



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

“LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA: SU POSIBILIDAD  
FORMATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA  
CONCIENCIA HISTÓRICA”

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**AZUCENA *LÓPEZ* *REYES***

ASESOR:

MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA



MÉXICO 2011



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.

## DEDICATORIAS

El fin no siempre significará un cierre,  
sino la apertura de mil puertas hacia el futuro...

Con amor para aquellos que ya son parte de mí:

Gracias papito por toda tu confianza, cariño, locuras y sonrisas regaladas, gracias mamita por tus palabras, tu guía, tu confianza y por ser mi confidente; mil gracias a ambos por ser un gran ejemplo de esfuerzo y constancia, por su interminable amor y apoyo incondicional, si bien, esto es sólo un pequeña recompensa a sus infinitos desvelos y preocupaciones; tengan por seguro que les estaré eternamente agradecida, esto es por ustedes y para ustedes... los amo.

Mil gracias Luis y Rosita, por esas palabras de aliento que siempre me dan, por creer en mí y por cobijarme siempre ante cualquier dificultad, dándome su cariño infinito, gracias por ser más que mis hermanos, grandes amigos con quienes he compartido todo mi amor, mis secretos, mis miedos, mis alegrías, mis días de risas interminables, en fin, toda mi vida... mejores que ustedes no hay... los amo.

Dedicado para ti Adri que sin darte cuenta también eres parte fundamental de esta investigación, además de regalarnos lo más hermoso... con amor para Zahid.

Gracias Anita, Chabe, Toño, Samy y Ely, por todas sus palabras de apoyo, por tantas risas compartidas, por cada abrazo dado, por su cariño incondicional, y por creer en el logro de este sueño, del cual también son parte importante.

Para mis abuelos Rosa, Mauro, Aurelia e Hipolito pues han estado siempre para regalarme un consejo, un abrazo y una bendición; con especial atención a Don Polo: algún día nos volveremos a ver y entonces podre agradecerle su confianza, cuidados y apoyo... hasta pronto.

Mil gracias a la Maestra Verónica quien me dio parte de su tiempo, paciencia, conocimientos, pero sobre todo por su invaluable apoyo a lo largo de la realización de esta investigación, gracias por su guía, por escuchar y atender mis dudas siempre con amabilidad, mejor ejemplo no pude tener.

No olvidando a aquellos seres que me han acompañado a lo largo de mi vida, guiándome y protegiéndome siempre, regalándome la posibilidad de despertar y crear un nuevo día, gracias...

## INDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	4
<b>CAPÍTULO I: ESBOZO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: INCLUSIÓN DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA</b>	12
1.1 Comienzos de la Educación secundaria	16
a) Objetivos que persigue la Educación Media Básica	22
1.2 La asignatura de Historia en la Educación Secundaria	32
1.3 Últimas reformas realizadas a los Planes y Programas de Educación Secundaria	38
a) Reforma educativa de 1976	42
b) Reforma educativa de 1993	46
c) Reforma educativa de 2006	51
<b>CAPÍTULO II: LA ASIGNATURA DE HISTORIA DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	58
2.1 ¿Qué debería ser la historia?	58
a) Conceptualización de la historia en los programas escolares: ¿pasado?, ¿causa-efecto? o ¿diálogo?	67
b) Finalidades del conocimiento de la asignatura de historia: Historia y Formación	77
2.2 La conciencia Histórica	91
a) Qué es la Conciencia Histórica	93
b) La Conciencia Histórica presente en los Programas de Historia	95
2.3 Historia y Conciencia Histórica	101
<b>CAPÍTULO III: LA ASIGNATURA DE HISTORIA COMO POTENCIALIZADOR DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA QUE PROYECTE A UN SUJETO HISTÓRICO</b>	105
3.1 ¿Existe espacio para la conciencia histórica en una educación enfocada en el hacer?: el contexto a considerar	105
3.2 La necesidad de repensar a la asignatura de Historia hacia la formación de una conciencia histórica: frente a un presente histórico	116
3.3 El sujeto como conciencia histórica	129
<b>PARA CONCLUIR Y... PERMANECER EN EL ESTAR SIENDO</b>	136
Haciendo una puntualización final	141
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	143

# INTRODUCCIÓN

La educación para un país como el nuestro, casi siempre ha representado la vía hacia un supuesto progreso, sin considerar que las circunstancias históricas y el devenir no se constituye sobre una línea ascendente hacia él, sino que representa la posibilidad de construcción a partir de las peripecias coyunturales que se presentan. A la par de esta idea de progreso, la educación va convirtiéndose de un lugar de construcciones, descubrimientos y relecturas, a un negocio rentable.

Entonces, el creer que cada eslabón que integra el complejo sistema escolar tiene construcciones formativas especiales que confluyen en búsqueda de lograr impulsar las potencialidades de los estudiantes, no es del todo cierto, pues encontrándose en una sociedad enmarcada por ideales de modernización, desde principios del siglo XX, se busca a toda costa, dirigir a los estudiantes hacia el ambiente laboral.

Continuando sobre esta línea, este nivel educativo, al igual que otro cualquiera, trata a través de las distintas reestructuraciones que se le hacen, convertirse en el mecanismo que garantice la formación de los estudiantes ella, como se verá expuesto, desde sus comienzos, tenía dentro de sus propósitos el “formar” a los estudiantes, promoviendo el desarrollo de las habilidades práctica-instrumentales (organizar, identificar, seleccionar, “comprender”, entre otras tantas), con la única finalidad de lograr, en lo posible, su inserción directa al campo de trabajo<sup>1</sup>.

Así, la Educación Secundaria se ha visto mermada por las propuestas educativas que surgidas sobre todo de las políticas educativas internacionales o de caprichos políticos, no se configuran a partir de las necesidades de los jóvenes (que oscilan entre los 13 y 16 años); de esta manera descontextualizando y bifurcando a la educación entre lo que debiera ser y lo que es, se va privilegiando a las habilidades del hacer, perdiendo de vista aquel sujeto en formación que es ante todo un estudiante y no un alumno, no una cosa.

A saber, dentro de los planes de estudio de Educación Secundaria, se ve un desfile de enfoques educativos como el conductismo (reforma educativa de 1976), el constructivismo (reforma educativa de 1993) y el enfoque por competencias

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que, acompañando a este propósito, la segunda fundamentación básica de su creación era el procurar ser un “puente” entre: la Educación Básica y la Educación Preparatoria.

(reforma educativa de 2006) que, moviéndose bajo la estela de solución educativa, representan más que todo, intentos recurrentes para salvaguardar al monopolio de la educación.

Por esto, los enfoques van orientando la dirección que van tomando cada una de las asignaturas; así mostrando nuevas vertientes de construcción del conocimiento, la modificación de la conducta, el estímulo-respuesta y actualmente el saber haciendo, establecen el sendero que recorrerá cada alumno.

De allí, se reconoce la importancia que tiene en sí la estructura de los programas de estudio ya que, éstos impactan profundamente a los procesos formativos que se van construyendo en el día a día, de tal modo que, el enfoque, la conceptualización y la dirección que vayan tomando las asignaturas, influirá en la construcción de los ciudadanos; recordemos que como discurso<sup>2</sup>, los programas de estudio implican en sí mismos una idea de sociedad.

Pero, si se desconoce el alcance y la potencialidad formativa que tienen las diferentes asignaturas que se van cursando a lo largo de la vida escolar, no se comprenderá que lo esencial de ese caminar, no es la acreditación sino la posibilidad de encontrar en ellas la mejor manera de establecer un diálogo con la sociedad de tal manera que, permita con ello, construirnos a la par. Sin embargo, basta para los estudiantes, acudir diariamente a las instituciones, entregar las tareas, los trabajos realizados en clase y, sobre todo, responder correctamente los exámenes para, tener la posibilidad de aprobar eventualmente, lo cual significaría contar con la “formación” requerida.

No obstante todo esto, que se ha señalado hasta el momento no tiene relación directa con la formación del sujeto, entendiendo que ella hace referencia al proceso a través del cual va construyendo(se) y conformando(se) a su sociedad, su mundo; distanciándose así de la “formación” que se sugiere en los planes de estudio, aquella que es el adiestramiento, eso que destruye su estar siendo, que lo convierte en una cosa.

Ante este adiestramiento, el estudiante, no logra considerarse como sujeto constructor, transformador y responsable de su historia, camina bajo la idea de que el mundo ya está determinado o que él mismo fue determinado desde el pasado,

---

<sup>2</sup> “Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” En: CALSAMIGLIA, Blancafort Helena y TUSÓN, Valls Amparo. Las cosas del Decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona, España. 2002. p. 15.

así el tiempo histórico desfila ante él, sin que logre intervenir, convirtiéndose en un simple espectador.

Focalizando el centro de la investigación, una de las asignaturas que principalmente ha padecido esto es la Historia<sup>3</sup>, clase a clase, marchan fechas, nombres y acontecimientos que parecen alejados, indiferentes y desligados a su presente. Pasando casi desapercibida, la asignatura de Historia, es considerada como aquella información que se debe memorizar para lograr acreditarla, ignorándose que la formación histórica da paso a una constante búsqueda, en la que somos nosotros quienes haciendo explícita nuestra voluntad vamos haciendo la lectura de nuestro presente histórico, ella no se integra única y exclusivamente de lo contenido en los temarios sino que permite formarnos en el acontecer histórico.

Así surge una de las problemáticas más latentes que ha acompañado a ésta asignatura desde sus comienzos, sesgando sus finalidades, aquella insuficiente conceptualización que de ella se ha realizado, considerándola exclusivamente como el sinónimo de lo pasado y/o lo temporalmente alejado; o quizás tomando en cuenta las consideraciones actuales de ella (programa de Historia de 2006), se refleja como la simple transmisión de los hechos ocurridos en el pasado, para la explicación del presente (causa-consecuencia).

Pero, cuando ella es reducida a ésta simple transmisión de hechos "únicos y verdaderos" y, usada como medio de legitimación del presente, se pierde de vista la posibilidad de creación, descubrimiento y reconstrucción; ante esto, cabría preguntarse si, para el sujeto ¿todo está determinado?, ¿en dónde quedaría la praxis social?, ¿no habría posibilidad de construcción?, ¿se podría hablar de un futuro distinto a éste? sí, si se le lograra comprender que ella, "puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y cambio"<sup>4</sup>; de tal manera, que se transformara en el conocimiento que confluye entre: lo que fue, lo que está siendo y lo que puede ser.

Destacando que la Historia es determinante para todas las sociedades como parte de la reflexión de su pasado, y así poder entender y construir el presente, haciendo proyecciones para el futuro, ella no sólo implicaría determinación sino que se abriría a la reconstrucción, a una nueva lectura del presente histórico. Se

---

<sup>3</sup> Además de verse en el centro de la polémica y generar debates que han cruzado el área escolar y, trastocado sectores sociales, políticos y económicos, cada modificación que en ella se realiza es fuente inminente del levantamiento de voces.

<sup>4</sup> VILLORO, Luis. *El sentido de la Historia*. En: PEREYRA, Carlos, et. al. *Historia ¿para qué?*. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007. p. 46.

puntualiza que hablar de historia es referirse a la compleja dinámica del tiempo histórico el presente-pasado, regreso al presente y presente-futuro, no comprendida jamás como una segmentación temporal.

Ahora bien, parte cardinal de la presente, es la formación de una conciencia histórica, aquella que permite al sujeto abrirse a los horizontes históricos, buscando(se) un espacio en el cual pueda realizar su praxis social, aquella que lo incluya como parte del devenir histórico-social en construcción. Si bien, la conciencia histórica representa parte de la esencia del sujeto, que lo impulsa hacia el accionar pero que también se retroalimenta de éste, así ella permanece en un diálogo permanente, continuo e infinito con lo dado-dándose que le permite su estar siendo.

De allí surge la necesidad de repensar a la asignatura de Historia y, bifurcar su conceptualización entre aquella que la encierra en el pasado y la que, pueda comprenderla como diálogo que acontece; apoyar su enseñanza ya no más en una memorización-hábito sino en, el proceso de la comprensión, viabilizando en la medida de lo posible, la construcción de una conciencia histórica que siendo construida con el acontecer histórico, recupere al sujeto como existencia.

Ante esto, más que buscar que posibilidades da la actual enseñanza de la Historia para la formación de una conciencia histórica, esta investigación, intenta ser una crítica a los programas de Historia en relación a un concepto de historia que sólo representa una recolección de fragmentos del pasado que en su momento deben ser: identificados, organizados cronológicamente para culminar en una memorización que aparentemente represente una formación histórica y con ello se impulse a un "estudiante" con conciencia histórica.

Al repensar la asignatura de Historia se abrían vertientes importantes como el reconceptualizarla, ligándola a una FORMACIÓN basada en procesos como el comprender para impulsar con ello la formación de una conciencia histórica, que permita al estudiante formar(se) en la historia.

Comprendernos como seres históricos y en infinita construcción, es hacer posible nuestra existencia y hacer presente nuestra conciencia histórica que "no se vincula con objetos particulares, pues se abre a horizontes históricos en los que es posible que madure la voluntad social; de ahí que éste abierta al tiempo por venir



en forma de no quedar sometida”<sup>5</sup> permaneciendo en constante construcción de proyectos en los que el sujeto, se pueda integrar más no adaptar.

Pues ignorar las bases fundamentales de nuestra propia historia, es olvidar nuestra existencia, vulnerables y a expensas de otros, desembocamos en una “cosificación” que, nos impide vislumbrar que “la condición de los hombres (...) como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro”<sup>6</sup>.

Pero dando la opción de la duda y no con ello condenar a los programas de Historia, se vira la mirada hacia ellos, para así construir un panorama de lo que está ocurriendo dentro del aula, y con ello comprender al sujeto histórico que se está formando en la Educación Secundaria, ¿hacia dónde se dirige el sujeto?, ¿continuidad formativa o la continuación del adiestramiento?, ¿qué características tendrá?, ¿qué procesos confluyen en la enseñanza de la historia?, ¿qué se intenta impulsar con su enseñanza?, ¿cuál es el lugar del sujeto en el presente histórico?, ¿el sujeto histórico es estudiante, existe y se forma o es alumno que se adapta y adiestra?

Se habla en plural debido a que, se incluye mirar, no sólo al programa de Historia vigente (2006), sino también a los programas de 1976 y 1993; el por qué de ello recae en la posibilidad de contrastar las diferentes conceptualizaciones que de ella se han realizado, para comprender si cada una por su parte, ¿es similar a la otra?, ¿sí, se les da distintas orientaciones? o, ¿qué tan retiradas se encuentran la una de la otra?, ¿son historias formativas o informativas?, ¿qué sujeto histórico se está formando?, ¿hay cabida para la formación de una conciencia histórica?

La utilización que se hace de los programas<sup>7</sup>, no se encierra en la simple comparación pues, se reconoce que cada programa supuestamente fue la respuesta a “demandas sociales” específicas; sin embargo, su apelación se debe a la necesidad de comprender el proceso a través del cual, se han dado cita las

---

<sup>5</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política La experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 75.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. pp. 92-93.

<sup>7</sup> Se debe señalar que de igual manera, se apelará a los planes de estudio de 1976 y 1993 pero, sólo en los apartados del perfil de sujeto a formar y aquella sección que se refiere a los objetivos de la Educación Secundaria.

distintas reconfiguraciones y reestructuraciones que, dan sentido a la historia que se presenta actualmente.

Quedando distribuida en tres capítulos, la presente investigación representa un pequeño recorte de la realidad que manifiesta la necesidad de repensar a la asignatura de Historia en el sentido de procurar en lo posible una formación histórica basada en procesos como el comprender, más que en el aprendizaje de habilidades; buscando posibilitar una conciencia histórica.

Se comienza con la conceptualización de la educación<sup>8</sup> y se observa cómo es que ella, se ve influenciada por distintos sectores principalmente el económico y el político. De este modo, la escuela lejos de representar un lugar para la formación<sup>9</sup>, es empleada como medio de adiestramiento, el lugar idóneo para “cosificar” al sujeto. Aunado a ello, se da un esbozo histórico acerca de la creación de la Educación Secundaria, ella en su momento representó un puente entre la Educación Básica y la Educación Preparatoria, entre otras cosas para, buscar que los estudiantes meditaran si continuaban con su educación o entraban al campo laboral.

Posteriormente se da de forma rápida, una descripción de las modificaciones que han pasado por la asignatura de Historia; se plantea la pregunta ¿para qué ha sido utilizada la enseñanza de la historia?, ¿quiénes han sido los beneficiados?, a la par de ello, se realiza un breve acercamiento a su conceptualización, lo que permitirá dar continuidad al siguiente apartado.

Para cerrar, se realiza la contextualización de las últimas tres reformas realizadas a los planes de Educación Secundaria y los programas de la asignatura de Historia de 1976, 1993 y 2006 para dar a conocer bajo que situaciones se dan cada una de ellas, pues aparentemente cada reforma que se realiza tiene la finalidad de modificar y mejorar la educación que los estudiantes reciban, ya que si las sociedades cambian, el perfil de egreso lo debe hacer también.

El segundo capítulo comienza con la presentación de las posturas existentes hacia el término de historia y qué es lo que ella puede generar en el sujeto; ello dará paso a la conceptualización de historia que se ha realizado en los programas

---

<sup>8</sup> Expuesto a lo largo del Primer Capítulo; acompañado brevemente del concepto de formación, el cual se profundizará hasta el Segundo Capítulo.

<sup>9</sup> Una formación definida como un proceso (y a su vez, el resultado de ese mismo proceso), que permita al sujeto aprehender su mundo y entenderse en él. Ella siempre será única, infinita e inacabada, se construirá a partir del encuentro con el mundo, con los otros, y con él, encaminada por ser un acto totalmente de voluntad.

de 1976, 1993 y 2006, descubriendo qué es lo que encierra éste conocimiento, ¿aún la considerarán como en el siglo XVIII, simple sinónimo de pasado?, ¿será sólo la explicación del presente? o ¿habrá la posibilidad de verla como una articulación entre el pasado-presente-futuro?

Descubierto lo anterior, saltan a la vista las finalidades que persigue la enseñanza de esta asignatura, en cuanto a la formación de los jóvenes, resulta determinante saber si hay espacio para el pensar histórico, para la responsabilidad social y con ello dar entrada a una conciencia histórica; durante este recorrido se realiza la conceptualización de formación, comprensión, memorización y el pensar histórico. En estrecha relación, durante el análisis se logra percibir que dentro de los programas se establece una diferencia amplia entre una historia informativa y una historia formativa ya que, la primera se mueve bajo la enseñanza memorística y la segunda bajo el proceso de comprensión<sup>10</sup>.

Una vez que entramos al campo de los procesos formativos que, puede surgir de la enseñanza de la historia, se da paso a la conciencia histórica, comenzando con la definición de conciencia como parte inherente al sujeto que siempre se encuentra en construcción; entendiendo que la conciencia como eslabón que articula en sí misma al tiempo histórico, se hace explícita en el presente histórico que acompaña al sujeto en su formación, se ve en ella la posibilidad de pensarse con y en la historia. Si bien, dentro de los programas de Historia no se presentan una conceptualización como tal de ella, se tratan de rescatar lo que se expresa de manera extraoficial.

El tercer capítulo parte de la consideración de un presente histórico caótico que, pierde de vista al sujeto como existencia, parece encontrarse en proceso de cosificación, la escuela se muestra como un centro de adiestramiento en el que, el desarrollo de habilidades técnicas es lo primordial, ello equivaldría a competitividad y, ante ello urge que se realicen esfuerzos y proyectos para recuperar el lugar de ciudadano responsable que le corresponde.

Surge entonces, la necesidad de repensar a la asignatura de Historia para posibilitar la formación de una conciencia histórica que represente la comprensión del mundo, de la sociedad, del sujeto y de la misma historia. Se requiere valorizarla como acaecer constante e infinitamente coyuntural.

---

<sup>10</sup> Cabe señalar que existe la posibilidad de realizar la enseñanza de esta asignatura valiéndonos de un sinfín de procesos formativos pero, para este caso en particular, se privilegia al proceso de la interpretación-comprensión-aplicación

Ello invitaría a una actuación con conciencia histórica es decir, un sujeto que sabiéndose inacabado busque y formule con responsabilidad, en su presente histórico, proyectos sociales que permitan su formación para existir en y con su sociedad; articulando así: lo que *es*, lo que *está siendo* para, construir, lo que *puede ser*.

# **CAPITULO I:**

## **ESBOZO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: INCLUSIÓN DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA**

Puesto que “LA EDUCACIÓN es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia, en la comunidad, en las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas”<sup>11</sup>, se entenderá que ella no sólo se mueve dentro de las aulas (educación formal), ya que, es reconocida en ambientes como la familia, las amistades y de la misma forma, con todos aquellos con los que se socializa (educación informal).

Debido a esto, la conducción que de la educación se realice, representa el centro de grandes polémicas y debates, pues constituye el mayor y el mejor vínculo con la sociedad, ya que a través de ella se puede difundir un ideal de ciudadano, el cual se va reafirmando al mismo tiempo en el que, el grupo dominante va acentuándose, convirtiéndose de este modo en el máximo mecanismo legitimador del acontecer.

