es cierto que el núcleo aglutinador de la Reforma de 2006 son los programas, no podemos perder de vista a los actores del cambio, los docentes. Ellos la implementan en el aula, junto con el material didáctico que utiliza y de manera particular los libros de texto que traducen los programas.

El último capítulo se dedica al maestro, ya que cualquier cambio debe contemplar la actualización y formación de los docentes como responsables de su aplicación en el aula. Sin embargo, vemos que sigue existiendo un desfase cronológico entre el momento de la construcción y aplicación de los nuevos programas y el momento de formación y/o actualización de quienes son responsables de aplicarlos. Los cursos de actualización y de formación docente deben ser más eficientes y responder a las necesidades reales de los maestros en servicio o en formación respecto a lo que deben saber para alcanzar los propósitos de la enseñanza- aprendizaje de la Historia tal y como se concibe a inicios del siglo XXI.

Un último aspecto que interviene en toda reforma educativa es su aplicación en el aula y los materiales didácticos como auxiliares del aprendizaje. Hay que reconocer el esfuerzo que en esta materia se ha llevado a cabo para dotar no sólo a las escuelas sino también a los salones de clase de bibliotecas de aula y escolares incluyen material que permite fomentar las capacidades lectoras pero también enriquecer la temática de Historia; de computadoras y de pizarrones electrónicos. Todos estos materiales posibilitan, en teoría, el trabajo de los contenidos llamados “temas para analizar y reflexionar”. Sin embargo aún son escasos los materiales y, en ocasiones, se encuentran aún en cajas cerradas por temor a que se pierdan o sean robados.

Otro material lo representa el libro de texto que se utiliza indiscriminadamente convirtiéndolo, la mayoría de las veces, en el único recurso usado por el docente. Aunque existe la libertad para seleccionar el libro de texto de secundaria, éstos están mediados por una serie de normas y regulaciones que la misma SEP establece para otorgar su autorización de venta. La

dictaminación a que se someten los libros de texto bajo criterios señalados por la SEP, con personal, que muchas veces no cuenta con la formación adecuada, dan por resultado textos en los que poco importa lo didáctico en aras de cubrir “todos” contenidos. Muchas veces con contenido ideológico, no por lo que dicen sino por lo que omiten.

Así, vemos en la RES una serie de avances y esfuerzos para mejorar la enseñanza de la Historia, por responder a los requerimientos e intereses de los adolescentes, por actualizar los contenidos desde la perspectiva de la Historiografía, de la Psicología Cognitiva y la Didáctica, pero queda el desafío de continuar en la búsqueda de una mejor enseñanza de la Historia que supere las debilidades actuales, a través de acciones como:

Realizar seguimientos que permitan contar con un diagnóstico real de la enseñanza de la Historia en la educación básica. Se trata de una tarea enorme que requiere de toda una infraestructura material que es imposible realizarla de manera individual, por lo que deberán ser las instituciones quienes impulsen y faciliten los medios para su realización ya que es indispensable el seguimiento a los programas para no caer nuevamente en la tentación de reformarlos sin un sustento real que permita realmente avanzar en este sentido.

Impulsar investigaciones etnográficas y realización de trabajos que impliquen la obtención de información a través de la aplicación e interpretación de encuestas y entrevistas a los dos sujetos de la enseñanza. Por una parte están los docentes. Urgen investigaciones que tengan como objetivo acercarse, para analizar, a la labor cotidiana del maestro que se encuentra en las zonas periféricas de las ciudades, en las poblaciones pequeñas, y en el área rural, en las ciudades y en las escuelas privadas.

No para evaluarlo con fines de estímulo, sino para identificar cómo concibe aquellos elementos que son indispensables para el aprendizaje histórico: tiempo y espacio, sujeto de la Historia, manejo de información histórica, fortalecimiento de actitudes y valores para la vida en sociedad. También es importante conocer la concepción de historia que tiene el docente y si está conciente de ella ya que su visión se reflejara irremediabilmente en cómo

enseñen la asignatura. ¿Qué entiende por “historia de procesos” más que de hechos, “explicativa” más que descriptiva, “global” más que política? ¿Quién es el sujeto que participa en el cambio social si ya no hay una historia de héroes? ¿qué acercamiento ha tenido a la historiografía, a las nuevas corrientes y al método historiográfico.