De tal forma, bajo la encomienda de que, la educación recibida en cada uno de los niveles educativos se encuentra enfocada principalmente a “formar”<sup>12</sup> a los alumnos considerando las distintas exigencias sociales, políticas, históricas, económicas y culturales de un país, se dice que ella, “es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de

---

<sup>11</sup> SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México. Fondo de Cultura Económica/SEP. D.F., México. 1982. p. 11.

<sup>12</sup> Se debe considerar, que a partir de este momento, el término formación que se encuentre encerrado entre comillas hace alusión a aquella, que considerada bajo el enfoque por competencias es equiparable al adiestramiento, diametralmente separada a la formación conceptualizada como procesos infinito de construcción y producción del sujeto.

cada grupo y época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad".<sup>13</sup>

La educación puede representar la vía por la cual se dirigen a los procesos formativos del sujeto y a su vez la propuesta de re-construcciones sociales, culturales, políticas, económicas e históricas o; representar un aparato de control que se sirva de la transmisión de conocimientos para justificar el presente.

Por tanto, resulta incuestionable el porqué es un recurso que se trata a toda costa de universalizar y de dirigir; exigiéndose que todo el país se encuentre bajo un mismo enfoque educativo, unificando de este modo a los planes y programas de estudio y, planteándose que cada uno de los ciudadanos deban de recibir las mismas asignaturas y los mismos contenidos temáticos, con el único fin de legitimar una hegemonía<sup>14</sup>.

Tampoco se ignora que puede convertirse en un choque de intereses, entre ciudadanos y dirigentes, las instituciones educativas se encuentran en una encrucijada, por un lado hay una necesidad formativa de los sujetos y por el otro, la necesidad de consolidar a una sociedad económicamente productiva.

Por ello resulta determinante de igual modo, reconocer el alcance de las políticas educativas del gobierno nacional e internacionales, siendo ellas las que establecen y conducen de cierta manera, los contenidos de los planes y programas de cada uno de los grados escolares, pues "aunque la política educativa mexicana obedece por regla general a cuestiones internas, es sensible y abierta a corrientes internacionales, tanto en modas pedagógicas como en esquemas de planeación y administración"<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Óp. Cit. . p. 11.

<sup>14</sup> "La hegemonía, pues, es una manifestación social que articula y da coherencia a un conjunto de ideas en tiempos y espacios determinados (...) El fin último de la hegemonía, (...), es lograr el consenso social y la legitimidad política de un régimen dado. En el proceso de construcción de la hegemonía, la educación tiene una función importante para formar la conciencia de los ciudadanos, convencerlos del valor de pertenecer a una nación determinada, con valores históricos y rasgos sociales comunes". En: ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. pp. 39 y 41.

<sup>15</sup> *Ibidem*. p. 305.

Bajo la premisa de que legalmente y por ley, es el Estado quien proveerá e impartirá la educación<sup>16</sup>, parece que ella sólo está en manos y se encuentra determinada por él; sin embargo, cada uno de los sujetos que conforman ésta sociedad tienen la posibilidad de encontrar en esos mismos conocimientos, que le son ofrecidos, una comprensión de su mundo pero, sobre todo, una comprensión de sí mismos, siempre y cuando lo deseen pues no se puede determinar en los estudiantes, su subjetividad, su aprehensión y comprensión del mundo, pues estos, son procesos que les pertenecen única y exclusivamente a ellos; además, romper con las verdades impuestas es el trabajo de profesores y estudiantes.

Y es de lo anteriormente descrito, de donde surge una de las mayores preocupaciones presentes en las instituciones educativas, que ellas, dejen de ser vistas como los centros de formación, para pasar a ser aquellos semilleros de la fuerza productiva-económica. Las instituciones no pueden ser los laboratorios en los que se construye el capital humano, los lugares en los cuales el sujeto es rebajado a cosa, en los que “se les proporcionan fórmulas, en lugar de incitarlos que busquen problemas y métodos para resolverlos. Se estimula la repetición mecánica, en lugar de la abstracción”<sup>17</sup>.

Surgen un sinnúmero de discusiones que apelan principalmente a la recuperación de una formación abierta al diálogo permitiendo la entrada del estudiante como constructor, y ya no más, a la continuación de una educación bancaria que construya a un alumno-almacén.

De tal manera, se debería de retomar dentro del aula de clases, a ese ideal formativo clásico que “presupone que el saber nos potencia, libera y nos hace mejores porque con su posesión se mejora las formas de vida, y esa es su principal funcionalidad: la formación humana”<sup>18</sup>; evitándose en lo posible, ver a la escuela como el lugar en donde confluyen y comulgan las verdades impuestas que legitiman nuestra sociedad.

---

<sup>16</sup> “ARTICULO 3o.- todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, estados, distrito federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 12 de noviembre del 2002)” En: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>.

<sup>17</sup> Óp. Cit. p. 337.

<sup>18</sup> SACRISTÁN, J. GIMENO. Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna. En: TEDESCO, Juan Carlos, et al. “Por nuestra escuela”. Lucerna Diogenis. D.F., México. p. 26.

Porque ello daría la entrada a la formación que, es un proceso que depende de, que el mismo sujeto quiera tomar partido de ella, no se trata de un acto involuntario o dejado al azar, es él mismo quien decide si desea formarse o no.

La formación que se busca, no trata de ser sólo información o, adiestramiento para el trabajo o para el siguiente nivel educativo sino, aquella que le propicie la aprehensión de su mundo, de su sociedad y de él mismo, sacudiéndose así, esa sensación de encontrarse determinado, pues "el sujeto moderno sólo obtendrá su liberación en cuanto sea capaz de entenderse a sí mismo como un complejo unificador de tendencias singulares (individuo) y relaciones social-generales (ciudadano)"<sup>19</sup>.

Así, considerado como el primer eslabón escolar que acerca al estudiante hacia el sector productivo-económico, la Educación Secundaria se presenta como el foco de la investigación, ésta siendo influenciada drásticamente por las situaciones económicas mundiales es considerada como un semillero de mano de obra, de tal modo sus programas educativos se ven influenciados por las nuevas propuestas educativas que se consideren necesarias para aumentar, más que el nivel educativo, acrecentar los índices de productividad. De acuerdo a ello, este capítulo comienza al recorrer brevemente el camino por el cual se ha conducido la creación de la Educación Secundaria, señalando las condiciones bajo las cuales surgió este nuevo eslabón escolar.

---

<sup>19</sup> SALMERON, Miguel. La novela de formación y peripecia. A. Machados libros/ literatura y debate crítico. Madrid, España. 2002. p. 115.



## 1.1 COMIENZOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cada uno de los niveles educativos que integran al sistema escolar tiene finalidades específicas para la formación de los estudiantes<sup>20</sup>, es así que desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, se ven expuestas las distintas funciones que tiene la escuela dentro de las dinámicas que van conjugando a la sociedad; a saber, éstas finalidades deberían de encausar la formación del sujeto para sí mismo, y para participar dentro del todo social desempeñando no sólo el papel que le fue otorgado dentro de ella, sino construyendo un espacio en el que él se comprenda.

Pero, se requiere que sobre las bases que fundamentan a la educación no se dé un dominio exclusivo de, aquellas ideas que recomiendan a la educación para construir al capital humano<sup>21</sup> sino que, exploren nuevos campos en los que se recupere lo anteriormente señalado, aquel campo formativo del sujeto permitiéndole permanecer en la búsqueda, en el reconocimiento y en la comprensión del mundo y de sí mismo.

Conformando uno de los principales eslabones que constituyen la formación básica de los estudiantes, la Educación Media Básica o Educación Secundaria se presenta como un nivel educativo cercado por problemáticas y coyunturas que lo acompañan desde sus comienzos.

Así, ella se encarga de recibir a los estudiantes que se encuentran concluyendo su educación básica, la Educación Secundaria enfoca sus esfuerzos para atender a los jóvenes que se encuentran en la "edad difícil", aquellos que biológicamente se hallan entre los 13 y 16 años. Se considera que durante este periodo, existe en los jóvenes cierta incertidumbre por aquello que se le

---

<sup>20</sup> Se debe señalar que dentro de la presente y a partir de este momento, se hace una separación entre el concepto de estudiante y alumno, pues cada uno por su parte hace alusión a distintas concepciones. De este modo, un estudiante es aquel sujeto que impactado por los textos, por su sociedad y por su historicidad, trabaja y construye sus conocimientos; mientras que el alumno es aquel que pasivamente, no participa en la búsqueda y permanece a la expectativa de lo que su "superior" le otorgue.

<sup>21</sup> La teoría del capital humano se centra en equiparar a la educación con la capacitación en tanto "formas de generar beneficios futuros, individuales y sociales, por medio de ingresos más elevados. Proponían que el concepto de capital humano era aplicable a cualquier actividad que aumentara la calidad y la productividad del trabajo e incrementara los niveles de ingreso futuros". En: NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994. Plaza y Valdés. D.F., México. 2000. p. 40.

presentaba como posibilidad de construcción del futuro aunado a todos aquellos cambios físicos, psicológicos y sociales a los que se enfrentan.

Pero, aunque se considera lo anteriormente dicho, es necesario aclarar que, lejos de cercar a los estudiantes de secundaria conceptualmente, y considerarlos desde el enfoque psicológico y biológico que los ciñe dentro de la etapa conocida como adolescencia, ellos serán vistos como jóvenes que viven la búsqueda y la incertidumbre creciente al acudir al encuentro con su mundo, un nuevo mundo.

De ese modo, no se verán como adolescentes que transitan por “una fase de la vida, la <<adolescencia>>, situada entre la infancia y la edad adulta”<sup>22</sup>; porque considerarlo “como grupo social determinado definido biológicamente por la edad y sus características generales; no es más que una manipulación sustentada en el orden social preestablecido, de acuerdo al lugar, a un momento histórico determinado y obviamente a las relaciones de poder”<sup>23</sup>.

Ante estas palabras no se puede olvidar lo señalado por Powell al mencionar que “las designaciones que señalan el fin de la adolescencia no puede limitarse a ningún periodo único de tiempo (...) y se puede afirmar sin temor a equivocarnos que algunos individuos siguen siendo adolescentes toda la vida”<sup>24</sup> pero, de igual modo y por circunstancias distintas, el “niño” puede estar viviendo y actuando, como joven.

Así, al hablar de juventud no se refiere a “un fragmento de nuestra vida que se presenta como una realidad total y compleja, como un mundo inconcluso, ya que se vincula a la infancia que la precede y a la edad adulta que la sigue”<sup>25</sup>; sino que, “se piensa necesario retomar (...) el concepto de jóvenes, ya no sólo como una etapa en el continuum del desarrollo (...), sino el observar a la juventud como una construcción social y cultural enmarcada en un momento histórico específico”<sup>26</sup>.

Encontrándose en la búsqueda de su futuro profesional, los jóvenes se hallan en el reconocimiento de sí mismos, se enfrentan a la toma de su rol social, la

---

<sup>22</sup> COLEMAN, James Samuel. Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Madrid, España. 1989. p. 20.

<sup>23</sup> DE LA ROCA, Ríos Rocío. De la juventud... (navegaciones contra y multiculturales). Lucerna Diogenis. D.F., México. 2003. p. 87.

<sup>24</sup> POWELL, Marvin. La psicología de la adolescencia. Editorial Fondo de Cultura Económica. España. 1975. p. 14

<sup>25</sup> DEBESSE, Maurice. La adolescencia. Editorial oikos-tau, s.a. Barcelona, España. 1977. p. 15.

<sup>26</sup> DE LA ROCA, Ríos Rocío. De la juventud... (navegaciones contra y multiculturales). Lucerna Diogenis. D.F., México. 2003. p. 51.

búsqueda de su identidad, el encuentro con su deber ser y, aunque constante pero a veces más marcado, ese enfrentamiento yo-mundo. Aunado a estas vicisitudes que se presentaban dentro de los grupos de jóvenes que concluían su educación primaria se plantea la posibilidad de dar apertura a un nivel escolar que atendiera principalmente a éste sector de estudiantes.

La creación de éste nivel escolar causaba gran expectativa dentro de la sociedad ya que permitiría que los jóvenes tuvieran la posibilidad de continuar con su formación antes de entrar de lleno al trabajo; sin embargo, existían posturas que decían que ella sería una pérdida de tiempo y que sólo se consideraría como una extensión de la educación básica y se retardaría así, la entrada de los estudiantes al campo laboral, preocupación que remarcaban constantemente.

Además, en su momento la Educación Secundaria, formaba parte de la educación recibida dentro de las Escuelas Preparatorias<sup>27</sup>; se buscaba que ella al igual que cualquier otro nivel educativo fomentara una cohesión dentro de la misma sociedad, sin embargo, “las autoridades no ocultaron el doble propósito que los llevó a dividir la Escuela Nacional Preparatoria: por un lado democratizar la enseñanza y, por otro, debilitar a la institución que provocaba dificultades y problemas muy serios de control y de gobierno “<sup>28</sup>.

Entendiéndose que las principales intenciones “ocultas” que tenía la división de la educación preparatoria, era el debilitamiento de una institución que causaba problemas de control se reafirma que la educación puede ser el medio para cercar a la población; debido a que se buscaba un control político y social más que, el logro de transformaciones para la creciente necesidad educativa, entonces en lugar de buscar el beneficio para los estudiantes se priorizaba una alienación que promovía un estatismo social.

Es así que el surgimiento de la Educación Secundaria se encontraba en el centro de un campo de batalla, entre aquellas posturas que solicitaban a gritos la creación de un puente comunicador entre dos niveles escolares que parecían desarticulados entre sí y aquellos que la consideraban innecesaria, bajo los argumentos de que los alumnos tenían la facilidad de adaptarse a los nuevos conocimientos que se les presentarían en la Escuela Preparatoria, ya que la educación básica les había otorgado las habilidades suficientes para dar ese salto.

---

<sup>27</sup> Cuando México se constituye como un país independiente su sistema educativo, no contaba con un puente comunicador entre la Enseñanza Básica y la Educación Preparatoria provocando así un gran y dificultoso salto hacia la elección de una profesión.

<sup>28</sup> LOYO, B. Engracia. *De la desmovilización a la concientización. Las escuelas Secundarias en México (1925-1940)*. En: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx>. Texto revisado el día 2 de diciembre de 2010.

Para tratar de remediar el salto brusco existente dentro de estos dos niveles educativos, Bernardo Gastélum propone una “reorganización de la ENP, con clara distinción de dos partes: la secundaria –los estudiantes generales- y la preparatoria; la primera como una ampliación de la primaria (...) Estos estudios duraban tres años y los de la preparatoria propiamente tal, dos años”<sup>29</sup>. Es entonces que la Educación Secundaria sería considerada como el mejor “vehículo” para transportar a los jóvenes entre dos niveles educativos.

Por su parte Moisés Sáenz propone que este nuevo eslabón educativo fuera el intermedio entre la primaria y la preparatoria, para que se posibilitara un tiempo de toma de decisiones entre los jóvenes y, de ese modo lograrán definir su proyecto de vida ya no de manera apresurada, se buscaba que el estudiante pudiera discernir entre la continuación de los estudios preparatorios o concluirlos con la formación de alguna vocación.

La propuesta para crear un nuevo nivel educativo denominado como Educación Secundaria<sup>30</sup>, logra ver la luz en el año de 1925, para ser preciso es “el 29 de Agosto de 1925, durante el régimen del general Plutarco Elías Calles y siendo secretario de Educación Pública el Dr. José Manuel Puig Casauranc, se creó por decreto presidencial el Sistema de Educación Secundaria. Con ello nacía una educación posprimaria que pretendía ofrecer “preparación general para la vida” y, por tanto, se diferenciaba de los estudios especializados para obtener grados de bachiller o para ingresar a la universidad”<sup>31</sup>.

Sin embargo, esa educación general a la que se apostaba bajo la encomienda de que estaba orientado a formar a los estudiantes en distintas áreas de conocimiento y que “no” enfocaría sus esfuerzos por alguna área, tenía otra postura, en específico el plan de estudios de la educación secundaria era vista por

---

<sup>29</sup> MORALES, Meneses Ernesto. Tendencias Educativas oficiales en México (1911-1934). Centro de Estudios Educativos. D.F., México. 1986. p. 479.; Cabe señalar, que las siglas ENP corresponden a Escuela Nacional Preparatoria.

<sup>30</sup> Se debe destacar que, durante el periodo en el que se concretiza el proyecto de la Educación Secundaria, México se encontraba bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles uno de los mayores defensores de los ideales de la Revolución Mexicana de este modo, se consideraba que era a través de las instituciones incluyendo las educativas que se debería de difundir las propuestas de ésta. Sin embargo, y aunque la Educación Secundaria se movía bajo los términos ideológicos socialistas de la Revolución, es para el año de 1945 que ella da un vuelco; es Jaime Torres Bodet quién da comienzo con la escuela ligada a la idea de unidad nacional y modernización educativa.

<sup>31</sup> SANTOS, Real Annette. Historia de la educación Secundaria en México (1923-1993). En: YNCLÁN, Gabriela. “Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria”. Patronato SNTE para la Cultura del maestro mexicano. D.F., México. 1998. p. 46.

expertos como riguroso y, aunque se negara, enfocada principalmente a las ciencias por ello, no se suponía una enseñanza que propiciara el desarrollo integral del joven.

Del mismo modo, se veía en la Educación Secundaria al mecanismo que resarciría los defectos y carencias que traían los jóvenes, pues a pesar de que se quería evitar que ella fuera pensada como una extensión de la primaria no lograba apartar de sí misma ésta idea, de allí que no llega a ser considerada como la continuación del nivel anterior, sino como su prolongación.

Pero, acaso dentro de los distintos niveles educativos ¿la finalidad del nivel posterior es el de corregir?, si es así, qué ocurre con los estudiantes que van sorteando las dificultades escolares y logran pasar de grado escolar con algunos "defectos y/o carencias", ¿qué ocurre con ellos? ya que, se habla entonces de alumnos con un "desarrollo general"<sup>32</sup> pero, que tienen lagunas educativas y formativas; sin embargo, institucionalmente son acreditados; lo anterior angustia, ya que "Por el camino que vamos es de temerse que muy pronto los certificados escolares no certifiquen ni garanticen nada, sino el número de años banca pasados en la escuela".<sup>33</sup>

Surgiendo una de las principales problemáticas que los jóvenes deben de enfrentar, verse como un campo floreciente de capital humano y por ello ser enfocados "para fines meramente económicos. Se les trata a menudo como un mercado de consumidores, una fuente de mano de obra barata, o capital humano"<sup>34</sup>, ya no se les reconoce como potencias en formación sino como los que ponen a caminar económicamente al país. Sin embargo, la Educación Secundaria, no puede representar la puerta de entrada al mundo laboral, no puede ser el primer escalón de la cosificación del sujeto, pareciera que lo más importante no es formar sino, pertenecer al complejo mundo productivo.

Por otro lado, superada su creación, llegaría una nueva dificultad, ¿Quién se haría responsable de ella?, ya que no se definía si estaría bajo la tutela de la Secretaría de Educación o de la Universidad, de tal manera, se opta por crear en 1926 la Dirección de Educación Secundaria, ella quedaría como administradora y coordinadora de este nuevo nivel escolar; pero debe de considerarse que ésta Dirección era, dependiente directa de la Secretaría de Educación.

---

<sup>32</sup> Y realmente ¿qué se entiende por desarrollo general?, será acaso ¿el cumplimiento total de cada uno de los objetivos planteados dentro de los Planes y Programas de estudio?, eso, ¿será "formación"?

<sup>33</sup> LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Séptima edición. Editorial Nueva Imagen. D.F., México. 1989. p. 82.

<sup>34</sup> FARFÁN, Hernández Jesús. Conocimiento y Educación de Adolescentes. D.F., México. 2005. p. 9.

Es de este modo que la Escuela Secundaria comienza con su trayectoria, tratando de realizar su principal propósito, buscar ser el mejor mediador, para los jóvenes entre los niveles básico y de preparatoria, así como darles el tiempo y las opciones, que les permita proyectar su futuro.

Así, dentro del caos que constituyó su creación, para comenzar este nuevo proyecto, la Educación Media Básica, pone a disposición de toda la población cuatro escuelas secundarias que para 1928 y debido a la demanda, aumentaron a seis instituciones, una de las cuales era especialmente para señoritas. “en los siguientes años, la Secretaría de Educación Pública procuró darle a la secundaria (al igual que muchos países) una finalidad en verdad social; se trataba de mantenerla en relación constante con los aspectos económicos, políticos, social, ético y estético de la vida”<sup>35</sup>, con la finalidad de que los jóvenes continuaran con su ¿formación académica integral?

Cinco años después de su apertura (1930), las escuelas secundarias, ya se encontraban distribuidas en algunas partes de la República Mexicana, se contaba con siete instituciones en el Distrito Federal y otras siete ubicadas en distintas zonas de la provincia.

Es justamente en éste momento en el que se realiza por primera vez una reforma a sus planes y programas de estudio<sup>36</sup>, con la finalidad de mejorar los contenidos, y así buscar por un lado una mayor articulación con la educación primaria, y por el otro, tratar de otorgarle a los estudiantes todas las habilidades y los conocimientos que los prepare para entrar al siguiente nivel educativo.