También habrá que conocer si comprenden la nueva presentación de los programas en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? De esta información se podrá partir para diseñar los cursos de actualización así como considerar los elementos indispensables en el Plan de estudios de la licenciatura en enseñanza de la Historia o en los programas de enseñanza o didáctica de la Historia en las licenciaturas de la disciplina.

Por otra parte están los alumnos. Al respecto es necesario contar con información sobre la forma en que el alumno accede al conocimiento histórico ya que los recursos cognitivos que el estudiante ha de movilizar para acceder al aprendizaje varían dependiendo del grado de dificultad o complejidad de que se trate. Sin embargo, es necesario contribuir a investigaciones que permitan contar con más elementos sobre ello. Se puede iniciar realizando investigaciones empíricas similares a las que se han aplicado ya en otros países, como las relativas al tiempo histórico en los cuales la mayor parte se refieren a trabajos sobre la comprensión de diferentes nociones temporales utilizadas en las clases de Historia⁵, las que informan del lo que piensan los alumnos de la disciplina⁶ y de los conceptos históricos como causalidad; así como sobre la confiabilidad de las fuentes. También existen estudios que muestran el resultado de una investigación sobre los procesos de razonamiento y cambio conceptual en los estudiantes⁷; y sobre las imágenes históricas y la construcción de la identidad nacional⁸, entre otros.

5 Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo. “La comprensión del tiempo histórico”, en *Op. Cit.* pp. 103-163.

6 “Qué piensan los alumnos de la Historia” (1994). en: Grupo Valladolid. *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. pp. 67-193.

7 Véase: Mario Carretero y James F. Voss (comps.) (2004). *Aprender y pensar la Historia*. Argentina. Amorrortu ediciones. El libro presenta varias investigaciones de carácter empírico que pueden adaptarse a la realidad mexicana.

8 *Op. cit.*

Mientras mayor información se tenga sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia las políticas educativas, que se deriven de las mismas, serán más acertadas.

Impulsar en los centros de educación superior especializados en investigación y enseñanza de la Historia la participación de historiadores profesionales en investigaciones, reflexiones y propuestas que permitan unir el aspecto de la disciplina y la didáctica de la misma dirigidas al nivel de educación básica. Es importante la formación de historiadores especialistas en la enseñanza de la disciplina y de profesores de secundaria especializados en ella ya que la participación de investigadores y académicos en la construcción del currículo no necesariamente implica garantizar la congruencia entre el enfoque y el programa.

Considero que corresponde al historiador, por contar con formación para determinar cuestiones de naturaleza histórica, el participar en definir contenidos y visiones actuales de acontecimientos históricos, fechas útiles como referentes para que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y el espacio, de manera que discrimine lo esencial de lo irrelevante; mostrar la graduación del conocimiento, a través de ir incorporando nuevos elementos al aprendizaje de la disciplina de manera que puedan ir de lo más elemental a lo más complejo.

Establecer mecanismos que articulen la participación de diversas instancias y diferentes sujetos en la construcción del conocimiento histórico en la educación básica. Mientras no se dé la articulación entre quien determina las políticas educativas, historiadores-investigadores, pero también maestros-investigadores que consignen lo que sucede en el aula, constructores de currículo y quienes dictan las políticas de formación y actualización de docentes, es imposible considerar un cambio en corto plazo. Por otra parte, están editoriales, autores de libros de texto y dictaminadores que tienen percepciones diferentes; ya sea entre ellos y quienes trabajaron en la elaboración de los programas de Historia. También está, la infraestructura escolar para incorporar los avances tecnológicos. Por último, pero no el menos importante, el maestro de grupo que requiere de una actualización acorde con lo que proponen los programas por lo que también debe contemplarse a las autoridades responsables de la política

de actualización para los maestros en servicio y a las instituciones de evaluación, instituciones encargadas de la formación de docentes para este nivel. Pero todos y cada uno concientes de la responsabilidad que tienen ante la formación histórica de los futuros ciudadanos.

Sin estos elementos no es posible pensar en un verdadero avance para el logro de los propósitos. Las grandes polémicas en torno a la enseñanza de la Historia en el país han llevado a tomar decisiones políticas que la mayoría de las veces, aunque con buena intención, no benefician la formación de los jóvenes.

Termino señalando, por tratarse de una tesis para obtener el grado de maestra en Historia, que se necesitan historiadores comprometidos con la enseñanza de la Historia, sabedores no solo de la disciplina sino concientes del compromiso social que como historiadores tenemos frente a la formación de la conciencia histórica.

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria⁹ permite vislumbrar la posibilidad del aumento de quienes ingresen a este nivel, lo cual nos permite considerar que crecerá el número de adolescentes y jóvenes que cursarán dos años más esta asignatura para desarrollar el conocimiento histórico pero será, para la mayoría, el último acercamiento a la disciplina. ¿Por qué no aprovecharlo como historiadores? Hoy, más que nunca, frente al presentismo y la globalización cultural de los jóvenes, la Historia se presenta como el único camino para formar ciudadanos con esta conciencia pero debemos trabajar, participar en la construcción de una enseñanza de la Historia articulada a lo largo de la educación básica.

⁹ Menos aún se puede garantizar que todos los jóvenes entre los 15 y 18 años cursen la preparatoria aún cuando se le dé el carácter de obligatoriedad.

ANEXO 1

Texto Bélgica ¹	Programa de Historia 1. México. 2006 ²	Programa de Historia 2. México. 2006
<ol style="list-style-type: none"> 1. autarquía, 2. capitalismo*, 3. centralismo-federalismo, 4. clase social, etc. 5. clericalismo, 6. colectivización, 7. colonización-descolonización* 8. comunismo, 9. cooperativa, 10. democracia política, 11. devaluación, 12. dictadura política, 13. éxodo rural, 14. fascismo*, 15. imperialismo económico, 16. imperialismo político* (no se especifica en programas México) 17. inflación-deflación*, 18. interdependencia económica 19. legislación social, 20. liberalismo económico* (en los programas de México sólo aparece liberalismo) 21. liberalismo político* 22. migración, 23. monarquía, 24. movimientos migratorios, 25. mutualismo, 26. nacionalismo*, 27. partido político, 28. pirámide de edades, 29. poder ejecutivo, legislativo y judicial, 30. privatización, 31. proteccionismo*, 32. reforma*, 33. relación causa-efecto 34. república, 35. revolución demográfica, 36. revolución*, 37. separación de poderes, 38. sindicato, 39. soberanía popular, 40. socialismo marxista* 41. sobreproducción, 42. subdesarrollo, 43. tasa de natalidad, mortalidad, fecundidad, 44. sobrepoblación, 45. teocracia 46. secularización, 47. totalitarismo, 48. transición demográfica, 49. sobreproducción, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. absolutismo 2. burguesía 3. capitalismo* 4. ciencia 5. colonialismo* (se puede comparar con colonización) 6. conquista * 7. constitucionalismo* 8. contrarreforma, 9. descolonización* 10. desigualdad, 11. dictadura*, 12. esclavitud, 13. existencialismo, 14. fascismo*, 15. fundamentalismo, 16. globalización*, 17. guerra fría, 18. humanismo, 19. ilustración, 20. imperialismo*, 21. impresionismo, 22. industrialización, 23. intervencionismo, 24. liberalismo*, 25. marxismo, 26. mestizaje, 27. modernismo, 28. nacionalismo, 29. neoliberalismo, 30. perestroika; 31. populismo, 32. proletariado, 33. reforma*, 34. renacimiento, 35. resistencia, 36. romanticismo*, 37. socialismo*, 38. surrealismo, 39. urbanización, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. audiencia, 2. autoritarismo 3. barroco, 4. campesino, 5. caudillismo, 6. centralismo*, 7. ciudadanía, 8. colonización*, 9. conquista* 10. constitucionalismo* 11. corporativismo, 12. corporación 13. criollismo, 14. dependencia, 15. desamortización, 16. dictadura*, 17. federalismo, 18. fueros, 19. globalización*, 20. guerrilla, 21. inflación*, 22. interculturalidad, 23. intervención, 24. laicismo, 25. liberalismo*, 26. Mesoamérica, 27. mestizaje, 28. modernismo, 29. nacionalismo*, 30. neoclásico, 31. neoliberalismo, 32. presidencialismo, 33. proteccionismo* 34. reforma*, 35. revolucionario, 36. romanticismo, 37. secularización, 38. tecnócratas. 39. virreinato,