Es de considerarse que en sus comienzos, la Educación Secundaria puso énfasis en masificar las instituciones, poniendo a disposición de la población gran cantidad de escuelas buscando llegar a distintos lugares de la República Mexicana; posteriormente se trató de buscar la calidad en ellas, cabe señalar que, “el que en los asuntos educativos de México el énfasis haya pasado gradualmente, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, de la cantidad a la calidad es resultado,

---

<sup>35</sup> SANTOS, Real Annette. Historia de la educación Secundaria en México (1923-1993). En: YNCLÁN, Gabriela. “Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria”. Patronato SNTE para la Cultura del maestro mexicano. D.F., México. 1998. p. 47.

<sup>36</sup> Se debe señalar que los distintos momentos históricos en los que se propician las reformas educativas a la Educación Secundaria, serán señalados más adelante y a lo largo del presente capítulo; aclarando que se focalizarán en apartados específicos las reformas ocurridas en 1976, 1993 y 2006.

por una parte, de los cambios demográficos y, por otro, de los avances en la cobertura de la educación”<sup>37</sup>.

Por el momento se concluye con lo referente a las reestructuraciones realizadas a la Educación Secundaria; sin embargo, se debe indicar que más adelante se retomara este punto, focalizándose en las reformas realizadas en los años de 1976, 1993 y 2006, pues éstas forman parte fundamental de la presente investigación.

### **a) OBJETIVOS QUE PERSIGUE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA**

La creación de las instituciones educativas, se ha visto cercada principalmente para promover en la población un determinado “deber ser”, se sabe que “en México, la preocupación por la educación no es reciente, pues ya nuestras grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana, formaban, en instituciones educativas como los *telpochcallis* y el *calmécac*, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenía a la sociedad de la que formaban parte”<sup>38</sup>.

Y éste “deber ser” del que se habla, se puede encontrar expresado en cada uno de los currículos, que engloba a los planes y programas de estudio que componen a los distintos niveles educativos, ellos, en conjunto, muestran el camino por el cual debe ser conducido el estudiante. Se debe señalar que en México, la educación se movía bajo los esquemas de Planes y Programas de Estudio, mientras que el término de currículo se integra a él de manera reciente.

Para conocer la historia que encierra el campo curricular<sup>39</sup>, no es necesario retroceder mucho tiempo, éste, empieza a cultivarse en 1960 y 1970; esto se lleva

---

<sup>37</sup> SOLANA, Fernando, et. al. *¿Qué significa calidad en la educación?*. Noriega Editores. D.F., México. 2002. p. 34.

<sup>38</sup> SOLANA, Fernando. *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica/SEP. D.F., México. 1982. p. 13.

<sup>39</sup> Las primeras propuestas que se dan dentro del campo curricular en el país vecino, Estados Unidos de América son expuestas después de la Segunda Guerra Mundial (1945), entre los primeros autores se puede encontrar Franklin Bobbit con su obra “El currículum” (1918), a Tyler con “Principios básicos del currículum” (1949), e Hilda Taba con “La Elaboración del currículum” (1962). Aunado a estas propuestas, en México se realizaba investigaciones, encuentros y distintas conferencias que “versan sobre diferentes aspectos del currículo: fundamentación teórica, planeación, modelos, evaluación, y otras problemáticas educativas que se analizan a partir del currículo, como la formación docente, la enseñanza, el proceso de aprendizaje, el quehacer docente, etcétera. No descartamos, sin embargo, las innumerables investigaciones que no se publican o que sólo han tenido una circulación interna dentro de una

a cabo en una de las sociedades más industrializadas y económicamente productivas, se hace referencia a Estados Unidos. Sin embargo, debe de considerarse que el campo curricular así como sus propuestas, llega a México veinte años después de su surgimiento, se podría decir que es a partir de 1990 que, se comienza a expresar en el país, pero en cuanto a la Educación Secundaria se refiere, el uso como tal de un currículo, se ve expresado hasta la reforma del año 2006, pues en la reforma realizada en el año 1993, la educación se mueve aun, bajo esquemas de planes y programas.

Por su parte, el currículo, basándose en la corriente vinculada a la pedagogía industrial<sup>40</sup>, estaba ligado a la creación de alumnos que entraran de lleno a un aparato productivo, por ello, "el surgimiento del discurso curricular se encuentra íntimamente ligado a las exigencias de un modelo social que reclama una funcionalización de la escuela al desarrollo social"<sup>41</sup>; es decir se buscaba dentro de la escuela la construcción de habilidades que se reflejara en el campo laboral y en la sociedad, que en ese momento se encontraba en un empuje industrial.

Aunado a ese ideal de hombre, a ese "deber ser" el currículo, supuestamente también debe atender a las necesidades especiales de cada una de las sociedades, pues él como regulador de la educación y la "formación" del estudiante, requiere considerar, durante su construcción, el ambiente social, cultural, histórico, económico y político; no obstante, "se toma al curriculum como una relación social y política y no sólo por el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, es decir, como parte de la disputa por la hegemonía"<sup>42</sup>.

De esa manera, se puede decir que "el currículo, es una forma social de organización del conocimiento, y al restaurarlo, es necesario en toda su dimensión,

---

institución. Con respecto a los congresos mencionados, éstos se refieren a: Simposio Internacional sobre Currículo Universitario, organizado por la Universidad de Nuevo León, en Monterrey, en 1978; 2) El Congreso Nacional en 1981, para lo cual se organizó la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular; 3) El encuentro sobre Desarrollo Curricular, celebrado en la ENEP-Aragón, UUNAM en 1982; y 4) el simposio Experiencias Curriculares de la Última Década, organizado por el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV/IPN, México D.F., en 1983" En: RUIZ Larraguivel, Estela. La investigación curricular en México. PERFILES EDUCATIVOS. México. Núm. 57-58. Año 1992. p. 8.

<sup>40</sup> Éste nuevo discurso educativo, surge por una necesidad creciente de articular la escuela y la sociedad ya que, ésta última se encontraba sumergida en un mundo manejado por las economías, es así que se requería una educación que, diera respuesta "a los problemas generados en los procesos de industrialización". En: DÍAZ, Barriga Ángel. Los orígenes de la problemática curricular. En Cuadernos del CESU. No. 4 CESU/UNAM. D.F., México. 1986. p. 11.

<sup>41</sup> Óp. Cit. p. 13.

<sup>42</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 53.



lo manifiesto lo oculto y lo real"<sup>43</sup>, se define entonces al currículo como la realización del proyecto educativo para la formación de un tipo especial de alumno, que responda antes que todo a las exigencias de las políticas de gobierno nacionales e internacionales, más que a los requerimientos formativos que la sociedad tiene.

Determinante es que cada institución, necesita formular su currículo para que éste, oriente al plan y los programas de estudios, los cuales tienen otras funciones; desafortunadamente existe una confusión en cuanto al significado entre estos conceptos, ya que en ocasiones son considerados como sinónimos aunque, no lo sean.

Siendo el currículum el eje articulador de cualquier institución, el plan de estudios es su consecuencia, es el proceso en el que, se identifican los objetivos de la educación, es decir, señalan: ¿en qué va a finalizar el proceso educativo? y ¿con qué conocimientos, habilidades y aptitudes contará el estudiante?. De tal manera "(...) necesitamos (...) del marco de referencia de un plan de estudios, y éste se obtiene al considerar: - La formación socioeconómica en particular, (...) - La formación educativa en tal situación, (...) - Las prácticas profesionales que se dan al interior de tal momento social. Por ello el marco referencial se constituye con el conjunto de elementos conceptuales y empíricos con los que se define el contexto social y como éste se relaciona objetivamente con el proceso educativo".<sup>44</sup>

Pero "el plan de estudios, no es meramente un documento técnico, implica una respuesta política ideológica y científica a las demandas sociales en relación a la formación de un profesionista"<sup>45</sup>. Así, la constitución de un plan de estudios debería de considerar la construcción social latente y de igual modo, realizar una proyección de la ciudadanía que se encuentra educando, ello para visualizar los alcances que podría tener estas intenciones; pero, ¿realmente se toman en cuenta las características de la sociedad, de la población?, ¿o sólo se consideran a las dinámicas económicas y políticas de un país?

A grandes rasgos, la diferencia existente entre el currículo y el plan de estudios radica en que el primero se refiere al ¿qué se quiere formar?, y por el otro está el plan de estudios que señala la finalidad de ese alumno.

---

<sup>43</sup> Óp. Cit. p. 30.

<sup>44</sup> SERRANO, R. y M. Ysunza. El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación. ENEP-Aragón. D.F., México. 1982. p. 6.

<sup>45</sup> PANSZA, Margarita. Notas sobre el currículo y plan de estudios. En: PANSZA Margarita. "Pedagogía y currículo". Editorial Gernika. D.F., México. 1988. p. 34.

Por último, los programas de estudio, representan las listas de materias o asignaturas con sus respectivas cargas horarias, esto es quizás, lo más determinante para la formación de los estudiantes, pues en ellos se ven reflejados los contenidos temáticos a los que se les dará primacía y el tiempo que se les otorga, el cual expresa inconscientemente la importancia de cada asignatura.

En conjunto estos tres puntos podrían permitir coordinar los procesos formativos que se realizan dentro del aula, sin embargo, importante resultaría comprender, ¿si coordinan la formación de los estudiantes, hacia dónde la dirigen?, ¿por qué hacia determinada dirección?, ¿cuál sería esa finalidad?

No se debe olvidar que a la par de estos elementos, se encuentran los objetivos que se persiguen ya sea, el nivel educativo en general, o por su parte, cada una de las asignaturas. Los objetivos parte determinante dentro del plan de estudio muestran esquemáticamente, cuáles serán las aptitudes y las actitudes con las que contará el estudiante al finalizar el grado escolar, lográndose visualizar el camino por el que será conducido, es decir ¿cuál será el papel que deberá desempeñar dentro de su sociedad?

Ante ésta pequeña introducción, en cuanto a los términos que influyen directamente dentro de la estructura que articula a la educación de los estudiantes, se hace hincapié que, son los objetivos, la parte más minúscula pero más sustanciosa de los planes y programas de estudio, pues marcan a grandes rasgos la idea de estudiante a configurar.

Es así que se considera necesario recurrir a los objetivos que se presentan dentro del plan de estudios de Educación Secundaria para dar una idea de lo que se estaba y se está construyendo dentro de las aulas escolares.

A saber, los objetivos con los que se inicia la Educación Secundaria básicamente son cuatro: "a) emprender las acciones correctivas de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciados en la primaria; b) vigorizar en cada uno de los alumnos la conciencia de solidaridad con los demás; c) formar hábitos de cohesión y cooperación social; d) ofrecer a todos los estudiantes gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla"<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Ibídem. p. 47.

Como se logra vislumbrar, cada uno de los objetivos encerraba en sí mismo, las posibles soluciones que se trataban de encontrar con la creación de un nuevo nivel educativo, cada uno de ellos representaría una respuesta a las demandas de aquel entonces, como lo fue, acrecentar y pulir los conocimientos de los estudiantes, perfilarlos hacia la toma de decisiones relacionadas a su futuro escolar, o profesional, encontrar un nivel que se utilizara como puente entre la educación básica y la educación preparatoria.

A gran escala, lo anterior manifiesta algunos de los objetivos que se tenían en aquellos inicios de la Educación Secundaria (1925); sin embargo, ¿qué sucede con ellos?, ¿han permanecido intactos dentro de los distintos planes?, para responder a éstas cuestiones, se recurre a los encontrados en los años de 1976, de 1993 y de 2006.

Dentro de los planes del año de 1976 se encuentran varios objetivos<sup>47</sup>; sin embargo, se presentan únicamente aquellos que se consideran determinantes para la investigación, tomando como base, a los cuatro objetivos señalados con anterioridad. Se tiene entonces, que la Educación Secundaria debía: "1.5 Propiciar que se cumplan las finalidades de la educación, de acuerdo con la filosofía social derivada de nuestra Constitución y de la Ley Federal de Educación.(...) 1.6 Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social. (...) 1.7 Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando al valorarla, éste en condiciones para participar en forma consciente y constructiva en su transformación"<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Los objetivos que se desarrollan dentro del plan de estudios en su conjunto son doce (comienzan a ser enumerados desde 1.5). Aquellos que no fueron considerados dentro de esta selección, tienen estrecha relación con otros temas:

"1.9 Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo.

1.11 Promover las actividades encaminadas a la formación de hábitos y actitudes deseables, respecto de la conservación de la vida y la salud física y mental de educando.

1.12 Proporcionar al educando las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planeación familiar, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad.

1.14 Profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones y ayudarlo a lograr su plena realización.

1.15 intensificar la formación del educando, en cuanto a la significación auténtica de los problemas demográficos, a la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y a la necesidad de contribuir a mantener el equilibrio ecológico". En: SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. pp. 17-18.

<sup>48</sup> *Ibidem*. p. 17.

En estos primeros objetivos salta a la vista que, es el gobierno quien expresa y coordina perfectamente qué tipo y en qué forma se enseña, ya que él, a través de la Constitución elabora estos parámetros bajo los cuales se hará presente; ante ello no se ignora, que siendo él quien establece las políticas educativas, tomará el timonel de la educación, entonces ¿realmente, la educación, responde a las necesidades sociales?

Por otro lado, se retoma el papel que tiene la Educación Secundaria como nivel superior a la primaria, se hace presente el sentido de continuidad que debe tener ésta, aunque ya no se enfoca a resarcir las carencias de los jóvenes, ahora más bien, continua con el proceso.

Pero si la Educación Secundaria atendiera de la mejor manera a este proceso de formación de una personalidad crítica y creadora aunado con la idea de una solidaridad y justicia social, se formarían estudiantes verdaderamente revolucionarios; sin embargo ¿qué sucede entonces? pero sobre todo, si se hace uso de estos conceptos, ¿desde dónde elaboran estas ideas?, ¿qué será una actitud crítica y creadora?

Posteriormente, se señala que a partir del conocimiento de la realidad (presente legitimado), se podrá valorarla y con ello participar ¿consciente y constructivamente?, en su transformación; si se trata de una sociedad que ha sido configurada para mantener vigente una ideología, ¿cómo lograr esa participación?. Ante estos objetivos se prosigue con los siguientes: "1.8 Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación. (...) 1.10 Propiciar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio (...) a la dignidad humana"<sup>49</sup>.

Se habla de inculcar a los estudiantes un amor a la patria pero este amor y respeto que se busca es ¿sin cuestionamientos?, ¿sin dificultades?, se tratará de ¿un amor fiel y benevolente que camina con los ojos cerrado?, ciertamente es así, pues dentro de los contenidos que se presentan, sobre todo en las materia de ciencias sociales se considera la división de los "buenos" y los "malos" y ¿qué los diferencia?, comúnmente se encuentra del lado de los "buenos" o glorificados a los vencedores, aquellos que se encuentren en el poder, o, los que dan inicio a la ideología<sup>50</sup> dominante; y ellos ¿en realidad son los "buenos"?, desafortunadamente este amor a la patria no permite al estudiante realizar este tipo de preguntas.

---

<sup>49</sup> Ídem.

<sup>50</sup> Debe señalarse que la ideología "hará referencia a ese aspecto de las condición humana bajo el cual los seres humanos viven sus vidas como actores consientes en un mundo que cada uno de ellos comprende

A la par de este amor, se debe de propiciar que el estudiante vaya construyendo un sentido de responsabilidad y de servicio pero, esa responsabilidad de la que se habla, ¿es la que el sujeto tiene con él mismo y con la sociedad? o ¿quizás la que tiene con la sociedad pero sobre todo con el gobierno?, si se va entretejiendo los objetivos, se logra ver que esa responsabilidad es hacia la nación y ¿dónde queda la responsabilidad que tiene el propio sujeto con él?, ¿qué no debería ser esto lo principalmente a formar?

Ahora bien se habla de un servicio y ¿servir a quién?, cada estudiante ¿se servirá a sí mismo? no, más bien, se trata de servir a una patria, él movido por ese amor incondicional patriótico, “muere” por ella, aunque eso implique la creación de una hegemonía en la que no hay cabida para el ciudadano y si para un “engrane social”; ante estas cuestiones sobresale una contundente pregunta: ¿dónde queda la dignidad humana a la que se alude?

Para concluir las finalidades de la Educación Secundaria que se manejaban en 1976 ésta debe: “1.13 Ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior. (...) 1.16 Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que éste en posibilidad de participar mejor en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida”<sup>51</sup>

La Educación Secundaria hasta este momento no pierde la intención de ser o el eslabón final de la educación para algunos, o un acceso para el nivel siguiente, aunque como ya se ha señalado la intención básica es que esos jóvenes se integren rápidamente al sector laboral y así retribuirle un poco de lo mucho que la nación “le ha otorgado” o impuesto, ese convertirse en capital humano quizás se consideren como la “prueba de amor” que se pide.

Pero algo que resulta muy importante es que, se maneje la idea de que el joven tiene la facultad de aprender a aprender para formarse a sí mismo; sí, es cierto que la formación es una actividad que sólo se puede realizar con la voluntad del sujeto, y que, la formación abarca cada paso que él da a lo largo de su vida, quizás en esta última finalidad se logre ver un pequeño matiz de esa idea de

---

en diverso grado. La ideología es el medio a través del cual operan esta conciencia y esta significatividad” En: THERBORN, Göran. La ideología del poder y el poder de la ideología. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1998. pp. 2-3.

<sup>51</sup> SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. p. 18.

formación desarrollada por Gadamer (1998), sin embargo resulta contradictorio el hablar de una alienación a una hegemonía y a su vez de una formación del sujeto.

Por su parte, dentro del plan del año de 1993 se hace constar que “el propósito esencial (...) es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país (...). Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación”<sup>52</sup>.

Antes de todo es necesario preguntarse ¿qué se entienden por calidad educativa?, considerando los distintos conceptos que se manejan dentro de este párrafo, se podría entender que la calidad puede ser entendida como algo que es aprobado por sus capacidades y destrezas, pero si se dice la palabra “algo”, se entenderá que el sujeto es cosificado. Apoyando la anterior idea aparece lo que en aquel entonces era la calidad, considerándose como el fortalecimiento de las habilidades que les facilitaría incorporarse al mundo del trabajo y con ello contribuir al proceso de modernización que se estaba viviendo.

Reflexionando lo anterior, todos los jóvenes más que tener un nombre propio y una subjetividad que los hace diferentes, poseían una matrícula que es utilizada como código para saber que capacidades y destrezas posee, de ese modo se tendrá conocimiento de su “calidad formativa”, de su capacidad para trabajar. Por ello a partir de ese momento, quedaba más claro que la escuela ya no era un espacio reservado para la formación de los estudiantes sino que se convertía en un negocio.

Reforzándose así los caminos que llevan a los jóvenes hacia un mundo dominado por la economía en el cual lo más importante, antes de formarse es, aprender un oficio que puedan desempeñar a su corta vida. El verdadero sentido que tiene éste nivel educativo desde sus comienzos es el trabajo y como se observa, en ningún momento, se pierde de la vista del gobierno y de los dirigentes que se encuentran al mando del sistema educativo.

---

<sup>52</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 7.

Para cerrar, se menciona que la sociedad o mejor dicho los jóvenes deben de tener una participación activa y reflexiva dentro de las organizaciones sociales y en la vida política pero, ¿qué es una participación activa y reflexiva?, será ¿aquella alienación?, ¿esa pasividad? o, tal vez ¿esa falta de cuestionamiento? a eso se hará referencia.

Finalmente dentro de los planes y programas de 2006 se encuentra lo siguiente: “ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida. En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; (...) la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; (...) así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil”<sup>53</sup>.

En este pequeño párrafo se presentan puntos nodales de la Educación Secundaria, pero algo que sobresale es el señalarse que la educación recibida dentro de las aulas de clase ¿asegura la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida!, pues ¿cómo asegurarlo?, ¿basta con asistir a la escuela?

Actualmente se encuentra vigente lo que en 1925 se propuso, que este nivel de educación fuera el encuentro de los jóvenes con dos caminos, por un lado la continuación de una formación y por el otro, la posibilidad de entrar de lleno al campo laboral, como se puede observar esta inquietud del gobierno por centrar todos sus esfuerzos hacia los jóvenes como capital humano activo es recalcada constantemente en las finalidades de este nivel educativo.

Desafortunadamente la educación que se recibe dentro de la Educación Secundaria se da de tal manera que, es imposible que el estudiante se deje de pensar como una mercancía, y dar paso a reconocerse como sujeto en formación; así, en un mundo dirigido por la economía y la política se exige una educación que responda principalmente a las demandas de estos círculos, de tal modo no es raro que al alumno se le oriente hacia el saber hacer.

En contraste con lo anterior se menciona que las necesidades de éste mundo, están directamente conectadas con la capacidad de reflexión y análisis crítico, sí, en realidad se requiere mirar la sociedad a través de estos dos procesos

---

<sup>53</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 8.