¹ Bernad Rey y Michel Staszewki. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Demarches Socioconstructivistes*. Bélgica. Editions De Boeck. p. 18.

² Cuando se trata de conceptos que también se contemplan en el texto belga se señala con *.

ANEXO 2

TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR

Blo- que	HISTORIA I	HISTORIA II
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los descubrimientos geográficos: de la navegación costera a la ultramarina. 2. La riqueza de la realidad americana: las descripciones y las concepciones europeas. 3. De los caballeros andantes a los conquistadores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El intercambio de productos americanos y europeos y su importancia en la alimentación. 2. De la herbolaria prehispánica a la gran industria farmacéutica. 3. Uso y control del agua a lo largo del tiempo.
2	<ol style="list-style-type: none"> 4. Las epidemias a través de la historia. 5. Vestido y tecnología: del telar artesanal a la producción mecanizada. 6. La escuela y la educación de los jóvenes en el tiempo. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. La permanencia de festividades religiosas en el México de hoy. 5. Piratas y corsarios en el Golfo de México. 6. Las rebeliones indígenas y campesinas a lo largo de la historia.
3	<ol style="list-style-type: none"> 7. Del descubrimiento del mundo microscópico a las vacunas y los antibióticos. 8. Las ferias mundiales y la fascinación con la ciencia y el progreso. 9. Cambios demográficos y formas de control natal. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Los cambios territoriales a lo largo de la historia. 8. La caricatura política de crítica y de oposición. 9. Interpretaciones del pasado en la novela
4	<ol style="list-style-type: none"> 10. Armamento y estrategias de guerra a lo largo del tiempo 11. Historia de la alimentación y los cambios en la dieta. 12. Del uso del fuego a la energía atómica. 	<ol style="list-style-type: none"> 10. La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral. 11. Las diversiones a lo largo del tiempo. 12. Del álbum familiar al museo histórico.

El taller del historiador

¿La caricatura puede ser un documento para conocer el pasado?

Para que una caricatura pueda servir como fuente de información es conveniente seguir ciertos criterios. A continuación se exponen los puntos esenciales:

La presentación debe responder a las preguntas *¿qué es?*, *¿quién es el autor?* y *¿en qué contexto se creó?* Lo cual con firmeza debe poder y analizarse.

El recio imprevisto de Napoleón y los soldados prusianos de Luis XVIII en marzo de 1815.



Gula	Ejemplo	W/ lectura de una caricatura
Presentación ¿Qué es?	Se trata de un dibujo que presenta a dos personajes de manera grotesca.	
¿Quién es el autor?	No se conoce al autor.	
¿En qué contexto se da? (es necesario indicar la fecha en que se realizó)	Esta caricatura se realizó en marzo de 1815, cuando Napoleón regresó del exilio y derrotó nuevamente a la dinastía de los Borbones con Luis XVIII a la cabeza.	
Descripción del documento	La caricatura presenta a dos personajes. Napoleón va montado en un águila real, y Luis XVIII, representado de manera grotesca y a punto de perder la corona, montado en un burro y en retroceso.	
Análisis del documento. Con base en la descripción hay que interpretarla. Posición del autor	La caricatura muestra que el autor apoya a Napoleón, ya que lo pinta con aire de victoria y montado en un águila real, símbolo de autoridad, plana con tranquilidad representando la dignidad y la libertad. Por su parte, Luis XVIII, al ir en burro y en retroceso, representa la caída de la monarquía.	