(más que capacidades), pero ¿en qué momento se forman éstos?, ¿cuándo se aplicarán?, ese capital humano que se educa dentro de las aulas ¿tiene idea de estos procesos? Importante sería reconocer el ¿por qué o para qué se habla de estos si no se tiene contemplado realizarlos?, se trata entonces de ese charlatanismo, “ese espíritu de hablar de todo sin entender nada; ese hábito de proyectar y hablar de reformas y adelantos que no se tiene la voluntad ni resolución de efectuar”<sup>54</sup>.

Como se logra observar, en cada uno de los tres últimos planes, los objetivos de la Educación Secundaria, no han sufrido drásticos cambios, ellos permanecen con matices del proyecto inicial del año de 1925, desafortunadamente se continúa con un empeño de conducir a los jóvenes hacia la formación requerida ya sea para sí mismos o para un nivel educativo siguiente, se busca encaminarlo principalmente hacia el campo laboral, pero ¿realmente se logrará esto?, capacitándolos o adiestrándolos ¿les garantizaría, les aseguraría un trabajo?

---

<sup>54</sup> STAPLES, Anne. Educación: panacea del México Independiente. SEP. Dirección General de Publicaciones: Caballito. D.F., México. 1986. p. 62.



## 1.2 LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Reconociéndose que la educación es “el factor primordial de la producción cultural del grupo, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en la organización institucional del Estado”<sup>55</sup>, se observa el papel trascendental que tiene en si mismo cada eslabón escolar; entre ellos, la Educación Secundaria quien se encarga de la formación de los jóvenes del país.

De esta manera cada asignatura que la integran, tienen en sí mismas un fin determinado, una “formación” especial para el estudiante; sin embargo, éstas deberían de potencializar el proceso de apropiación del mundo por parte de los estudiantes y no sólo adiestrarlos en el uso de habilidades y competencias prácticas del hacer. Es la asignatura de Historia una de las áreas que mayormente se impactada por estos enfoques, no bastaría con que se recuerden los datos “importantes”, ella podría significar la construcción de su sociedad presente vinculada con el pasado, encontrando posibilidades de construir proyectos a futuro.

De esa manera, cuando “el gobierno mexicano fue tomando conciencia de su papel educador, (...) aparecieron diversas ideas, anuncios de la concepción de la tarea, necesaria para el progreso de México y para la formación de ciudadanos. Sólo Mora advirtió el valor de la educación como liberador y como modelador a través de la inculcación de deberes sociales”<sup>56</sup>.

Y es justamente José María Luis Mora, a quien se le puede atribuir las primeras orientaciones educativas otorgadas a la historia, él, la integra a las asignaturas básicas como la aritmética y la lectura; ella, tenía el propósito de favorecer el respeto y apoyo hacia las construcciones políticas vigentes señalando que “la trascendencia de la función educativa en la formación de las nuevas generaciones, debería ser organizada y controlada por el Estado, porque solamente así podría imponérsele la filosofía propia del Estado mexicano y protegerla de las

---

<sup>55</sup> SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México. Fondo de Cultura Económica/SEP. D.F., México. 1982. p. 11.

<sup>56</sup> VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos. D.F., México. 1975. p. 42.

acechanzas de los diversos grupos que trataban de controlarla en provecho propio”<sup>57</sup>.

Si bien, la enseñanza de la historia ha sido fundamental dentro de todas las prácticas educativas, que se realizan en cada uno de los niveles escolares, ya que, como se ve reflejado, desde sus comienzos se ha buscado que la “formación” lograda a través de ella, se encuentre presente dentro de la memoria colectiva. Es así que, “la necesidad de enseñar historia de México (...) inicia desde el momento en que se crea la nación mexicana; formar a los nuevos ciudadanos se convirtió en una prioridad del gobierno, independientemente de su propuesta ideológica. Durante el siglo XIX, México al igual que otras naciones, utilizó la enseñanza de la historia como instrumento para lograr la formación y difusión de ideologías nacionalistas entre la población”<sup>58</sup>. Pero, de igual modo desde tiempos más remotos a éste, la construcción, la enseñanza y el mantenimiento de una historia construyen disputas interminables, “la primera imagen del recolector del pasado que nos da la historia de Mesoamérica es la del escriba que recoge los testimonios del pasado para servir a los intereses del gobernante”<sup>59</sup>.

Cabe señalar que más que hablar acerca de la introducción de la asignatura de la Historia a la Educación Secundaria<sup>60</sup>, se desea mostrar un panorama en el cual se vean las distintas modificaciones por las que ha pasado; así mismo vislumbrar el sentido en el que ha corrido la enseñanza de la misma.

En lo que respecta a los planes de estudio de Educación Secundaria, la asignatura de Historia se encuentra presente desde los primeros planes y programas, siendo éstos los del año de 1925, para este caso sólo era impartida en el tercer año, ella se dividía en Historia General (3 horas) e Historia de México (3 horas).

En el año de 1939 en el que se realiza la primera reforma a los planes y programas de estudio de igual manera se efectúa el primer cambio dentro de esta

---

<sup>57</sup> Óp. Cit. p. 19.

<sup>58</sup> MENÍNDEZ, Rosalía. Funciones sociales de la enseñanza de la Historia. En: GALVÁN Lafarga Luz Elena. “La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. p. 76.

<sup>59</sup> FLORESCANO, Enrique. Memoria mexicana: ensayos sobre la reconstrucción del pasado. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1994. p. 134.

<sup>60</sup> Pues, se debe señalar que “Desde que México obtuvo su Independencia hasta los primeros años del gobierno de Porfirio Díaz, la función social de la historia se encaminó vertiginosamente a difundir la ideología de los liberales mexicanos a través de un discurso de progreso, libertad y amor a la patria. Bajo el gobierno porfirista se estructuró toda una maquinaria educativa para consolidar la enseñanza de la historia, que cuidara minuciosamente esta preciada asignatura escolar”. En: Óp. Cit. p. 79.

asignatura, ella se impartiría en los tres años escolares, dedicándole en el primer año dos horas, y en los dos años posteriores aumenta a tres horas. En los planes de 1942 la asignatura sufre una pequeña transformación, se anula del primer año, en segundo grado, se impartiría Historia de México por tres horas a la semana y en tercer grado a Historia General con tres horas a la semana; cabe señalar que dentro de este plan se agregan algunas materias optativas, dentro de las cuales se puede encontrar: Historia de la Revolución Mexicana e Historia de América.

En cuanto a los planes y programas de 1944 la asignatura de Historia pasa nuevamente a formar parte de los tres años escolares, en primer grado se encuentra a Historia Universal (2 horas), en segundo año se dividía en Historia Universal (2 horas) e Historia de México (2 horas) y en tercer año a Historia de México (3 horas). En 1955 casi se repite esta división, el único cambio que se registra es en tercer año, se trata también de Historia de México pero se imparte únicamente por dos horas. A diferencia del plan de 1955, en 1960 se encuentra Historia Universal (3 horas) en primer grado, a Historia de México (3 horas) en segundo año y para tercer año sólo se encontraba a esta asignatura dentro de las actividades como, Seminario de Historia contemporánea, México y el Mundo en el siglo XX (2 horas).

A diferencia de todos los años anteriores, para 1976 la asignatura de Historia ya no recibe carga horaria propia, pues ella se engloba dentro del área de las ciencias sociales, siendo ésta impartida en cinco horas semanales en cada uno de los grados escolares. Para 1993 ella recobra su lugar, en primer grado se encuentra Historia Universal con tres horas a la semana, en segundo grado Historia Universal II con tres horas y en tercer grado Historia de México con tres horas. Para ésta última reforma (2006) la asignatura de Historia sólo estará presente en dos años escolares segundo y tercer año, otorgándole cuatro horas a la semana.

Al observar los diferentes cambios por los cuales ha pasado esta asignatura, se reconoce que ella ha sido una de las pocas asignaturas que han permanecido dentro de la enseñanza de la Educación Secundaria debido a la importancia que tiene dentro de la continuación de la ideología vigente, más que la formación de los jóvenes.

El gran peso que genera, para toda sociedad, el conocimiento de su historia es un interés surgido desde los comienzos del ser humano, importante era para ellos, conservar los procesos de transformación por los que se había atravesado y aquellas manifestaciones de conocimiento que, en conjunto le creaban un sentido de pertenencia a un sociedad con un pasado en común.

“desde Herodoto, la historia, al mostrar la relatividad de las costumbres y creencias de los distintos pueblos, ha sido un estímulo constante de crítica a la inmovilidad de las convenciones imperantes”<sup>61</sup>; sin embargo, esto debería de ser superado para dar paso a una historia que permitiera al estudiante reconocerse como constructor y responsable de su sociedad, encontrándose frente a posibilidades que le permitan re-crear su mundo.

Éste es un paso que requiere ser manejado con cautela y que necesita, al igual que la formación, ser un acto de voluntad de cada ciudadano, pues si consideramos que, nuestros jóvenes aun se encuentran en el proceso de formación, son ellos, en conjunto con los profesores quienes deben de desmitificar lo venerado y con ello discernir entre la historia glorificante y la historia como construcción social, en la que son ellos en conjunto, quienes crean y construyen los horizontes.

Es así que, la historia, ha sido desde sus comienzos algo innegable y fundido al mismo sujeto, necesidad de cada uno, pero que se ha visto empañado por el maquiavélico uso que en ocasiones se le ha dado, pues no puede ser únicamente encauzado para ser el conductor de ideales propios de los dirigentes y del mismo modo para enaltecerlos.

Ya no debe moverse bajo los esquemas de veneración y condenación, no puede representar sólo a una parte de la sociedad, ni mucho menos el intento de legitimación ideológica, tal cual ha sido utilizada; como ejemplo de ello basta recordar uno de pasajes históricos, en la cual se daba una lucha entre liberales y conservadores, “se trataba de dos nacionalismos frente a frente: (...) El primer triunfo de los liberales con la revolución de Ayutla significó, por ejemplo, la consagración “oficial” de los insurgentes y la apertura del camino hacia la glorificación del pasado indígena y la negación de la conquista. (...) Para entonces, los héroes eran todos nacionales (...) Hidalgo, Morelos y Juárez. Cuitláhuac y Cuauhtémoc (...) Los conservadores insistían en un grupo diferente de héroes encabezados por Cortés, seguidos por Morelos e Iturbide”<sup>62</sup>.

De este modo, el enfoque bajo el cual se de la selección de los contenidos a enseñar, comúnmente tiende a enaltecer todos aquellos movimientos,

---

<sup>61</sup> BLANCO, José Joaquín. El placer de la historia. En: PEREYRA Carlos, et. al. “Historia ¿para qué?”. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007. p. 86.

<sup>62</sup> VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos. D.F., México. 1975. pp. 68-70.

revoluciones, sucesos y personajes que apoyen al poder en turno, ocultando o minimizando las etapas que lo pongan en contradicción puesto que “la enseñanza de la historia, espontánea o intencionalmente, ha constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le asegura la lealtad de sus ciudadanos”<sup>63</sup>.

Desde esta orientación, es innegable que dentro de los programas escolares, se vean expuestos los ideales de sociedad que se quieren construir en tanto que, se orienta al pasado para hacer valer el presente; por ello, la elección y selección de conocimientos que, se dan a conocer dentro de las aulas escolares, es revisada cuidadosa y minuciosamente, ya que “lo que sí puede firmarse, evitando adjetivos ambiguos, es que los textos reflejan el pensamiento social propio del actual gobierno. Ni más ni menos. Quienes veneran en ellos tendencias comunicantes las verán también en cualquier discurso de nuestros más altos funcionarios. Quienes estén en desacuerdo básico con su enfoque social, lo estarán también con la orientación sociopolítica que este régimen ha venido proclamando”<sup>64</sup>.

Empleándose para acentuar, establecer y legitimar el poder y la ideología dominante, la historia va convirtiéndose “de este modo casi en todas partes en el instrumento del poder existente y no en el auxiliar de la verdad”<sup>65</sup>, desafortunadamente se observa que los recursos formadores que puede surgir de la Historia, han sido desatendidos para, darle paso a una construcción ideológica a favor de algunos pocos.

Ante ello, no es de extrañarse que en esta asignatura sólo se encuentre una historia desligada al presente, desfragmentada y “gloriosa” que sólo sirva para legitimar y explicar el acontecer. Sin embargo, convendría que se abriera la posibilidad de conocer, comprender y aprehender una historia en proceso de construcción, siendo diálogo del tiempo histórico.

Para ejemplificar lo anterior, basta con enunciar dos de los objetivos que se presentaban dentro de dos distintos programas de historia<sup>66</sup>, el primero (1993) indicaba “que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la

---

<sup>63</sup> *Ibidem*. p. 285.

<sup>64</sup> LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Séptima edición. Editorial Nueva Imagen. D.F., México. 1989. p. 58.

<sup>65</sup> VERNIERS, Louis. Metodología de la historia. Losada. Buenos Aires, Argentina. 1968. p. 20.

<sup>66</sup> Es en el segundo capítulo, en el que se presentan, especifica y se consideran de manera más detallada los objetivos planteados dentro de los programas de Historia.

organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico”<sup>67</sup>; y posteriormente (2006) se señala que con la enseñanza de la historia, los alumnos desarrollaran “nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, que les permitan explicar cómo se transforman su localidad, entidad, país y mundo”<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 94.

<sup>68</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 16.

### 1.3 ÚLTIMAS REFORMAS REALIZADAS A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para que la Educación Secundaria sea lo que actualmente refleja, requirió pasar por distintos procesos reformadores que son el resultado de los requerimientos educativos que bajo la perspectiva de las políticas de gobierno, se necesitaban; lejos se encuentra la idea de que ellas son respuestas a necesidades sociales, políticas, históricas, culturales y económicos que en su momento exigía cada época.

Las distintas reformas que se le han realizado a los planes y programas de estudio (no sólo de la Educación Secundaria), dan un panorama que muestra un intento de hacer mejoras educativas que, se vean proyectadas dentro de la formación que reciben los estudiantes en las aulas pero, también, se elaboran tomando en cuenta las transformaciones políticas, económicas y culturales que sufre a cada momento la sociedad. Se reconoce así que "al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos"<sup>69</sup>.

Con ello, se acepta que los proyectos educativos que se elaboran y reelaboran a lo largo de la historia se cubren bajo la idea de crear nuevas posibilidades de formación que favorezcan a la sociedad; sin embargo, no se puede ignorar que, en ellos se ve expresado las respuestas a una exigencia laboral-instrumental que, se fundamenta en la idea de que el mundo se mueve bajo un eje económico, a saber, "el acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestro tiempo exige que la educación se transforme, a efecto de estar en condiciones de cumplir con sus objetivos, lo cual nos obliga a una profunda reflexión sobre la sociedad que deseamos y el país que queremos construir"<sup>70</sup>.

Por otra parte, al tratar de definir al término reforma, es cierto que existe una dificultad ya que ella, cuenta con distintas significaciones pero, se entiende

---

<sup>69</sup> DÍAZ, Barriga Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?. PERFILES EDUCATIVOS. México. Vol. 28. Núm. 111. Año 2006. pp. 9-10.

<sup>70</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 7.

que “las reformas son procesos de cambio, de modificación de patrones establecidos y de rompimiento de inercias. En contraste con las revoluciones que se distinguen por una transformación radical de lo existente, las reformas suponen cambios graduales”<sup>71</sup>.

A todo esto, las implicaciones que tienen las reformas educativas ¿a qué responden?, ¿por qué se realizan?, ¿cuál es su propósito?, aparentemente ellas atienden las necesidades que surgen en cierto contexto histórico de las transformaciones y movimientos sociales, intentando darles solución a través de, nuevas perspectivas y orientaciones pedagógicas, ya sea a partes específicas o al todo, del aparato educativo.

Al hacer referencia a las reformas que se realizan a los planes y programas de estudio se debe de considerar que una “(...) reforma escolar supone siempre una modificación importante de las políticas educativas nacionales y una considerable intervención de las administraciones públicas (...) una reforma escolar afecta o puede afectar a las siguientes esferas: \* al gobierno y administración de los sistemas educativos, \* a la estructura de los sistemas educativos (niveles, etapas, ciclos o grados), \* a la financiación de los sistemas educativos, \* al currículo de los sistemas educativos, \* a la formación, perfeccionamiento y selección del profesorado, -a la evaluación del propio sistema educativo”<sup>72</sup>.

Queda claro que una reforma, tiene como finalidad un cambio, una reestructuración o una reconfiguración de un plan operatorio, un organismo de gobierno o quizás una institución, pero ellas deberían de construirse gradualmente, sin embargo, “la innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.”<sup>73</sup>

Pero sería conveniente que como cambio gradual, una reforma no afectara, sino que interviniera en cada uno de los puntos mencionados con anterioridad, como un cambio sustancial gradual; aunado a ello el cambio de políticas

---

<sup>71</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 46.

<sup>72</sup> DE PUELLES, Benítez Manuel y MARTÍNEZ Boom Alberto. La reforma de los sistemas educativos. En: Experto Universitario en Administración de la Educación. Módulo II Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Una visión de los diferentes sistemas educativos iberoamericanos. p. 6.

<sup>73</sup> DÍAZ, Barriga Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. PERFILES EDUCATIVOS. México. Vol. 28. Núm. 111. Año 2006. p. 12.



educativas nacionales ¿se realizará en base a políticas internacionales?, entonces, ¿cómo decir que las reformas responden a las necesidades sociales?, si, siempre atienden a otros sectores.

Desde éste punto de vista, se puede “hablar de reformas cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura de niveles o de ciclos (...), se habla de reformas al descentralizar el gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos de control; se alude a la reforma cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los profesores, (...)”<sup>74</sup>.

Entonces, las reformas, de cualquier sector del que se hable (político, educativo, económico, constitucional), equivalen a, las diferentes transformaciones que se realizan a los planes operatorios de cualquier época, es decir, la base con la que se cuenta es reestructurada en concordancia con los requerimientos que vayan surgiendo; sin embargo hay reformas que modifican totalmente esa base siempre respetando los lineamientos constitucionales de cada país.

Por otro lado, se sabe que este país, al igual que otros, ha estado expuesto a distintas formulaciones de reformas educativas, bajo el supuesto de que “la escuela que conocemos (...) es una institución (...) amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo”<sup>75</sup>. De esa manera, se recurre a las reformas escolares con la finalidad de lograr ese progreso, que hace referencia única y exclusivamente al desarrollo económico-industrial.

Lo que conlleva la elaboración de una reforma, involucra cada una de las partes que integra a las instituciones, de allí la importancia que ella debería ser responsable y que antes de cualquier cosa, atienda a la formación de los estudiantes, lo que se requiere es, que el mismo sujeto se comprenda en su mundo y no sólo trabaje para él. Para esto, sería requisito primordial, realizara una lectura sustanciosa de la realidad que impera, realizando estudios minuciosos que abarquen todos los focos problemáticos y, del mismo modo, impliquen un periodo extenso de tiempo, para su formulación y otro tanto más, para su implementación.

---

<sup>74</sup> SACRISTÁN, J. GIMENO. Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna. En: TEDESCO, Juan Carlos, et al. “Por nuestra escuela”. Lucerna Diogenes. p. 49.

<sup>75</sup> *Ibidem*. p. 25.

Haciendo una breve semblanza, en cuanto a las reformas que se le han realizado a la Educación Secundaria y antes de tocar detenidamente las de los años de 1976, 1993 y 2006 se deben de considerar a otras tantas.

Después de la reforma de 1939 prosiguieron las de los años de 1942, de 1944, de 1955 (que comenzó a integrarse desde 1953, algo determinante de ésta reforma es que se realiza un subdivisión de las escuelas secundarias, quedando en diurnas y nocturnas). Después encontramos una más en el año de 1960, para este momento se observa la necesidad de realizar dos distintos planes y programas unos destinados para las escuelas secundarias diurnas y otras para las nocturnas.

Posteriormente a éstas reformas encontramos la del año de 1976, mejor conocida como las Reformas de Chetumal, ellas comienzan a ser planteadas con un plan piloto que inicia cuatro años antes pero es integrada finalmente en 1976, seguida de ésta reforma se haya la del año de 1993 y, por último nace la de 2006.

Cada una de estas reformas, en su momento causaron grandes expectativas, así mismo crearon extendidos debates que no sólo alcanzaban los círculos educativos, sino también, los políticos, los económicos y los sociales, pues no se olvida que lo educativo es un complejo que abarca el todo social.

Pero, el que dichas reformas se muevan bajo supuestos de transformaciones, que aparentemente encaminaran a la sociedad hacia el desarrollo y el progreso, queda en duda, pues "calificamos de primitiva una educación vinculada a la comunidad cuando la observamos en un grupo indígena; pero es el último grito de la ciencia pedagógica cuando la pregona una revista americana. Nos parece descuido de los padres tzeltales el que dejen en libertad a sus hijos para aprender por sí mismos; pero llamamos a esto actitud científica cuando las referimos a la civilización espacial del futuro. Consideramos práctica subdesarrollada la participación del niño indígena en el trabajo de la comunidad; pero llamamos a lo mismo "métodos activos" de "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" cuando lo oímos en la UNESCO"<sup>76</sup>.