Ejercicio de aplicación. Es conveniente que apliques lo aprendido en el análisis de la caricatura anterior con esta otra. Para ello sigue los siguientes pasos.

Nipponen, "El tinto que tío" es dibujo.
Caricatura inglesa de 1914



Ejercicio	Mi lectura de una caricatura
1. Presentación del documento (autor, fecha de realización, contexto).	
2. Descripción del dibujo. Personajes principales y su caracterización, es como elementos simbólicos de la caricatura.	
3. Análisis de la caricatura, identifica cuál fue la intención del caricaturista al hacerla.	
4. Comparte tu punto de vista con el de tus compañeros y compañeras; destaquen las diferencias.	

FUENTES CONSULTADAS

AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderoqui, comps. (1995). *Didáctica de la Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.

ARCE TENA, Marcela. "Los Annales: ¿una posible alternativa en la enseñanza de la Historia?". Trabajo presentado en el Seminario interinstitucional de didáctica de la Historia en la FFyL de la UNAM. s/f.

ARCE TENA, Marcela, Ma. Cristina Montoya y Rosalía Velásquez (2007). *Historia 1. Segundo Grado Secundaria*. México. Ed. Patria.

_____ (2008). *Historia 2. Tercer Grado Secundaria*. México. Ed. Patria.

ARCE TENA, Marcela y Mireya Lamonedada Huerta. "Un caso particular: el proceso de renovación de la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria en México: 1992-1993" en: Carlos Barros y Carlos Aguirre, editores. *Historia a debate. América Latina*. Santiago de Compostela. 1996. pp. 307-314.

ARGIBAY, M., et. Al., (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, España. Servicio editorial Universidad del País Vasco.

Asociación de profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía "Hesperides" (1990). *Hesperides. X Coloquio metodológico-didáctico*. Sevilla. S/E

BARRAZA MACÍAS, Arturo (2002). *La decisión curricular en la política de actualización de docentes*. México. Material fotocopiado.

BARROS, Carlos, ed. (1995). *Historia a debate. Actas del Congreso Internacional celebrado el 7-11 de Julio de 1993*. España. Xunta de Galicia. Consellería de cultura.

_____ (2002) "Pesimismo, biografías y nuevas perspectivas". VII Curso de Verano. "Medievalisme: noves perspectives", organizado por Flocel Sabaté y Joan Farré en Balaguer (Cataluña) 10 al 12 de julio. versión electrónica: <http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/inmediata/debates/menu1.htm>

BAUER, Guillermo (1970). *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona. Bosch.

BENEJAM, Pilar y Joan Pagés (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

BORDIEU, Pierre (1986). *L'illusion biographique*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales (62/63): 69-72, juin. En: *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. 1996. Fundação Getulio Vargas.

BRAUDEL, Fernando (1974). *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XVI-XVIII*, Madrid, Alianza Editorial.

_____ (1989). *El Mediterráneo: el espacio y la historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

_____ (1987). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México. F.C.E. 2 vols.

_____ (1969). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid. Tecnos.

_____ (1968). *La Historia y las ciencias sociales*. Madrid. Alianza.

CARDOSO, Ciro F. (1992). *Paradigmas Rivals na Historiografia atual*. Texto mecanografiado. UFF.

CARRETERO, Mario y James F. Voss (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.

CARRETERO, Mario, et al. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique.

CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio. (1997). "La comprensión de los conceptos históricos por el adolescente" en: Lerner, Victoria. *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*. Ed. Fundación del SNTE. México. pp. 40-50.

_____ (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Ed. Visor.

CARRETERO, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González, Comps. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós.

CASO, Alfonso (1944), "Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de la unidad nacional" en: *Educación Nacional*. Secretaría de Educación Pública. México. N° 5.

COLL, César et, al. (2004). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

Collectif Sciense Sociales du G.F.E.N. sous la responsabilité de Michel Huber, (1984). *L'histoire, indiscipline nouvelle, se construire una mémoire critique pour devenir acteur responsable de son temps*. Paris. Syros.

COOPER, Hilary (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD / Ediciones Morata, S. L.

CHARTIER, Roger (1996). "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas". En: Olavarri, Ignacio y Carpiestegui, Javier (Dir). *La nueva historia cultural. La influencia del pos estructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid. Ed Complutense.

CHAVEZ Orozco, Luis (1939). *Historia de México*. Cursos de Historia en las Escuelas de Segunda Enseñanza según los programas oficiales vigentes. México. Ediciones "AGUILAS", S.A.

_____ (1951). *Historia de América, para las escuela primarias*. México. Editorial Patria, S.A.

DALONGEVILLE, Alain (1995). *Enseigner L'Histoire a L'école*. Cycle 3. Paris. Hachette Libre.

_____ (1984). *L'Histoire indiscipline nouvelle*. Paris. Syros.

DE GORTARI R., Hira (1998), "El reto de enseñar Historia" en: *Cero en conducta. La historia y su enseñanza*. México. Ed. Educación y enseñanza. Octubre, Año 13, N°. 46. pp. 13-23.

_____ (1999). *El uso de conceptos y métodos en la historiografía reciente*. México. UNAM-Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades.

DELVAL, Juan (1989). *Creer y pensar. La construcción y del conocimiento en la escuela*. Ed. Laia, Barcelona. Pp. 441.

_____ (1999). "La función de una nueva escuela", en: *Antología y Memorias. XI Encuentro Pedagógico Carmen Meda*. México. Colegio Madrid. P. 11.

_____ (1989). "La representación infantil del mundo social" en: Turiel, Eliott, Iliana, Linaza, Josetux. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Ed. Alianza.

FEBVRE, Lucien. (1975). *Combates por la Historia*. Barcelona. Ed. Ariel.

GARCÍA CUBAS, Antonio (1893). *Compendio de Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México. Antigua imprenta de Murguía. 2ª. Edición.

GALVÁN de Terrazas, Luz Elena (1996). "La enseñanza de la historia: sus imaginarios y la vida cotidiana", en *Básica. Revista de la escuela del maestro*. Num. 13. México. Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

_____ (Coordinadora) (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia Mexicana de la Historia.

_____ Diccionario de historia de la educación en México [recurso electrónico] Galván Lafarga, Luz Elena (Coordinadora) (2002). México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

GÓMEZ, Alberto Luis (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. España. Díada, editora S.A.

GONZÁLEZ Muñoz, Ma. Carmen (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos/Marcial Pons.

_____ (2002). *La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio*. Situación, tendencia e innovaciones. España. Anaya 2.

GÓNZALEZ Pedrero, Enrique, coord. (1982). *Los libros de Texto Gratuitos*. México. SEP/Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

GRUPO 13-16. Taller de Historia (s/f). *Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica*. Madrid. Ediciones de la Torre.

GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid. España. Universidad de Valladolid-Instituto de Ciencias de la Educación.

GUZMÁN, Martín Luis (1967). *Escuelas laicas. Textos y Documentos*. México. Empresas Editoriales, S.A.

HALLAM, Roy, N. (1997). "Piaget y la enseñanza de la Historia" en: Lerner, Victoria, *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*. México. Ed. Fundación del SNTE.

HARNECKER, Marta. Ponencia presentada en la conferencia Internacional: *Vigencia del Marxismo Clásico en el Centenario de la muerte de Federico Engels*. Versión electrónica en: <http://www.rebellion.org/harnecker/harnecker240502.htm>

KULA, Witold (1984). *Reflexiones sobre la Historia*. trad. Jean Patula. México. Ediciones de Cultura popular.

LAMONEDA, Mireya, Coord. (1993). *Historia. Cuaderno para el maestro*. México. SEP. (s/editar).

LATAPI, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. México. Fondo de Cultura Económica.

LE GOFF, Jacques (1981). "La Nueva Historia" en: *La Nueva Historia*. España. Ediciones Mensajero.