Ante todo este panorama, la Educación Secundaria, ha sido un nivel escolar que a pesar de haber pasado por múltiples reestructuraciones, parece estar en total abandono, por ello se dice que "la educación media es tal vez la más infortunada. Su misión es nebulosa: debe continuar con la preparación de los futuros

---

<sup>76</sup> LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Séptima edición. Editorial Nueva Imagen. D.F., México. 1989. p. 34.

ciudadanos y, además, orientarlos hacia actividades productivas. Y no hace bien una cosa ni la otra.”<sup>77</sup>.

### **a) REFORMA EDUCATIVA DE 1976**

Es para el sexenio posterior al del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) en el que la sociedad mexicana se encuentra más vulnerable, en cada uno de sus sectores: el económico, el político, el social y sobre todo en el educativo, se mostraban rasgos de crisis; sin embargo, debe señalarse que estas problemáticas se fueron fecundando con anterioridad, un ejemplo de ello es el movimiento estudiantil de 1968, además de los grupos opositores de obreros, maestros e investigadores quienes exigían ser tomados en cuenta dentro de las políticas de gobierno.

Esta crisis que inundaba a la sociedad durante los años setenta fue una de las principales bases que dieron fundamento a la urgente necesidad de realizar una reforma educativa, a cuenta de salvaguardar el orden social, el presidente Luis Echeverría (1970-1976) veía en ella la posibilidad de reestructurar a su país<sup>78</sup>, pero realmente lo que se intentaba era recuperar el orden perdido; para él, la reforma a la Educación Secundaria representaría una respuesta para el control social ante las distintas disputas existentes.

Aunado a ésta problemática y mostrándose económicamente un panorama desolador, que era enmarcado por las revoluciones científicas y tecnológicas de aquel momento, se consideraba propicio que la reforma involucrará, ajustes que vincularán estrechamente al estudiante con el ambiente laboral, ya que las demandas internacionales se movían bajo estereotipos en los que, el progreso económico, tecnológico e industrial se encontraba ligado a la población joven del país, ellos representaban la fuerza productiva.

Durante el periodo en el que se realiza, se llevan a cabo seis seminarios regionales y una asamblea plenaria las cuales, servirían para dialogar y establecer los cambios y reestructuraciones que se le realizarían al plan y los programas vigentes.

---

<sup>77</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 337.

<sup>78</sup> Se debe señalar que, durante este periodo se dan los primeros impulsos por descentralizar a la educación, los cuales logran verse concretados uno años más tarde.

Esta reforma que, también es conocida como, Resoluciones de Chetumal, comienza a plantearse desde 1974, pero ella opera hasta el año de 1976, señalando que “la educación es uno de los mecanismos de movilidad y transformación hacia modos de convivencia más dignos y justos entre personas y naciones. No sólo debe de actualizarse para ir al parejo de los avances científicos, sino que debe de modificar su organización para ofrecer una justa distribución de oportunidades educativas.”<sup>79</sup>.

Una de las principales características que posee esta reforma es la reorganización del plan de estudios en general, en él se sustituye la anterior división de programas por materias a, una reestructuración que incluía a dos distintas estructuras organizativas.

Por un lado estaba la estructura programática por áreas: matemáticas, español, Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (Historia, Educación Cívica y Geografía, Materias Tecnológicas, Educación Física y Educación Artística; y por otro lado se encontraba una estructura programática por asignaturas y materias: Matemáticas, Español, Biología, Física, Química, Historia, Civismo, Geografía, Materias Tecnológicas, Educación Física y Educación Artística. A continuación se muestra esquemáticamente su organización<sup>80</sup>:

### 1. Estudio por Áreas:

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español	4	Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4	Matemáticas	4
L. Extranjera	3	L. Extranjera	3	L. Extranjera	3
Ciencias Naturales- Teoría y práctica	7	Ciencias Naturales	7	Ciencias Naturales	7
Ciencias Sociales- Teoría y prácticas	7	Ciencias Sociales	7	Ciencias Sociales	7
Educación Física, Artística y Tecnológica	5	Educación Física, Artística y Tecnológica	5	Educación Física, Artística y Tecnológica	5
TOTAL	30		30		30

<sup>79</sup> SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. p. 14.

<sup>80</sup> *Ibidem*. p. 41.

## 2. Estudio por Asignaturas

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español	4	Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4	Matemáticas	4
L. Extranjera	3	L. Extranjera	3	L. extranjera	3
Biología Física Química	7	Biología Física Química	7	Biología Física Química	7
Historia Geografía Civismo	7	Historia Geografía Civismo	7	Historia Geografía Civismo	7
Educación Física, Artística y Tecnológica	5	Educación Física, Artística y Tecnológica	5	Educación Física, Artística y Tecnológica	5
TOTAL	30		30		30

Sin embargo, debe de señalarse que es la organización por áreas es quien, tiene mayor peso en las Escuelas Secundarias, de este modo, la mayoría de las instituciones configuraban su educación bajo estos esquemas. Dicha reorganización intentaba que los estudiantes encontrarán, construyeran y buscarán la articulación entre los conocimientos de las distintas materias, además de que con ella habría un ahorro de tiempo, que se podría utilizar en las actividades extraescolares ya que, dentro de los programas escolares se incluían una serie de actividades que se extendían fuera del aula de clases.

Si bien, esta reforma daba la entrada a un enfoque conductista<sup>81</sup> que privilegiaba la modificación de la conducta del estudiante a través de un serie de

<sup>81</sup> "nacido en los inicios del siglo XX (...) el surgimiento de este enfoque (...) responde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder controlar las conductas. La demanda creciente que se hace a la psicología tanto desde el desbordante y creciente campo de la industria de principios del presente siglo, (...) en el sentido de obtener recursos para la selección y capacitación del personal (...) da como resultado que los psicólogos se desplacen de los terrenos de la introspección hacia los del análisis y programación de las conductas". Entre los principales autores que se pueden encontrar dentro de esta corriente se encuentra a John Broadus Watson ("Conductismo", 1924), Edward Thorndike ("Psicología educacional" o "Psicología educativa", 1903), Burrhus Frederic Skinner ("Ciencia y Conducta Humana", 1953) e Iván Petrovich Pavlov ("**Reflejos condicionados**" 1926). Se dice entonces que este enfoque conductista se centraba en el desarrollo de habilidades, pero siempre bajo la correlación del estímulo-respuesta, ante él se hacía una reducción de la acción transformadora que podría suscitarse en la praxis del sujeto, lo realmente determinante para esta teoría era lo que entrará en cuestiones observables, en cuanto al cambio de conducta; sin embargo, surgen cuestiones determinantes, ¿cómo es que se construye a un sujeto histórico?, ¿son los exámenes lo observable para saber si un estudiante ha comprendido historia?. En: PÁEZ, Montalbán Rodrigo. El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. PERFILES EDUCATIVOS. México. Núm. 13. Año 1981. p. 6.

actividades que condujeran y construyeran el desarrollo de habilidades para procurar en lo posible un aprendizaje que le permitiera “permanentemente aprender”, aunque en realidad el trabajo que se desplegaba dentro de las aulas era un cumplimiento de actividades que ya estaban descritas en los programas, tal parecía que sólo era una lista a realizar; sin embargo, a eso se le llamaban ¿aprendizaje permanente?

Así, los programas de 1976 estaban estructurados por objetivos generales y objetivos específicos que deberían de ser realizados dentro del aula, de igual modo se sugerían las actividades y las propuestas didácticas que coordinarían la clase, parecía ser una lista a la cual sólo se le tenía que cumplir al pie de la letra. Aunque se debe señalar que la reforma establece la posibilidad de construir y hacer uso de otros recursos didácticos siempre y cuando al final ¡cumplan con los objetivos descritos!, entonces, se entenderá que no había mucho espacio para construir distintas prácticas pedagógicas a, las determinadas.

Uno de los puntos que mayormente se trabajó dentro de estos programas, era el contenido social, se buscaba enfocar al alumno hacia el respeto, amor y fidelidad a su nación, que él, a través de la educación recibida dentro de las aulas de clase, participará dentro de la transformación de su sociedad y con ello lograr un espacio dentro del progreso que se encontraba viviendo su país.

Aunado a esto, se presentan las nuevas vertientes que se querían impulsar dentro de los programas de ciencias sociales, específicamente en el área correspondiente a la asignatura de Historia, a saber, se mostraban nuevas orientaciones con la finalidad de lograr eliminar en lo posible a la enseñanza memorística imperante.

Bajo esta idea, secundada por la infinidad de objetivos a cumplir, se buscaba remplazar a esa historia tradicionalista, basada principalmente en explicar los acontecimientos del pasado por un enfoque que se centrará en los eventos que están sucediendo en su presente histórico o, en su defecto lo temporalmente cercano, basándose en la idea de que los estudiantes son actualistas<sup>82</sup> y por tal motivo podrían sentirse ligados estrechamente a la asignatura sin necesidad de memorizar un listado de fechas y nombres.

---

<sup>82</sup> “le interesa fundamentalmente el presente y gusta de la historia contemporánea, porque le ayuda a conocerse a sí mismo, le permite explicarse los problemas de palpitante actualidad del mundo en que vive y le posibilita entrever el futuro en la medida que evoluciona la sociedad a la que pertenece” En: Óp. Cit. p. 309.

De esa manera, y basándose en el estudio de su vida contemporánea, se comenzaba la enseñanza de la historia con nombres, fechas y acontecimientos que se encontraban en su contexto y, de esa manera se irían ligando cada uno de los siguientes datos pero, si bien, este nuevo enfoque de enseñanza sólo invierte el sentido temporal de la historia, comienza por el presente pero termina en el pasado y, ¿en dónde quedan los proyectos de futuro?, ¿cómo no memorizar?; para ellos, los acontecimientos casi desconocidos o desaparecidos no tienen trascendencia alguna, denominados como obsoletos eran destituidos de los programas de estudio pero, ¿quiénes estarían dentro de los temas obsoletos?, acaso ¿las culturas excluidas de la idea de progreso, hechos políticos, nombres e ideologías que no compaginan con las imperantes del momento?

La enseñanza de los temas seleccionados, seguía un esquema que, basándose en el estudiante actualista, se manejarían de manera descriptiva y, primero se conocerían los efectos y posteriormente las causas de cada hecho histórico pues según ellos primero importaba conocer lo que pasaba y después preguntarse él porqué; siempre y cuando existiera tiempo de hacerlo.

Bajo tendencias de organización esquemática, la historia comenzaba a describir la situación del mundo terminando con la explicación del por qué de la situación actual del país, dando la imagen de que como comunidad, como sociedad y como nación, dependían únicamente de lo acontecido a nivel mundial, entonces, ¿ya estaban determinados?, ¿determinados para qué?

## **b) REFORMA EDUCATIVA DE 1993**

La reforma educativa de 1993 comienza a ser pensada durante la presidencia de Miguel de la Madrid<sup>83</sup> (1982-1988) sin embargo, ella es planteada de manera directa por su sucesor, Carlos Salinas de Gortari<sup>84</sup> quien, influenciado

---

<sup>83</sup> Esta se piensa desde 1989 lo que conduce a una primera etapa de implementación en el año de 1990 que abarcaría a los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, desembocando en su implementación total para el año de 1993.

<sup>84</sup> "el gobierno del Presidente Salinas de Gortari definió un proyecto modernizador en contraposición al primero, tal vez porque el de los años setenta no logró las metas que se había propuesto, quizás porque el resultaba anacrónico, probablemente porque las nuevas condiciones del país así lo exigían o, acaso, por una combinación de esos motivos (...) una de las preocupaciones más importantes que introdujo aquel proyecto, fue la crítica a la baja calidad de la educación. Los esfuerzos de tres gobiernos consecutivos para mejorar esa calidad han sido, sin embargo, insuficientes o se malogro". En: ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 77.

por tendencias internacionales, incluye dentro de sus políticas, la necesidad urgente de modernizar distintas áreas como lo son, lo educativo<sup>85</sup>, lo social, lo político y sobre todo lo económico.

Como contexto social de la reforma, México se encontraba sumergido en tendencias modernizadoras que lo incitaban a salir del "rezago"<sup>86</sup> económico industrial y con ello, buscaba su anexión a propuestas globalizadoras y de libre comercio que le permitieran contemplarse como un país de calidad<sup>87</sup>; es por ello que introduce complejos cambios en cada una de sus áreas buscando la modernización en cada una de ellas, con la finalidad de que se lograrán niveles altos de productividad y así constituirse como un país competitivo.

No es de extrañarse que, bajo estos esquemas, la educación se viera tajantemente trastocada, lo cual permitió la entrada de la modernización al sistema educativo, una construcción educativa que exigía estudiantes capacitados para el trabajo; incorporando así de forma abrupta la conceptualización del capital humano, se reconocía que "la mayor parte de los proyectos de reforma impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan hegemónicamente (...) La teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación"<sup>88</sup>.

Pero hablar de modernización dentro de la educación es hacer referencia a una educación que pone énfasis en educar a un individuo para que éste sea productivo esto debido a las exigencias de la globalización económica en las sociedades; en la modernización se ve al sujeto como una "cosa productiva", no hay un intento por participar en la creación de nuevos conocimientos y horizontes históricos, por lo cual ya no se toma al sujeto como lo que en realidad es, un ser con voluntad de actuar, de crear y de transformar, ya que únicamente forma parte de la "mercancía" que vuelve al país productivo, competitivo y de calidad.

---

<sup>85</sup> Cabe señalar que a pesar de que esta reforma representa la culminación de los proyectos de modernización en la educación, no se debe olvidar que ella se comienza a trabajar desde mediados de la década de los 40 del siglo pasado, esto cuando Jaime Torres Bodet da el salto de la educación socialista para dar paso a los primeros esfuerzos de la implementación de la modernización educativa.

<sup>86</sup> Aclarando que sí cada país, sociedad o cultura se desenvuelve de distinta manera dependiendo a las situaciones históricas, sociales, políticas, económicas y culturales en las que se vaya codificando, no se puede hablar de rezago.

<sup>87</sup> La calidad, en orientaciones educativas, significa el desarrollo de habilidades que permitan la productividad.

<sup>88</sup> NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994. Plaza y Valdés. D.F., México. 2000. p. 39.



Así, la educación pierde su sentido formativo, los conocimientos ya no implican las armas con las que el estudiante se encuentra y dialoga con su mundo, sino que se convierten en las posesiones que se venden al mejor postor.

Haciendo un paréntesis, a la par de que se dé la reforma a la Educación Secundaria, estrechamente se configuran dos momentos determinantes para la educación en México: la Educación Secundaria se convierte en obligatoria<sup>89</sup> y, se produce finalmente la descentralización de la educación<sup>90</sup>.

Una de las principales reformulaciones que se quiere realizar a los planes y programas de estudio, es en relación a la búsqueda de continuidad entre la Educación Primaria y Secundaria, el nuevo plan de estudios configura nuevos horizontes que permitirían articular a estos dos niveles educativos, buscando que el estudiante cursara estos ciclos como uno mismo, de ese modo, la primaria debería de brindar los conocimientos bases que servirían de fundamento para el siguiente nivel.

Si bien, la Educación Secundaria buscaba que los estudiante continuarán permanentemente con su aprendizaje pero de manera independiente; es decir, intentaban que dentro del aula de clases se potencializarán sus habilidades académicas para que ellas, sobrepasarán el ambiente escolar y, fuera de él, también produjeran conocimientos. Entonces bajo esta idea, y cobijados por un nuevo enfoque pedagógico, se comienza a trabajar el constructivismo<sup>91</sup>, siendo uno de los nuevos intentos para hacerla caminar.

Aunado a este nuevo enfoque pedagógico, se realiza una reorganización de las asignaturas, ya que debido a la coexistencia de dos distintas organizaciones programáticas se dan grandes conflictos que surgían de la desigualdad de conocimientos que existía entre los estudiantes que concluían el nivel medio

---

<sup>89</sup> Se considera urgente ampliar el ciclo de educación básica (de 6 a 9 años) con la finalidad de buscar mayor congruencia y continuidad en cuanto a los conocimientos se refiere.

<sup>90</sup> Bajo la idea de "ofrecer eficientemente el servicio educativo", firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato de los Maestros, con lo que se transfiere a los Estados, las responsabilidades, el manejo y control de cada uno de sus sistemas educativos.

<sup>91</sup> "la característica central de esta aproximación es que el sujeto participa, de manera activa, en la construcción del conocimiento; el estudiante no lo recibe pasivamente del ambiente. Dependiendo del autor, las teorías constructivistas se interesan en aspectos como el aprendizaje significativo, el papel de los factores socioculturales, la importancia de la interacción del estudiante con el objeto de estudio (...) entre las más importantes están la Gestalt y las representadas por autores como Ausubel, Vigotsky y Piaget". En: GARDUÑO, Estrada León R. Importancia relativa de tres enfoques psicológicos: la validez en la evaluación de profesores. PERFILES EDUCATIVOS. Vol. 24. Núm. 96. Año 2002. p. 36.

básico; del mismo modo, esta organización impedía profundizar en algunos temas importantes.

De esta manera se opta por un plan único en el que los programas no se concentrarán en grupos (ciencias sociales y ciencias naturales) en su lugar, cada asignatura tendría su espacio, encontrándose distribuidas de la siguiente manera: Español, Matemáticas, Historia Universal, Historia de México, Geografía General, Geografía de México, Civismo, Biología, Introducción a la Física y a la Química, Física, Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física, Educación Tecnológica, Orientación Educativa y una Asignatura opcional decidida en cada entidad. El Plan de estudios queda distribuido de la siguiente manera<sup>92</sup>:

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español	5	Español	5	Español	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Historia Universal	3	Historia Universal II	3	Historia de México	3
Geografía General	3	Geografía de México	2		
Civismo	3	Civismo	2		
Biología	3	Biología	2		
Introducción a la Física y a la Química	3	Física	3	Física	3
		Química	3	Química	3
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3
Expresión y Apreciación Artística	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Expresión y Apreciación Artística	2
Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
Educación Tecnológica	3	Educación Tecnológica	3	Educación Tecnológica	3
				Orientación Educativa	3
				Asignatura opcional decidida en cada Entidad	3
TOTAL	35		35		35

Se conseguiría de este modo una profundización de cada una de las asignaturas. Sin embargo y a diferencia del Plan educativo de 1976, los maestros

<sup>92</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. pp. 10-11.

recibían el conjunto de los programas educativos y no específicamente el de la asignatura que le tocaba impartir pero, aquí, era el profesor quien debería de descubrir y establecer la relación entre las asignaturas, ya no los estudiantes, ellos sólo se dedicaban a recibir la información.

Ante este panorama, pareciera que en lugar de buscar enfoques que propiciaran en el estudiante la búsqueda y la reconstrucción de conocimientos, preferían restarle importancia y con ello traspasarlo con la hegemonía mundial, para cosificarlo<sup>93</sup>.

Con la entrada de la modernización a la educación, también se da apertura a un término de gran peso dentro de la estructura educativa, se hace referencia al ya citado, concepto de calidad; cuando se da el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se busca incrementar la calidad de la educación que reciben los estudiantes para que estos fueran más competitivos y con ello, de manera sobreentendida, se podrían ligar más que nunca al sector laboral para lograr impulsar, el desarrollo económico del país.

Se dice esto, debido a que el logro de una educación de calidad requiere que "lo aprendido debe ser relevante o pertinente; esto es, debe responder a los propósitos y objetivos que le atribuye la sociedad"<sup>94</sup> y si para ese entonces, la educación era valorada en comparación con la productividad, la eficiencia y sobre todo, la eficacia que los conocimientos que poseía un estudiante, lo importante era un alumno-cosa económicamente productivo.

Por su parte, la asignatura de Historia después de pertenecer al grupo de las Ciencias Sociales, logra obtener un espacio propio, enseñándose durante los tres grados escolares, en primer y segundo grado se enseñaba Historia Universal y en tercer grado le tocaría el turno a la Historia de México.

La finalidad de otorgarle un espacio propio a esta asignatura es que, el estudiante lograra profundizar y entender con más facilidad el camino histórico por el cual ha transitado el ser humano; pero sobre todo ejercitar las principales "habilidades intelectuales" que se requieren en el aprendizaje de la Historia como lo son, el análisis, la selección e interpretación de información, ubicación en el tiempo histórico así como la identificación de los hechos históricos pero ¿son estas

---

<sup>93</sup> "Los oprimidos como objetos como "cosas", carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores". En: FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 55.

<sup>94</sup> SOLANA, Fernando et. al. ¿Qué significa calidad en la educación?. Noriega editores. D.F., México. 2002. p. 39.

habilidades intelectuales que permiten comprender la historia? o simplemente se trata de aquella que permiten el manejo de la información, de los acontecimientos del pasado.

Saltan a la vista dos reestructuraciones más al programa de Historia, por un lado ella empieza a ser contada desde los acontecimientos más remotos hasta llegar al presente, ya no desde el presente al pasado; por otro lado la insuficiencia que presentó el anterior programa no pudo atender la tan criticada memorización<sup>95</sup>; pero, como evitarla aun en este programa, si se presenta una enseñanza como esquematización, acaso no se contempla que con la simple identificación, selección, análisis e interpretación de cada hecho histórico sólo se logrará el manejo de la información histórica y con ello definitivamente se conducirá a otra nula intención, pues la historia tendrá que ser memorizada ya que no ha sido comprendida.