_____ (1991). *Pensar la Historia*. Barcelona. Paidós.

LEIF, J. Rustin, G. (1974), "Es accesible la historia para niños" en: *Didáctica de la historia y geografía*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz,

LEMOINE Villicaña, Ernesto (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda. 1867-1978*. Estudio histórico. Documentos. México. UNAM.

LEÓN, Luis G. (1909). *Simple Conversaciones relativas á Hidalgo, para los alumnos del primer año de Educación Primaria Elemental*. México. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

LERNER, Victoria, Comp. (1989). *La enseñanza de Clio*. México. CISE-UNAM/INSTITUTO MORA.

_____ (1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

LEVI, Giovanni (1993). *Sobre Microhistoria*. Buenos Aires. Biblos.

_____ (1996). *Les usages de la biographie*. Annales. Paris. nov./déc.1989. En: Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas.

LEVILLAIN, Philippe (1996). "Os protagonistas: da biografía", en: *Por una História Política*. René Rémond. (org.) Editora UFRJ/FGB.

LLOPIS, Carmen (s/f). *Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales*. Étapa 12-16 años. Madrid. Narcea S.A. de ediciones.

MABIRE Ponce, Bernard Francisco (1981). *Los libros de texto mexicanos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales. Un análisis de contenido*. Tesis para optar al grado de licenciado en Relaciones Internacionales. Centro de Estudios Internacionales. El Colegio de México.

MARX, Karl. *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, en Marx-Engels, Obras escogidas, t.1.

MATUTE Aguirre, Alvaro, comp. (1999). *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas/Fondo de Cultura Económica.

_____ (1976). "La revolución y la enseñanza de la historia". en: Ernesto de la Torre Villar, et. al. (edits.). *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, v. 5, p. 119-131

MEECE, Judith L (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México. SEP/McGraw-Hill.

MENESES Morales, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México*. México. Centro de estudios educativos. 7 vols.

_____ (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México. Universidad Iberoamericana. Dirección de Investigación y Posgrado.

NIETO, J. de Jesús, Coord. (1992). *La enseñanza de la Historia México*. México. Ediciones Quinto Sol.

NAVARRO GALLEGOS, César, Coord. (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México. UPN/Miguel Angel Porrúa.

ORTEGA Y MEDINA, Juan (1992). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

ORTÍZ DE AYALA, Tadeo (1987). *México considerado como nación independiente y libre*. México. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

OSSANNA, Edgardo O. et. al. (1994). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, Argentina, Librería "El Ateneo" editorial. 213 pp.

PANIAGUA, Javier (2005). "Pierre Vilar y la enseñanza de la historia: una visión personal" en: *Homenaje a Pierre Vilar*. Barcelona. Revista Iber. Editorial Grao.

PAYNO, Manuel (1882). *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Pública de la República Mexicana*. México. Imprenta de F. Díaz de León.

PEREYRA, Carlos (1984). *El sujeto de la Historia*. México. Alianza editorial.

PÉREZ Siller, Javier y Verena Radkau García (coords.) (1998). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México. BUAP/COLSAN/INS. GEORG-ECKERT

PLA, Sebastián (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México. Plaza y Valdés, editores.

PLUCKROSE, Henry (1993). "La historia tiene su lugar y su propósito" en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed. Morata / Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. pp. 15-25

POZO, Juan Ignacio y Carretero, Mario (1983). "El adolescente como historiador" en: *Infancia y Aprendizaje*. 23. pp. 75-90

POZO, Juan Ignacio y Carretero, Mario (1984). "¿Enseñar Historia o contar historias? Otro falso dilema" en: *Cuadernos de Pedagogía*, 111, pp. 45-50.

POZO, Juan Ignacio (1985). *El niño y la historia*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Mec.

_____ (1986). "El desarrollo intelectual durante la adolescencia". en: *Cuadernos de Pedagogía* 133.

_____ (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor.

_____ (1989). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata. S.A.

_____ (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España. Junta de Extremadura/Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

_____ (1997) "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona.

QUIRARTE, Martín (1970). *Historiografía sobre el Imperio de Maximiliano*. México UNAM.