El programa de Historia ya no se encuentra estructurado como una lista de objetivos a cumplir ahora se presenta una lista de temas a desarrollar, de igual modo pero no tan descriptivo se presentan la conducción de las clases, así como algunas actividades que pueden ser desarrolladas por los profesores.

### **c) REFORMA EDUCATIVA DE 2006**

Antes de entrar de lleno a las características que conllevaron a la reforma educativa de 2006, es necesario señalar que durante los años precedentes, aéreas determinantes dentro de las políticas de gobierno se encontraban viviendo una situación sin precedente alguno. Después de 71 años en los cuales candidatos del Partido Revolucionario Institucional se dedicaron a pasar la estafeta de gobierno presidencial, surge lo imposible, el candidato de derecha Vicente Fox Quesada (2000-2006) logra bifurcar el camino político lineal que hasta ese momento había prevalecido. La sociedad, la política, la economía, lo educativo seguramente se vería directamente marcado por esto, pues con ello, se comenzaría con una nueva ideología timonel.

Bajo estas nuevas orientaciones políticas, se consideraba oportuno realizar cambios dentro de cada uno de los sectores, pero cambios que estuvieran dirigidos a legitimar el presente y los proyectos a futuro, no es de extrañarse que por tanto

---

<sup>95</sup> A grandes rasgos, la memorización implica el almacenamiento de los conocimientos única y exclusivamente para la resolución de exámenes o preguntas cerradas. Cabe señalar que este término será ampliado dentro del siguiente capítulo.

las ideas que impregnan a cada uno de los sectores que integran la estructura organizacional del país, tienen un corte partidario de la derecha.

Si bien la educación se ve trastocada hasta finales de su sexenio, la reforma educativa comienza a ser planteada desde 2005 con una prueba piloto que desemboca en la implementación de este plan y programas de estudio tan sólo un año después. Sorprende el poco tiempo de prueba y sobre todo, la pobre investigación que se realizó para fundamentarla, pero ello no impidió expresar uno de los caprichos políticos del presidente; pues desde su Programa Nacional de Educación (2001-2006) había señalado que se dedicaría a realizar una reforma integral de la Educación Secundaria.

Así, entre disputas políticas y sociales, falta de empleo, dificultades económicas y considerando a la educación como la posibilidad de reestructurar a la sociedad y dirigirla al sector productivo, se aprueba el nuevo currículo de Educación Secundaria en mayo de 2006 e inicia su implementación en el mismo año, tan sólo tres meses después.

Esta reforma que también se vio marcada por la tendencia de la modernización educativa, tenía como centro conductor la elevación de la "calidad formativa" ya que, se consideraba que a pesar de los esfuerzos de la anterior reforma, no se había logrado cambios sustanciales dentro de la "formación" de los estudiantes.

Aunado a esto, se mencionaba que a pesar de los cambios que se habían producido con el anterior plan de estudios, aun no se lograban articular a los distintos niveles escolares, es por eso que buscándola, nuevamente se tratan de vincular, pero ahora serán los conocimientos adquiridos desde el nivel preescolar, pasando por la primaria y concluyendo en el nivel medio básico, a quienes se conjugaran formando un único ciclo de educación básica.

Por otro lado y marcando un parte aguas dentro de las orientaciones educativas, la educación comenzaba a caminar con el enfoque por competencias basándose en la idea de que "en este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de

saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana”<sup>96</sup>.

Se reconoce con esto que, lo importante de la educación ya no era el buscar horizontes formativos para que el estudiante construyera y realizará la lectura de su mundo, al contrario, lo que se privilegiaba es un desarrollo de habilidades que facilitara la adaptación al ambiente social-productivo.

Si bien, ya no se hace tanta referencia al concepto de calidad formativa, aunque haya sido éste el que impulso la reforma educativa; en su lugar es el término de competencias quien recibe el lugar estelar del plan y de los programas de estudio; las competencias imprimían el valor en los estudiantes, así las habilidades manuales para realizar actividades tecnológicas e industriales y aquellas habilidades mentales que favorecen la explicación, la expresión organizadas, la identificación y la síntesis habilidades, era lo fundamental a “formar” dentro del aula.

Entendiendo que “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.”<sup>97</sup>, se entenderá que lo que se buscaba era educar a un estudiante para la adaptación, para el campo laboral, para un adiestramiento, para “un saber hacer algo productivo” entonces, esta “formación integral” a la cual se aludía constantemente, no es más que una expresión del proceso en el cual, el sujeto está siendo cosificado.

Con la modernización en pleno apogeo, acompañada de la revolución tecnológica, una de las principales novedades que se presenta dentro del plan de estudios de Educación Secundaria era, dar entrada a las tecnologías de la información y de la comunicación esto con la finalidad de permitir a los estudiantes integrarse al ambiente internacional de las telecomunicaciones para que junto con ellas, encontraran nuevas vertientes de “progreso”.

Entonces, se buscaba la cosificación de los estudiantes por todos los medios posibles, lo importantes es que se muevan adecuadamente dentro de los roles sociales que le fueron otorgados como masa productiva que son; pero, si a esta reforma le faltara algo, se consideraba necesario impulsar una cultura de

---

<sup>96</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. pp. 10-11.

<sup>97</sup> *Ibidem*. p. 11.

¡evaluación y rendición de cuentas<sup>98</sup>! y, ¿cómo puede un estudiante rendir cuentas?, ¿acaso se puede evaluar la formación?, es de este modo en el que salta a la vista la importancia de los certificados, la importancia de los papeles que indiquen cuantos años se han pasado dentro de las aulas de clase, lo trascendental es saber, por cuánto tiempo se han estado cosificando.

Otro de los rasgos más destacables de este Plan de estudios es la revaloración que supuestamente se harían a los pueblos indígenas, ya que se mencionaba la defensa de sus derechos, el respeto del multiculturalismo, la educación intercultural que valorará la diversidad racial; sin embargo, ¿cómo se podría hablar de un respeto cuando se les trata como ajenos?, ¿cómo decir que son nuestros grupos indígenas, si no conocemos absolutamente nada de ellos?, ¿basta con la identificación<sup>99</sup> de los grupos indígenas en nuestro mapa de la República Mexicana para propiciar todo aquello que pregonan? y, resulta sorprendente que a pesar de todo esto, se aventuren a señalar que con ello se reafirmará a la identidad nacional del estudiante.

Por otro lado, en cuanto a la organización de los programas, estos continuaron básicamente con los lineamientos de los del año de 1993; algunos de los cambios estructurales más importantes fueron la reducción de algunas asignaturas y la eliminación de algunas otras<sup>100</sup>, quedando de la siguiente manera: Español, Matemáticas, Ciencias I (énfasis en Biología), Ciencias II (énfasis en Física), Ciencias III (énfasis en Química), Geografía de México y del Mundo, Historia Universal, Historia de México, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera, Educación Física, Tecnología, Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales), Asignatura Estatal, Orientación y Tutoría.

De este modo, el plan de estudios queda esquematizado de la siguiente manera<sup>101</sup>:

---

<sup>98</sup> "En sentido estricto se podría afirmar que en México generalmente se hace medición y no evaluación. Aunque en el discurso se anuncia como evaluación, lo cierto es que en la práctica sigue predominando una visión estrecha que valora los productos por encima de los procesos, centrada en la rendición de cuentas y con fines de control, antes que una visión de la evaluación con carácter formativo, entendida como un proceso de mejora de la educación". En: MORENO, Olivos Tiburcio. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles Educativos. Núm. 131. Vol. XXXIII. D.F., México. 2011. p. 117.

<sup>99</sup> Haciendo alusión a las habilidades que el enfoque por competencias impulsa.

<sup>100</sup> Ésta disminución respondía supuestamente a la dificultad que representaba el cursar más de 10 asignaturas por grado.

<sup>101</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 31.

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
TOTAL	35		35		35

Se debe señalar que cada programa está dividido por bloques, en los cuales se especifican el orden en el que se deben desarrollar los temas y subtemas, así como un apartado en el que se marcan los temas para analizar y reflexionar, los propósitos, y la bibliografía que se puede consultar.

En cuanto a la asignatura de Historia surge uno de las modificaciones que más causaron polémica en cada una de las estructuras del país, la disminución de un grado de enseñanza de Historia, por tanto ella únicamente sería impartida en segundo y tercer año, Historia de México e Historia Universal respectivamente.

Antes de continuar, es necesario apuntalar que “el (...) gobierno de Vicente Fox pretende encaminar en el sentido de la deslegitimación total de esa versión liberal de la memoria oficial que fue dominante a todo lo largo del siglo XX cronológico; y a la que ahora se pretende sustituir con aquella vieja versión clerical y conservadora de la derecha belicosa, hoy en el poder (...), versión a la que ahora se intenta vestir con los nuevos ropajes de una historia pretendidamente “más



objetiva", "menos partidista", y más "moderna", y en consecuencia de una historia más acorde con los tiempos y con las circunstancias que ahora vivimos"<sup>102</sup>.

Dentro del programa de Historia prevalece la orientación cronológica del pasado hacia el presente y en este caso sería el presente quién tendría el papel primordial pero, ¿esto no era lo se mencionaba en el plan anterior?; sin embargo, ésta era una de las nuevas propuestas que se mostraban como impulsores de una formación histórica por competencias.

Nuevamente se repite el adeudo del programa anterior, era una de las prioridades dar por terminado la memorización de la historia que, aun con otro enfoque pedagógico, no se había logrado disminuir con el programa de 1993, ya que los estudiantes entendían por historia, la recitación de nombres, fechas y hechos; de esa manera se da entrada a nuevas potencialidades.

Pero, éstas no distaban mucho de las anteriormente utilizadas, así desfilaban nuevamente, el manejo organizado y crítico de la información, comprensión de los sucesos, análisis de interrelaciones, ello con la finalidad de transmitir de forma organizada y argumentada sus conocimientos ... y ... ¿qué se intentaba reformar?. Si bien, el cambio de enfoque expresaba algunas distinciones, la más latente era, que el estudiante era centrado más que nunca en un hacer por hacer, ya no tendría que pensar, analizar, ni comprender, pero comprender en el real sentido que tiene esta terminología y no un comprender que implica organizar ideas<sup>103</sup>.

Así, la enseñanza de la historia se condescendía al señalar que ella lograría que el estudiante se entendiera como sujeto histórico gracias a sus tres ejes básicos: comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Por otro lado y en estrecha relación con lo anterior, se pregona un respeto a las distintas lecturas de un mismo hecho histórico; sin embargo, si se respetara que "en los nuevos programas de Historia se hace hincapié en la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos. Se sostiene que en historia es necesario contrastar y analizar puntos de vista diversos sobre un

---

<sup>102</sup> AGUIRRE, Rojas Carlos Antonio. Mitos y olvidos en la historia oficial de México: Memorias y contramemorias en la nueva disputa en torno del pasado y del presente histórico mexicanos. Quinto Sol. D.F., México. 2003. p. 56.

<sup>103</sup> Es en el siguiente capítulo en el que se realiza la conceptualización de comprensión, encontrándose una amplia división entre la que definen autores como Gadamer y aquella que se encuentra en los programas de estudio.

mismo acontecimiento o proceso histórico”<sup>104</sup>, se podría dar apertura a una historia que, más que recolección del pasado, fuera una lectura hecha a partir del presente, hacia momentos del caminar pasado de la sociedad, para traer de aquello, lo que le permita al estudiante entenderse como sujeto en construcción.

No obstante, bajo el esquema que siempre ha orientado a la historia, se tiene la idea de que lo enseñado en las aulas de clases no permite otras vertientes, parecen ser las “verdades únicas”, entonces ¿cómo trabajar esas distintas interpretaciones y puntos de vista?

Desafortunadamente la Educación Secundaria se ha visto lastimada por intereses meramente económicos, se refleja la intención de las reformas sólo para que respondan más que nada a las políticas educativas surgidas de los procesos de industrialización, de tecnología y de economía, dejando pasar de largo a los procesos formativos.

---

<sup>104</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 9.

## CAPITULO II: LA ASIGNATURA DE HISTORIA DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### 2.1 ¿QUÉ DEBERÍA SER LA HISTORIA?

Cada uno de los conocimientos que van constituyendo al ser humano a lo largo de su proceso formativo, llevan en sí mismas, posibilidades que favorecen el diálogo<sup>105</sup> de éste con el mundo permitiendo de esta manera la continua e infinita construcción de la realidad y de sí mismo; es así que, recobrar el sentido que tienen asignaturas determinantes para su continua formación social, como lo es la Historia es necesario y, debería de contemplarse como prioritario en cada uno de los proyectos educativos que se plantean en todos los niveles escolares, buscando enfocarlas hacia la formación de los jóvenes, más que a la sola información.

Es por lo anterior que se debería considerar a la historia como “un conocimiento vital. Es decir, un conocimiento indispensable para la vida, sin el cual es imposible desarrollar una auténtica vida humana”<sup>106</sup>, ya que ella representa la praxis que ha realizado, y realiza continuamente el sujeto<sup>107</sup>, a lo largo de los

---

<sup>105</sup> Entendiendo al diálogo como la posibilidad de relacionarse con el mundo y él mismo en búsqueda de la constante reevaluación de su acontecer; “El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta; de él se apartan y con él coinciden; en él se ponen y se oponen. (...) El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historicización” En: FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 13.

<sup>106</sup> SÁNCHEZ, Quintanar Andrea. Reflexiones sobre la historia que se enseña. En: GALVÁN, Lafarga Luz Elena, et. al. “La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la Historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. p. 26.

<sup>107</sup> A partir de este momento, el sujeto es conceptualizado como el actor social que lleva en sí mismo las potencialidades de subscribirse a una realidad a través de su implicación en ella y en sí mismo. Destacando que posee “una pluralidad de vías para constituirse a sí mismo y para recrear las condiciones de su tiempo”. En: AGUIRRE, Lora María Esther. Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad. Plaza y Valdés. D.F., México. p. 157.

procesos históricos; ante la historia, el estudiante se puede reconocer como único constructor y actor responsable de su sociedad y, del mismo modo, como dirigente de su proyecto formativo.

Sin embargo, y a pesar de su importancia y determinación formativa, ella ha sido estructurada y conceptualizada bajo la idea de lo pasado, quedando encapsulada, desfragmentada y desligada del presente histórico, ofreciendo únicamente, en mayor o menor medida, las respuestas a cuestiones referentes al surgimiento de la sociedad, del ser humano o, quizás hable acerca de las actuaciones sociales que se han suscitado a lo largo del tiempo.

De esa forma, hablar de Historia desde la perspectiva contenida en los programas de historia, es remitirse a los acontecimientos que ya ocurrieron, encontrándose ausentes y lejanos a los jóvenes, y con ello, representando únicamente, el camino que efectuaron las sociedades hacia el progreso<sup>108</sup>.

No por ello se debe minimizar ese constante preguntar en el que se encuentra el sujeto, saber lo que ocurrió en tiempos anteriores al suyo, puede construir y dar significado a los fundamentos de su presente; pero él, no puede asumir únicamente el papel de espectador, pues le corresponde el de actor de ese modo, debe de crear un puente que logre el balance: de lo que aconteció con anterioridad y lo que está siendo, pues todo ello es historia.

Por tanto, se debe de considerar que la historia aunque pareciera ser lejana, se encuentra realizando en un presente, se puede decir que, se está escribiendo a cada momento, en cada actuar de la sociedad y que, también puede responder a las preguntas de los jóvenes: ¿cómo actuar ante su presente?, ¿qué ocurre a su alrededor?, es así que, la historia no se muestra como el resultado último de un proceso sino que, es el proceso mismo, conformando así a la realidad mutable.

Y, aunque la historia, en ningún momento puede predecir el futuro, si logra mostrar y construir proyectos que ofrezcan una infinidad de posibilidades a las dinámicas sociales que logren construir un panorama del mañana; no se debe olvidar que cada joven está construyendo un presente que pronto será lectura del pasado para el futuro, de allí que ella responde de igual manera a las cuestiones

---

<sup>108</sup> A lo largo del presente capítulo, se retoma constantemente la idea de progreso, el cual será definido, como la actividad a través de la cual una sociedad se considera en proceso de desarrollo económico-industrial; así los alcances y avances en cuanto a materia de modernización industrial, serán los que indicarán qué progreso tiene o lleva una sociedad.

¿qué se puede vislumbrar en un futuro?, ¿qué construcciones son necesarias para potencializar un proyecto de sociedad?

Pensarla únicamente como sinónimo de pasado es minimizar su poder formativo ya que, la historia representa en gran medida, el diálogo del presente con el pasado y a su vez con el futuro, estos tres momentos, pasan a ser diálogo permanente y no, fracciones divididas por una línea invisible que mutila su interrelación.

De tal manera se logra observar que los procesos formativos que resultan de esta asignatura, llevan algo más complejo que la simple memorización de datos pasados, recordar fiel y oportunamente para un examen, no es lo esencial en ella, ya que posibilita la transformación del estudiante pasivo a su papel de ciudadano<sup>109</sup> responsable. De allí la importancia de que, antes de ser considerada como una asignatura escolar, la historia como parte inherente al sujeto, le permite tomar una postura histórica frente a su mundo.

Cabe señalar, que más que el uso de información, el joven debe apostar por la comprensión del mundo en el que se desenvuelve y al que pertenece, no se le puede comprender por fracciones, ni mucho menos se puede hablar de comprensión del presente y memorización del pasado ya que “comprender el pensamiento del ayer permite cambiar el pensamiento de hoy, que a la vez influye en los actos por venir”<sup>110</sup>.

Resulta determinante considerar que del mismo modo en el cual el sujeto se constituye como complejidad, su accionar en la realidad acontece del mismo modo y no de forma recortada.

El constante énfasis que se hace del concepto de comprensión, recae en la contundencia que tiene el uso de este término dentro de la formación de los estudiantes, formando parte del proceso a través del cual, ellos van reconstruyendo sus conocimiento y su historicidad. De allí la pertinencia de realizar un paréntesis antes de continuar con la conceptualización de historia, para dar paso a una breve explicación de éste término.

---

<sup>109</sup> “ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano”. En: FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. D.F., México 1996. p. 50.

<sup>110</sup> TODOROV, Tzvetan. El jardín imperfecto: luces y sombras del pensamiento humanista. Editorial Paidós. p. 319.

La comprensión se mueve estrechamente al lado de la interpretación y la aplicación constituyéndose así, el proceso denominado como círculo hermenéutico, aquel que posibilita la constante producción de conocimientos. Ésta operación hermenéutica es determinante, ya que en cada "conclusión"<sup>111</sup> se obtendrá la apropiación de ideas cada vez más esclarecedoras permitiendo una constante transformación de la realidad.

Es preciso aclarar que el círculo hermenéutico no hace referencia a una descripción de pasos a seguir para llegar a un fin, es decir y, parafraseando a Heidegger, no se trata de un círculo vicioso. Éste tiene la característica de presentar en cada uno de sus momentos una interrelación que se expresa en la conexión permanente de sus componentes; por ello el comprender es a la vez interpretar y el interpretar conlleva a la aplicación.

Debe de considerarse que dentro de este comprender entra un punto determinante denominado como prejuicio, el cual hace referencia a aquellos conocimientos previos con los que cuenta el estudiante que de antemano, si desea llegar al sentido que guarda la comprensión, requiere colocarlos de tal manera que pueda evitar (en lo posible) su inclusión en la confrontación con aquella otra visión de mundo.

De esa forma la comprensión se vuelve un proceso infinito, que produce a cada momento una relectura que impide inmovilizarse en lo dado. Es así que la comprensión implica un proceso a través del cual se da el encuentro y choque de dos construcciones de mundo que, propicia la construcción de un conocimiento que en definitiva se vuelve más complejo que aquél que se tenía previamente.

No se trata por ello de que, el estudiante se coloque bajo la idea de que sus prejuicios tienen la verdad única, ni de que observe a los otros como simple espectador pues, si lo que quiere es realizar una comprensión, requiere estar dispuesto y abierto al diálogo ya que "una hermenéutica filosófica llegará al resultado de que la comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos"<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Se coloca entre comillas la palabra conclusión debido a que el proceso de comprensión es infinito, a cada momento el sujeto comienza nuevamente éste círculo por ello, no se puede hablar definitivamente de un fin, este se abre al movimiento permanente del sujeto.

<sup>112</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1998. p. 111.

De allí la importancia de que la asignatura de Historia<sup>113</sup> se habrá, más que a una educación memorística, a una educación basada en la comprensión que propicie en los estudiantes un proceso a través del cual vayan poco a poco y constantemente, construyendo sus conocimientos, apropiándose así de su realidad histórica; que no los coloquen en el lugar de simples oyentes, sino el de arquitectos de su formación<sup>114</sup> y de la historia así, ellos ya será “parte de su historia” confirmándose que “comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal”<sup>115</sup>.