REBSAMEN, Enrique C. (1890). *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. Jalapa. Imprenta del Gobierno del Estado.

RODRÍGUEZ Frutos, Julio, et al. (2002). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México. Laia/Fontamara.

ROLDÁN Vera, Eugenia (S/F). *Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1894*. Tesis. México. UNAM.

SAAB, Jorge y Casteluccio, Cristina. (1991). *Pensar y Hacer Historia en la escuela media*. Argentina. Troquel Educación.

SALAZAR SOTELO, Julia, (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?* México. Universidad Pedagógica Nacional. (Col. Educación 10).

SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino (1995). *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Ed. Siglo Veintiuno de España, Madrid.

SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea C. (1993) *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia*. Tesis para optar el grado de maestro en Historia de México. México. UNAM.

_____ (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México. UNAM/Paideia.

SANDOVAL FLORES, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: Instituciones, relaciones y saberes*. México. UPN/Plaza y Valdés editores.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Planes y Programas de Estudio* (1993), México, SEP. pp. 96-110.

_____ (1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas*. México. SEP.

_____ (2001). *Plan y Programas de estudio de educación básica. Secundaria*. México. S.E.P.

_____ (1995). *Libro para el maestro. Geografía e Historia. Tercer grado*. México. S.E.P.

_____ (1995). *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*. México. S.E.P.

_____ (1995). *Libro para el maestro. Historia. Quinto grado y Libro para el maestro. Historia. Sexto grado*. México. México. S.E.P.

_____ (1995). *Historia. Cuarto grado*. México. S.E.P.

_____ (1995). *Historia. quinto grado*. México. S.E.P.

_____ (1995). *Historia. Sexto grado*. México. S.E.P.

SERNA, Justo y Pons (2000). *Cómo se escribe la Micro-historia*. Frónesis. Càtedra Universitat de València.

SHITIKOV, Mijail M. (1982). "El problema del hombre como sujeto de la historia en la filosofía clásica alemana". en: *Revista Varona*. Año VIII. No. 7. pp.158-171

STONE, Lawrence, (1980). "El renacimiento de la Historia Narrativa. Reflexiones sobre lo nuevo y viejo de la historia", en: *Historia Oberta*. Debats 4. España.

TEJA ZABRE, Alfonso, (1935). *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. México. La Impresora. 2ª edición corregida y aumentada.

THIESSE, Anne-Marie, (2007). "¿Qué es la identidad nacional. Lo universal y lo particular en la modernidad". Primera conferencia del ciclo Cátedra Marcel Bataillon. Instituto de Investigaciones Sociales José Ma. Luis Mora. Material fotocopiado.

TONDA, Emilia María (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. San Vicente del Raspeig, España. Publicaciones Universidad de Alicante.

TORRES QUINTERO, Gregorio (1908). "Historia filosofada o historia contada", en: *La enseñanza primaria. Periódico quincenal del Colegio de Profesores Normalistas de México*. T. VII, enero 15 de 1908.

TREPAT, Cristófol (1999). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. ICE/ Graó.

TREPAT, Cristófol y Pilar Comes (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE/ Graó.

SALMERON, Alicia (Coord.) (2007). *Josefina Zoraida Vázquez. Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*. México. INEHRM. Colección Homenajes.

VÁZQUEZ de Knauth, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación*. México. El Colegio de México.

VELÁZQUEZ Estrada, Rosalía, Marcela Arce Tena y Ma. Cristina Montoya Rivero (2006). *Historia 1*. México. Publicaciones Cultural.

_____ (2006). *Historia 2*. México. Publicaciones Cultural.

VILAR, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona. Editorial Crítica. 1982. p. 43.

ZEMELMAN, Hugo (1987). "El conocimiento como construcción y como información" en: *Foro Nacional de Profesores Universitarios*. México. CISE-GGICSA-SEP-CGAD-ANNUIES. pp. 81-94.