Se requiere que el joven se atreva a discutir aquello que se le da cobijado por la idea de verdad, y de igual modo debe encontrarse abierto para aceptar sus equívocos, porque ello le permitirá abrirse a lo que acontece, no puede permanecer sometido a lo dado ya que, “la comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el interprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez”<sup>116</sup>.

Si bien, la comprensión como proceso permanente que lo puede acompañar durante todo su proceso formativo, hace constar que el estudiante, la sociedad y la historia no se detienen, aconteciendo a cada momento. Se dice entonces que “comprender no significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros que se pueda disciplinar metodológicamente y conformar en un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana”<sup>117</sup>, entonces, la importancia que tiene este término dentro de la formación de los jóvenes es que ella, va más allá de una simple obtención de información, es permitir llevar lo aprehendido a las acciones cotidianas, re-construyéndose en su movimiento.

Teniendo como principal finalidad permanecer en la mente de los estudiantes, la mayoría de los temas que son vistos durante el curso de la asignatura de Historia, centran su enseñanza en la memorización, basta sólo con

---

<sup>113</sup> Se debe señalar, que el proceso al que se integra la comprensión, puede insertarse en cualquier asignatura escolar, ya que su determinación dentro de los procesos formativos, permite la reconstrucción constante de lo que se sabe.

<sup>114</sup> Una formación que siempre “acontece en el hombre, en el ámbito de su subjetividad, movida por el impulso de trascendencia y por el perfeccionamiento constante en todas las esferas del ser” En: AGUIRRE, Lora María Esther. Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad. Plaza y Valdés. D.F., México. 2005. p. 158.

<sup>115</sup> GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método I. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1997. p. 364.

<sup>116</sup> *Ibidem*. pp. 333-334.

<sup>117</sup> GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1998. p. 105.

que ellos reciten de forma ordenada y consecutiva las fechas, los nombres y sucesos, pues ello sería equiparable al aprendizaje de historia; sin embargo, es necesario puntualizar que básicamente los datos a memorizar tienen principalmente relación específica con el pasado importante sería saber si ¿presente y futuro no son parte de la historia?. Porque, entendiendo que el sujeto-estudiante *está siendo*, la enseñanza de la historia no puede centrarse en la memorización, en tal caso, sería afirmar que lo memorizado es verdad pura, entonces se impide categóricamente hacer una relectura que posibilite una confrontación, anulándose de esa manera construir el proceso de la comprensión.

La memorización atiende únicamente a datos que al parecer se muestran como ajenos al estudiante, como algo en lo cual no puede intervenir y, ¿la historia es ajena a él? no, él jamás debería ser pensado ni, pensarse como un simple público. Si se reconoce que la historia es parte inherente al estudiante, correspondería ser ejercida como una búsqueda en su memoria, “acordarse es no sólo acoger, recibir una imagen del pasado; es también buscarla, “hacer” algo”<sup>118</sup> en su historia.

Ya lo señalaba Ricoeur cuando hacía referencia a, esa memoria-hábito que reducía en gran medida el esfuerzo de la búsqueda ya que, ella “forma parte de mi presente por la misma razón que mi hábito de caminar o de escribir”<sup>119</sup>; así “la memorización, (...) consiste en maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer, de tal modo que éstos sean estables, que permanezcan disponibles para una efectuación, marcada, (...) se trata de una economía de esfuerzos, pues el sujeto está dispersado de aprender de nuevo para efectuar una tarea apropiada a circunstancias definidas”<sup>120</sup>. Negándose la posibilidad de construcción, para el estudiante, ya no hay espacio para la aprehensión<sup>121</sup>, ignorando que forman parte de esa historia que se está escribiendo a cada paso y sobre todo que es él, el centro sobre la cual gira.

---

<sup>118</sup> RICOEUR, Paul. *La memoria, La historia, El olvido*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina. 2000. p. 81.

<sup>119</sup> *Ibidem*. p. 45.

<sup>120</sup> *Ibidem*. p. 83.

<sup>121</sup> “Aprehender algo que me es dicho no es todavía <<aprobarlo>> Está siempre sobreentendido –para comenzar– que yo tomo conocimiento de los <<dichos de otro>> sin que esto comprometa mis propias opiniones (...) Es preciso agregar, sin embargo, que es prácticamente inexistente que, al conocer los <<dichos de otro>>, yo no me sienta *ipso facto* invitado a tomar posición en relación con él; y se trata incluso de acostumbrarme a sentirme invitado a una toma de posición favorable” En: GADAMER, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos. segunda edición. Madrid, España. 2000. p. 103.



La enseñanza de la historia no puede quedar encerrada en la simple memorización de los hechos ocurridos, ella de ningún modo puede ser únicamente, la transmisión de información; reconociéndola desde otra perspectiva, debería de ser comprendida como posibilidad formativa que articula en sí misma lo pasado, lo presente y lo futuro.

Desafortunadamente este diálogo que debería de existir entre el tiempo histórico, se ha visto traspasado por la enseñanza memorística que ha impregnado a la mayoría de las aulas de Educación Secundaria<sup>122</sup> y, quizás sea por ello que los estudiantes no logran la vinculación de su acaecer, ni siquiera logran una comprensión de su pasado que, parece ser: una ajena verdad inerte, reconociéndose que, "el fracaso relativo de todo pensamiento del pasado en tanto tal proviene de la abstracción del pasado, de la ruptura de sus vínculos con el presente y con el futuro"<sup>123</sup>. Sí se lograra cruzar la brecha de la memorización y dar entrada a, la comprensión de la historia se da la posibilidad de transportar el pasado al día a día de cada sujeto, entendiéndose que esta asignatura representa la confluencia permanente del tiempo histórico.

Lo anterior hace referencia a que ella no puede ser pensada únicamente como algo que sucedió, que encontrándose al margen de ese pasado, permanece extraña, de allí la dificultad que tienen los jóvenes al tratar de comprenderla; pero si ella, logrará pertenecer a los acontecimientos y problemáticas actuales, los sujetos podrían comprenderse como históricos. Lo importante sería, buscar la posibilidad de crear ese vinculo que se encuentra roto, entre estos tres momentos del tiempo, la relación entre presente, pasado y futuro, por ello, "lo que cuenta, pues, es el carácter operatorio de la relación con el pasado, su aptitud para responder a las exigencias del presente, y no la distancia cronológica"<sup>124</sup>.

Resarciendo esta constante fragmentación que se hace de la historia<sup>125</sup> en: pasado, presente y futuro, ella se manifestaría como un todo y no de forma dividida, no se trata de construir, enseñar y aprehender, pedazos desligados de

---

<sup>122</sup> Como se podrá observar más adelante, en tanto que, la memorización es una de las mayores dificultades que presenta esta asignatura, y una de las cuestiones que reforma a reforma se trata de superar.

<sup>123</sup> RICOEUR, Paul. Tiempo y Narración III. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1999. p. 918.

<sup>124</sup> CHESNEAUX, Jean. ¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1983. p. 67.

<sup>125</sup> La enseñanza de esta asignatura, únicamente se enfoca en el estudio del pasado, esporádicamente se refieren al presente y de forma casi nula, se hablan de proyecciones a futuro; en este caso, se comprende como consecuencias del presente más no como construcciones posibles.

las acciones que ha realizado y realiza el ser humano, que por separado no dan cuenta de un proceso de construcción.

Por otra parte, se reconoce que, de igual manera el estudiante es parte de la historia, ella es parte de él, ya lo señalaba Hegel "la historia de ese Estado, de sus hechos, así como los hechos de sus antepasados, son suyos, viven en su recuerdo, han producido lo que actualmente existe les pertenece. Todo es su posesión, del mismo modo que ellos están poseídos por él"<sup>126</sup>; por ello, de la misma forma en que el sujeto se encuentra inmerso en una historia, esta historia forma parte del sujeto, ya que "el pensamiento de los (...) humanos, viene moldeado por sus circunstancias de tiempo y lugar (...) siendo él un individuo, es así mismo producto de la historia y de la sociedad"<sup>127</sup>, pero como parte y resultado de la sociedad precedente, debe de confrontar esa realidad presente desde, una visión histórica que le permita la búsqueda de nuevos horizontes.

De ese modo, al igual que la historia, el sujeto es creación de la época histórica en la que vive, pero no por ello se puede afirmar que él, ya está determinado como lo mencionaba Hegel<sup>128</sup> ya que eso le restaría la posibilidad de creación, de movilidad y de coyuntura histórica, mejor dicho, tiene en sí mismo una historicidad que lo configura y que, por su parte se conjuga con el acontecer. Negándose que la sociedad está ya determinada a caminar por el sendero del progreso, ella no es consecutivamente lineal, es la articulación de acontecimientos: que  *fueron*, que  *son* y que  *pueden ser*, entonces, "la historia dejó de ser un orden previsible para transformarse en un horizonte de posibilidades insólitas. Posibilidades que podrían transformarse en realidad tan real como la de la utopía dominante"<sup>129</sup>.

En tanto, no puede decirse que "la historia puede servir (...) para ahorrarnos las reincidencias en los errores que se cometieron antes"<sup>130</sup>, siempre que se comprendan las transformaciones y coyunturas<sup>131</sup> que ha tenido la sociedad a lo largo de la historia.

---

<sup>126</sup> HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introducción a la filosofía de la Historia universal. Editorial Ismo: Ágora de ideas. Edición bilingüe. Madrid, España. 2005. p. 95.

<sup>127</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. p. 58.

<sup>128</sup> El "espíritu de un pueblo es un espíritu determinado y, tal como se ha dicho, determinado también según la etapa histórica de su desarrollo". En: óp. Cit. p. 95.

<sup>129</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 50.

<sup>130</sup> DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Editorial Colofón. D.F., México. 2004. p. 66.

<sup>131</sup> "La coyuntura esconde una gran riqueza de contenidos al poner de manifiesto la articulación entre diferentes procesos reales" En: Óp. Cit. p. 127.

Ahora bien, la escritura del pasado, lejos de ser la recolección desenfrenada de datos, nombres, fechas o hechos, debería representar traer al presente aquello que se considere necesario dentro de las dinámicas y de las circunstancias en que la sociedad se encuentre, ya que "la reconstrucción del pasado es una operación que se hace a partir del presente"<sup>132</sup> ella, debe estar comprometida a escribirse desde el presente y para el presente.

Surge así, la posibilidad de un pensar histórico que "se traduce en el esfuerzo por "construir la realidad descubriéndola"<sup>133</sup>. Lo que permite la acción del estudiante en su presente, el cual reconsidera como algo dado, pero que a su vez permanece abierto a construirse con él. Se debe de considerar que "todos pensamos históricamente (...) buscamos espontáneamente los precedentes en el pasado, nos esforzamos por situar el momento presente en un devenir"<sup>134</sup>.

La importancia que tiene este pensarse históricamente recae en la posibilidad de que el estudiante, tomado como individualidad también se encuentra inmerso dentro de una colectividad de la cual forma parte y, leyendo la sociedad en la que ya está establecida una estructura política, económica y social puede, si quiere, abrirse al diálogo con su presente reconociendo lo que le rodea y de la misma manera, él se reconozca como parte actuante de un presente para que logre tomar partido del mismo.

Es por lo anterior que, él debe de tomar posición frente a éste mundo en el cual se encuentra inmerso; no se trata de adaptarse a lo determinado sino de participar en la construcción de su formación se sabe, que "los hombres no se someten pasivamente al destino, (...) son capaces de comprenderlas y por tanto de aceptarlas o rechazarlas"<sup>135</sup>.

Queda claro entonces que, Historia no se refiere a una recolección de datos, fechas y nombres, que deban ser pasados como mera información a cada una de las generaciones que caminen por éste mundo, ella implica una relación de diálogo entre el presente, el pasado y el futuro, como construcción, relectura y proyección de la praxis social.

---

<sup>132</sup> FLORESCANO, ENRIQUE. De la memoria del poder a la historia como explicación. En: PEREYRA Carlos, et. al. "Historia ¿para qué?". Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007. p. 93.

<sup>133</sup> Óp. Cit. p. 193.

<sup>134</sup> ARON, Raymond. Dimensiones de la conciencia histórica. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1992. p. 38.

<sup>135</sup> *Ibidem*. p. 104.

## **a) CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES: ¿PASADO?, ¿CAUSA-EFECTO? O ¿DIÁLOGO?**

Si bien, se ha referido anteriormente a distintas concepciones de historia, prevaleciendo en su mayoría aquella que la entiende como recuento del pasado que permite conocer el surgimiento de la sociedad y su caminar hacia el desarrollo y el progreso; ante ella se propone otra que la vea más allá de la simple recolección de datos, que la considera como articulación indisociable entre: el presente-pasado, el regreso al presente y el presente-futuro.

Sin embargo, resulta determinante comprender ¿qué sucede con los conceptos que se encuentran dentro de los programas de Historia?, ¿cómo es considerada en ellos?; apelándose a lo que en ellos se señala, se vira a los programas de 1976, 1993 y 2006<sup>136</sup>, debido a que, de manera explícita exponen una conceptualización que implica de cierto modo lo que será enseñado, así como las orientaciones organizativas de los contenidos. Realizando una relectura, se podrá situar el sentido en el que es conceptualizada ya sea como ¿sinónimo de pasado, causalidad o diálogo?, como ¿construcción o determinación?, o quizás como ¿coyuntura o progreso lineal?

Para dar un panorama en cuanto a las modificaciones que se realizaron en la reforma del año de 1976 dentro de la asignatura de Historia, es necesario mencionar que partiendo de un plan de estudios que organizaba a cada una de sus asignaturas por separado, se recurre a la división de dos programas que incluirían a la Historia a su vez, ambos se enseñarían paralelamente en distintos puntos de la República Mexicana; por un lado la Historia contaría con carga horaria propia y por otro lado, ella lo compartiría con asignaturas como Geografía, Educación Cívica e Historia, todas reunidas bajo el nombre de Ciencias Sociales. Dependería de las instituciones educativas optar por una o por otra.

---

<sup>136</sup> Se hace hincapié que el interés por utilizar tres programas de distintos años, recae en que cada uno perteneciendo a distinta época histórica, expresa la aprehensión que en su momento se tenía del mundo; aunado a ello, teóricamente, cada uno se va perfeccionando para procurar procesos formativos cada vez más complejos; sin embargo, ¿se trata de esto? o, por su parte cada programa va difuminando el sentido formativo de esta asignatura.

Comenzando por el programa de 1976<sup>137</sup> se lee que “la historia ha de servir al educando para interpretar, fundamentalmente, “el estado de vida actual como un proceso del pasado””<sup>138</sup> partiendo de ello, se definía a la Historia como “la ciencia que permite el estudio del momento presente en íntima relación con los hechos y momentos del pasado”<sup>139</sup>.

A grandes rasgos, se observa el énfasis constante en el estudio del presente mostrándose como el resultado determinado del pasado. Se reconoce lo oportuno de partir y estructurar las preguntas de los estudiantes, a partir del presente, pues no se olvida que la construcción, lectura y re-lectura de la historia se debería centrar en el acontecer pero, llegar al extremo de decir que “el pasado carece de interés para él, es símbolo de caducidad; los contenidos tradicionales de la historia que inducen al estudio genético de las sociedades, con recargo de hechos políticos ya obsoletos, de nombres y fechas, de pueblos ya desaparecidos que no trascendieron, de anécdotas triviales o conceptos teóricos sin aplicación, entre otros desaciertos, sólo les permite la adquisición de ciertas nociones incompletas, desconectadas, entre sí, desubicadas en el tiempo y en el espacio, que están muy lejos del mundo en que viven”<sup>140</sup>, es ignorar a la historia como construcción y expresión de los mismos sujetos.

Queda claro que, dentro de éste programa existe una preponderancia a partir del presente para regresar al pasado; sin embargo, ¿qué lugar ocupa el pasado? es, ¿la causa que determina la vida actual? y sólo por ello, debe interesarle al estudiante o, como símbolo de caducidad ¿debe ser desechado, ignorado, olvidado?

A pesar de observarse una relación causa-efecto, en la que el presente se muestra como simple resultado de procesos pasados, se señala posteriormente que el pasado se encuentra alejado del mundo de los jóvenes; entonces, al final no se entiende si, ¿la historia (pasado) construye al presente?, ¿cómo es que, el presente se aparta del pasado.

---

<sup>137</sup> Recordando que para ésta reforma denominada “Reforma de Chetumal” se hace una división dentro de los programas de estudio; en algunas escuelas se realiza la enseñanza de la Historia como asignatura unitaria, mientras que en otras se enseñaba en conjunto con las Ciencias Sociales (Geografía, Educación Cívica e Historia). Cabe señalar que para los análisis posteriores tanto del concepto de historia, los objetivos que persigue ésta asignatura, así como al concepto de conciencia histórica, se recurrirá únicamente a la sección del programa de historia y no al programa de las Ciencias Sociales.

<sup>138</sup> SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. p. 309.

<sup>139</sup> Ídem.

<sup>140</sup> *Ibidem*. p. 310.

Hablar de que el pasado no es interesante más que para lo que convenga (legitimación del presente histórico), es mutilar la praxis social, aquella construcción que expresa la posibilidad de coyuntura es anulada, no se sabe más que de progreso ya que, los hechos políticos y sociales, los nombres, las fechas, los pueblos desaparecidos y sus anécdotas "triviales" no tienen posibilidad de ser considerados, ellos son los ejemplos claros de que las coyunturas histórica, no pueden, ni deben trascender; acaso, desde éste punto de vista, ¿no se correrá el riesgo de mutilar también al presente?

Permanecer al margen de que "es el presente, pues, el punto de partida de las preferencias históricas de los adolescentes; el presente en todas sus latitudes: qué hacen los hombres, qué pueden hacer y, fundamentalmente, por qué y cómo"<sup>141</sup> es, constreñir la lectura de los acontecimientos del pasado en tanto legitimaciones existentes en el presente. Por ello, no se trata únicamente de partir del momento, sino de articular al tiempo histórico para comprenderlo como un todo y trabajar en la construcción de él.

Aunado a lo anterior, algo que causa mucho interés es que se asume a la historia como ciencia ¿una ciencia social<sup>142</sup>?, ¿se trata de un enfoque en el cual la ciencia es vista como resultado de la relación entre causa-efecto<sup>143</sup>? si, totalmente pues se extasían en responder únicamente los por qué y cómo. Por ello reducir la conceptualización de la historia a la recurrencia condicional del pasado como simple explicación del presente es, entender que la enseñanza de la historia equivale a que los ¿estudiantes? simplemente se expliquen; importante, hubiera sido que el sujeto, lejos de verse como un simple espectador, se volviera participante pero, sobre todo constructor pues, ¿qué sucede con ese estudiante?, ¿cuál es su lugar dentro de éste concepto de historia?, se estaría negando su posible *estar siendo*.

Se reconoce que, se halla un pequeño rasgo de la historia entendida como relación del pasado, presente y futuro pero, su énfasis en el presente y, que se entienda como explicación, rompen los posibles vínculos con el futuro y, el pasado queda fijado a legitimar el presente. La asignatura de Historia es fragmentada.

---

<sup>141</sup> *Ibidem.* p. 311.

<sup>142</sup> Se sabe por contexto que durante estos años, la historia era manejada en conjunto con el grupo de las Ciencias Sociales, y dentro de ellas, la historia se definían así mismas como el estudio de las acciones de los seres humanos en el pasado pero, si se retomara ésta concepción de la historia existiría nuevamente la ruptura entre presente y pasado, y en tal caso, el privilegiado sería el pasado.

<sup>143</sup> Pero no en el sentido de establecer leyes, es decir, de hablar de una historia cíclica, sino desde el punto de vista de explicación respondiendo únicamente a un ¿por qué?.

Antes de dar paso a la concepción de historia que se encuentra expresada dentro de los programas de 1993, se debe aclarar que la reforma realizada a éstos, respondía a la dificultad que representaba agrupar gran cantidad de información en una sola asignatura (Ciencias Sociales), y el conflicto que producía tener dos distintos programas (Ciencias Sociales e Historia) a nivel nacional; por ello se toma la decisión de eliminar por completo al programa que estipulaba a las Ciencias Sociales de manera que cada asignatura, sería atendida por separado así, la Historia, la Geografía y la Educación Cívica, contarían con cierta autonomía.

En el programa de 1993 la Historia se ve expresada como la organización y “el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendan que las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre”<sup>144</sup>.

Pero, no superando del todo a la conceptualización precedente, la historia es retomada bajo los esquemas básicos del enciclopedismo, de ese modo, su enseñanza y aprendizaje debería de ser organizada, continua y ordenadamente; pero, dicho orden, no incluye a todos los hechos históricos sino a los que han sido previamente seleccionados, ello con la finalidad de mostrar únicamente los desarrollos<sup>145</sup> sustanciales que apoyen las bases de las sociedades actuales, de esa forma se habla de un orden establecido, que comulga con el progreso actual. Desde siempre, “la historia se presenta como una progresión lineal, reflejando una fuerte “ideología del progreso” que oculta los crímenes y la corrupción de los líderes gubernamentales, los empresarios y otros miembros de la clase dominante.”<sup>146</sup>

Así, considerar específicamente aquellas épocas de desarrollo y “cambio” ejemplifica la manera más factible de utilizar a las asignaturas como simples instrumentos de legitimación así como enaltecedores, apoyando que “las historias nacionales “oficiales” suelen colaborar a mantener el sistema de poder establecido

---

<sup>144</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 93.

<sup>145</sup> La concepción de desarrollo que impregna en especial a este programa, tiene estrecha relación a la idea de progreso que se ha venido manejando.

<sup>146</sup> YOUNG, KEVIN. Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México. Revista Mexicana de Investigación educativas. RMIE. ABRIL-JULIO 2010. VOL. 15. NÚM. 45. p. 600.

manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante”<sup>147</sup>.

Si bien, se incluye el término de cambio, el cual comparte en gran medida las expectativas del desarrollo, así, de forma sutil se maneja la existencia de cambios en la organización social y política, recalando que ellos siempre desembocan y conducen hacia un progreso inminente. Por ello “la disputa por la historia patria de 1992, enseñó que la objetividad en este terreno es inalcanzable. Si el propósito principal de la enseñanza de la historia es desarrollar un nexo de identidad nacional, de forjar más mentes mexicanas, de inculcar valores ciudadanos, entonces se debe elaborar una historia edificante, que sirva para unificar y mostrar sólo lo positivo de una nación”<sup>148</sup>.

Definida como un estudio continuo y ordenado, mostrando que las épocas históricas seleccionadas representan el eventual desarrollo de la humanidad, cabría preguntar si, ¿existe posibilidad de coyuntura<sup>149</sup>? o sólo se permiten los ¿cambios?, las ¿continuidades? o las ¿rupturas?. Atendiendo principalmente a dos términos que sobresalen, la ruptura y la coyuntura se confrontan, dentro del programa no se da apertura a ésta última pero se propone como particularidad que debería contemplarse dentro de ellos.

La ruptura por su parte representa un corte total y el inicio radical que, ante un obstáculo que, no siendo considerado por la hegemonía, implique un recomenzar; y, la coyuntura es la articulación de lo que es, de lo que está siendo y la construcción de posibilidades, fusionando lo establecido y las utopías buscando así, la existencia de todos.

Incluyendo en las conceptualizaciones anteriores a, los términos de ventajas y problemas, se entiende que las “ventajas” del presente hacen referencia a las posibilidades de cambio que realmente no implicarían el estremecimiento de los

---

<sup>147</sup> VILLORO, Luis. El sentido de la historia. En: PEREYRA Carlos, et. al. “Historia ¿para qué?”. Editorial Siglo XXI. D.F., México. p. 45.

<sup>148</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 198.

<sup>149</sup> Asintiendo que “la coyuntura permite comprender los momentos en que demuestra su capacidad de estar abierto a rumbos (...) diferentes. Lo que no es producto de un encadenamiento mecánico, ni siquiera previsible, pues por el contrario, es el resultado de una conjunción de elementos del pasado y de una determinada visión de futuro”. En: ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 129.



grupos de poder, mientras que los “problemas” son aquellos focos que pueden suscitar rupturas<sup>150</sup>.

Aunado a ello, salta a la vista la palabra producto pero, ¿qué es producto?, contextualizándolo, desde los enfoques de modernización, se hace referencia a lo que se maneja, manipula, se produce para su consumo y entonces, ¿de qué manera se puede sólo consumir historia (pasado)?, ¿en qué momento entra el joven histórico?, ¿qué actividad le corresponde al estudiante? sí, sólo consume pasado y no construye historia.

Por otro lado, no distanciándose de la orientación de las ciencias sociales, hay cierta continuidad en el término de historia, como ya se mencionaba, ella no posibilita en gran medida respuestas distintas a los por qué y cómo del presente (el cual, sólo es producto), entonces se cree que la historia se escribe y se efectúa en el pasado, siendo su utilidad, la de explicar por qué está el joven viviendo su devenir de ese modo; pero, se debe de considerar que “aprender de la historia no es nunca un proceso en una sola dirección. Aprender del presente a la luz del pasado quiere también decir aprender del pasado a luz del presente. La función de la historia es la de estimular una más profunda comprensión tanto del pasado como del presente”<sup>151</sup> ello posibilitaría en gran medida el estar siendo del estudiante.

No se pierde de vista que esta asignatura se debería de visualizar como un diálogo entre el pasado, presente y futuro que, abriría una vertiente por la que el estudiante logre comprenderse no, como producto determinado por otros, sino como el que posee las potencialidades para realiza actividad transformadora para y con su mundo.

Si bien, estas dos concepciones que se han presentado los programas mencionados con anterioridad, han sido parte de la formación de los ciudadanos

---

<sup>150</sup> Atendiendo este punto y recordando los movimientos indígenas que bajo la exigencia de ser considerados parte de la sociedad, se suscitaban en aquél entonces (aunque el conflicto aun permanece), se podrá explicar con mayor detenimiento el alejamiento perimetral entre lo que representa un ventaja (cambio) y un problema (ruptura); sí los grupos indígenas hubieran optado por permitir su conquista o la invasión cultural, ello implicaría una ventaja pero, por el contrario, al mantenerse en la lucha, ellos constituyen un problema pero ¿problema para quiénes?. “Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador”, por su parte “la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión”. En: FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. pp. 176 y 195.

<sup>151</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. p. 91.

que en el presente, se encuentra en plena edad productiva (mayores de 25 años); pero, ¿qué sucede con la formación que se está suscitando actualmente dentro de las aulas?, en el programa de estudios del 2006 ¿cómo se define a la historia?

Para las reestructuraciones que se consideran hacer dentro del programa de Historia, se presenta: la disminución de grados escolares en la que es impartida, únicamente es enseñada en segundo y tercer grado, además se amplía su carga horaria de 3 a 4 horas a la semana; continuándose con la enseñanza de la historia como asignatura unitaria.

Dentro del plan de estudios de 2006 se realiza una pequeña introducción a cada una de las asignaturas, definiéndose de manera general a la historia "como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural"<sup>152</sup>.

Aunado a ella, se presenta la conceptualización del programa de Historia, no distanciándose mucho de la primera a saber "se trata de una disciplina en permanente construcción, debido a que una de las características del conocimiento histórico es su constante renovación, a partir de nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Es necesario mostrar al alumno que la historia no es una verdad absoluta y única; este objetivo se logrará al contrastar y analizar en clase, información y puntos de vista diversos sobre un mismo acontecimiento histórico. Además, en los programas de estudio se considera la enseñanza de una historia global, es decir, una historia integral que establece lazos entre economía, sociedad, política y cultura. Asimismo, se plantea una historia con múltiples protagonistas, entre los que incluye al sujeto individual y al colectivo, a la gente común y a los grandes personajes; una historia comprometida con el presente, que se acerque a los problemas actuales del mundo"<sup>153</sup>.

Considerando las dos conceptualizaciones que se presentan, se hará énfasis sobre esta última, ya que se ven desarrollados de manera amplia, a cada uno de los términos que la integra, mientras que la primera conceptualización sólo conjuga las palabras claves.

De comienzo, se requiere aclarar, que la historia entendida desde la concepción de disciplina implicaría cierta rigidez, esto considerando el sentido que la escuela le ha dado; desde este enfoque de disciplina, la historia se movería al

---

<sup>152</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 37.

<sup>153</sup> *Ibidem*. pp. 23-24.

lado de, la precisión, el orden y las normas pero, ¿cómo conjugar esta orientación con una asignatura que se construye principalmente a través del diálogo?

A diferencia de los dos programas descritos con anterioridad, éste se mueve con algunas orientaciones distintas, ya se menciona que justificándose por el enfoque por competencias, se privilegia el desarrollo de habilidades, explotándose el “hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”<sup>154</sup>; sin embargo, ese saber hacer, ¿implicaría lo mismo que el seguimiento de instrucciones?, en tal caso se trata de la búsqueda y el intento de adiestramiento, ya no se habla de procesos que conduzcan al estudiante hacia su formación, sino el habilitarlos para su pronta adaptación.

En primer lugar, la historia es ¿inacabada? si, totalmente, considerando que por un lado, se encuentra escribiéndose a cada momento pues, la constante búsqueda en el pasado y en el presente construye nuevas respuestas, y por otro lado, también formula nuevas preguntas para el futuro; aunado a esto, ella como producción social, no permanece estática, en cada momento se transforma y reconstruye, como parte inherente de la praxis social, no se olvida que, “la historia es, en si misma esencia, cambio, movimiento”<sup>155</sup>.

El programa no esconde que su concepción de historia en permanente construcción, se refiere a la constante búsqueda de respuestas pero, sólo en el pasado, no extiende sus posibilidades a este presente histórico y, ya no se diga de la integración de un futuro; las renovaciones, las nuevas preguntas, interpretaciones y hallazgos, hacen referencia implícitamente a, las formuladas en el acontecer e indagadas en, lo ocurrido, en lo que ha sido legitimado.

Considerando que esta asignatura ha sido utilizada principalmente para ello y, configurada como “abierta” a distintas interpretaciones, no resultaría extraño que, en el futuro se tiren del pedestal a los héroes de hoy, y se desmientan alguna “verdades” impuestas, esto como resultado de los nuevos hallazgos; o mejor dicho como expresión de las nuevas condiciones y orientaciones de las políticas de gobierno.

---

<sup>154</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 11.

<sup>155</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. p. 178.

En relación a esto, se expresa como necesidad, que el estudiante ya no vea a la historia como una verdad absoluta y única, ofreciéndole la posibilidad de ponerla a discusión, debatirla, permitiendo la entrada de la crítica pero, ¿será aquella entendida como “la transformación de los contenidos conocidos y asimilados como ideas comunes y experiencias como punto de partida de nuevos contenidos”<sup>156</sup>?

Pues, si este proceso fuera insertado dentro de las dinámicas que se dan en el aula<sup>157</sup> y, sobre todo lograra salir de ella, posibilitarían la interrogación constante, evitando que se diera por verdad lo que se ve expresado en los libros de texto; sin embargo, resulta intrigante que, ello se produzca cuando, se determinan en cierto grado los conocimientos con los que debe contar el estudiante<sup>158</sup>, también, se requiere una planeación excepcional para poder salvar el perfil del estudiante deseado en los tiempos estipulados, una clase que discute, pierde el sentido del tiempo.

No pasa desapercibido que, los textos que son utilizados para la enseñanza de la historia, son igualmente preseleccionados<sup>159</sup> debido a que ellos, abarcan por completo lo estipulado por el programa de Historia, cuentan con los temas desarrollados, con las actividades necesarias para explotar las habilidades y, sobre todo existe un examen diagnóstico al finalizar cada unidad, “el problema tal vez reside en que los textos son considerados por maestros y padres de familia como las fuentes únicas y legítimas del conocimiento, no se les estima resúmenes o interpretaciones genéricas –necesariamente sesgados- que muestran sólo una parte de una realidad mayor”<sup>160</sup>.

Si bien, la historia debe de ser construida por el constante cuestionamiento de lo que se entiende como “verdad”, abriéndose a otras posturas para llevarla así,

---

<sup>156</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 49.

<sup>157</sup> El que se haga referencia a que el análisis se enfocara específicamente en el aula, quizás se deba a que dentro de ella se puede tener un poco de control sobre los “distintos” puntos de vista.

<sup>158</sup> La existencia de exámenes nacionales con respuestas de opción múltiple, establecen estándares “formativos” que implicarían, el manejo del mismo contenido; aunque, acercar al estudiante al debate, puede propiciar la comprensión de la historia; y de igual manera podría contestar de manera correcta estas preguntas.

<sup>159</sup> De igual modo, lo ha sido la “bibliografía complementaria” que rara vez es revisada.

<sup>160</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 179.

a un nivel de comprensión en la cual, se busque constantemente el conocimiento crítico que “implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad”<sup>161</sup>.

Si la historia, da cuenta de la praxis social que se ha suscitado a través del tiempo histórico, no puede ignorarse como integral o global, se sabe que toda actividad del sujeto, es manifestación política, económica, cultural, educativa, histórica y social, de ese modo ignorar esta facultad es, a su vez comenzarla a fragmentar. Tanto lo político, lo económico, lo cultural así como lo social y lo histórico, no podrían ocurrir si no es el mismo estudiante quien las re-inventa; enseñar una historia que privilegie únicamente a alguno de estos aspectos, sería como considerar que en él, no hay posibilidad de un estar siendo.

Y, sí, siempre será una historia con múltiples protagonistas, pero que han sido minuciosamente seleccionados para rescatar a, aquellos héroes que comparten la ideología vigente.

De igual forma se reconoce que dentro de la sociedad el sujeto se encuentra como individuo y como parte de la colectividad pero, ¿existen protagonistas individuales? Si bien es cierto, él es uno, pero representa en sí mismo parte de la colectividad entonces, separarlo de ella sería descontextualizarlo. Sin embargo, lo preocupante es dividir a los protagonistas de la historia en gente común y grandes personajes pues ¿a quiénes se les denomina como gente común y a quiénes grandes personajes?, ¿en qué momento se rompe el límite entre uno y otro?, ¿a qué grupo pertenece el estudiante? o, ¿a cuál puede aspirar?, ¿cómo ser un gran personaje?, si se encuentra determinado desde el aula acompañado por al sentimiento de impotencia efecto de observar que la historia ya fue escrita y que él, sólo se encuentra transcurriendo esporádicamente a merced de esos grandes personajes.

Se hace hincapié en el hecho de que la historia se encuentra comprometida con el presente y, no se niega que ello sea lo importante pero, no sólo para que el estudiante observe o se informe, lo determinante sería que la comprendiera, no basta con acercarlo sino, que sea parte de la historia, que sea con su sociedad; ya se menciona que a él no le corresponde ser espectador sino constructor.

Ante un programa de Historia que, transitando por distintas modificaciones, consideradas como las “oportunas mejoras educativas”, resulta trascendental que no se haya superado la conceptualización tan arraigada en ellos, aquella que la

---

<sup>161</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Editorial siglo XXI. Decimo cuarta edición. D.F., México. 1982. p. 88.

entiende como recuento del pasado al servicio del presente y, en la que no hay cabida para la construcción de proyectos futuros; una historia en donde los sujetos aparecen estáticos y al servicio de las circunstancias, moviéndose a la voluntad del progreso determinado, y no de la propia; de esa manera, no queda claro cómo es que el estudiante se logre sentir parte de ella sí, ni siquiera en este presente, tiene un lugar.

Así responder si la historia ha sido enseñada y aprendida como ¿pasado?, ¿explicación? o ¿diálogo?, no resulta del todo complicado, a pesar de los múltiples intentos de revalorarla y reconceptualizarla para construir nuevos enfoques, que le permitan pertenecer a la formación y no tanto a la memoria-habito de los estudiantes, ella ha sido conceptualizada como la explicación del presente a partir del estudio del pasado.

## **b) FINALIDADES DEL CONOCIMIENTO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA: HISTORIA Y FORMACIÓN**

La conceptualización que se realice de las asignaturas, permite vislumbrar de cierto modo, la orientación de los objetivos, ellos como parte determinante para el perfil del estudiante, van dando sentido a los contenidos temáticos, al enfoque educativo y a las actividades a realizar que, en conjunto, lo conducen hacia la "formación" deseada. Desde esta circunstancia, reconocer la importancia que tiene la asignatura de Historia dentro de la formación de cada uno de los estudiantes debería procurar reorientar a la conceptualización y con ello a los objetivos por que, no se puede ignorar que con ella se fundamentan parte de los conocimientos de los ciudadanos así como la orientación de su actuar y convivir en la sociedad.

Desafortunadamente la asignatura de Historia es vista como un conjunto de datos, fechas y nombres sin sentido, pues a pesar de que se busca "evitar que la memorización de datos de los eventos históricos "destacados" sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura"<sup>162</sup>, comúnmente éste es el principal problema a superar, de esa manera se debería de promover una historia que sea más que información del pasado, una formación para el presente.

Realizando un pequeño paréntesis, se debe señalar que hasta el momento, se ha hecho referencia constantemente al término de formación, pero ¿qué es

---

<sup>162</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 93.

formación?, definirla siempre ha sido problemático pues, existen multiplicidad de definiciones que le dan distintas orientaciones, imperando aquella que la compara con la educación, tal como lo hace Kant "como no se encuentra una distinción precisa entre Bildung, Formación, Erziehung, educación, se ha traducido frecuentemente Bildung por educación, a fin de evitar confusiones"<sup>163</sup>; sin embargo, considerarla como sinónimo de educación, es en parte mutilar sus características propias, por ello se subraya que no son de ningún modo equivalencias, cada proceso lleva sus peculiaridades.

Entendiendo que la formación constituye un proceso particular sin semejanzas a cualquier otro, se entiende que ella, retomada desde sus raíces, surge del "término alemán Bildung que significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto a patrimonio personal del hombre culto"<sup>164</sup> entonces, la formación comprende, al proceso a través del cual el sujeto se transforma, así como a la "conclusión" de ese proceso (en caso de que existiera un fin); tal como lo señala Goethe, indicando que la formación equivale "tanto a lo producido como lo que produce"<sup>165</sup>.

A esta formación, que constituye realmente un proceso indefinidamente inacabado, se le puede denominar patrimonio personal del estudiante, pues es lo que cada uno de ellos va construyendo a lo largo de su encuentro con el mundo y con los otros, porque siendo él, naturalmente social no puede llegar a formarse aislado de ella, ni de ellos; de tal manera, se puede entender a la formación como un proceso infinito que lo acompañará, si él lo quiere, toda la vida. Ella, no sólo abarca un sin fin de conocimientos escolares sino también una cultura como resultado de la: producción social.

Algo de suma importancia es que, la formación de cada estudiante, es única "para Leibniz la individualidad es fundamental. Cada individuo es totalmente diferente a los demás"<sup>166</sup> por ello, no se puede concebir la idea de una formación idéntica a otra, ella es construcción propia de cada sujeto, es transformación en sí mismo, por ello, el proceso formativo se produce con los demás, más no se copia al otro en él mismo. Aunado a ello, "la formación es una idea de la razón práctica porque sirve al hombre para pensarse a sí mismo y para pensar qué quiere hacer

---

<sup>163</sup> KANT, M. Sobre pedagogía. Akal. Madrid, España. 2003. p. 11.

<sup>164</sup> GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1998. p. 38.

<sup>165</sup> *Ibidem*. p. 16.

<sup>166</sup> SALMERON, Miguel. La novela de formación y peripecia. A. Machado/ libros, literatura y debate crítico. Madrid, España. 2002. p. 24.

de sí mismo”<sup>167</sup>, de allí que ella sea a diferencia de la educación, un acto de la voluntad.

El eje de este proceso es, la construcción de un sujeto que pueda llegar a un punto clave de raciocinio, un estudiante que pueda reconocerse como tal, y dejar su parte animal cada vez más atrás, tal como lo indica Herder “el fin del proceso de formación es llegar a ser hombre”<sup>168</sup>. No olvidando lo que Gadamer (1998) nos dice “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general”<sup>169</sup>.

Es por todo lo anterior que la asignatura de Historia se enfrenta a uno de los más grandes problemas y retos escolares, superar el, ser parte únicamente de la información, para integrarse en la formación, ello implicaría que el estudiante, estuviera en su búsqueda y en su *estar siendo*, no únicamente limitarse a escuchar y memorizar lo visto en clase.

Ahora bien, al igual que la conceptualización de historia, en los programas de ésta asignatura se han configurado distintos objetivos que, dirigiendo la formación de los estudiantes, tienen en sí mismos la idea de construir un ideal de estudiante-ciudadano. Pero de igual modo ellos llevan impregnados ciertas manifestaciones legitimadoras de la situación social, política, económica, histórica y cultural actual, ya que “la función social que se le ha asignado ha tenido como propósito difundir una visión particular de la historia del país”<sup>170</sup>, que propicie un aparente estado de bienestar social, por ello, los objetivos que orientan la formación del estudiante comúnmente encierran, en sí mismos el “deber ser” surgido de las políticas de gobierno.

Como parte importante de la presente, se considera oportuno recurrir a los objetivos que se presentan dentro de los programas de Historia, ello con la finalidad de observar hacia donde se están dirigiendo a los estudiantes, ¿qué lugar ocuparían en la sociedad?, ¿cuál es la intención de recibir una formación histórica dentro de las aulas de Educación Secundaria?; prestando atención a, si a través de ella se puede vislumbrar a un joven que se pueda sentir constructor y transformado de su mundo.

---

<sup>167</sup> Ibídem. p. 15.

<sup>168</sup> Ibídem. p. 25.

<sup>169</sup> GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1998. p. 41.

<sup>170</sup> MENÍNDEZ, Rosalía. Funciones sociales de la enseñanza de la Historia. En: GALVÁN Lafarga Luz Elena. “La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la Historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. p. 75.



Para comenzar, dentro del programa de Historia del año de 1976<sup>171</sup> se indica que a través de ella “el alumno comprenda el proceso de transformación constante que ha seguido la humanidad para superar sus formas de vida, a fin de que, conociendo las constantes históricas del pasado, pueda explicarse la problemática del presente y tener conciencia plena de que su vida estará ligada al porvenir del mundo”<sup>172</sup>.

Categoricos conceptos aparecen en un sólo párrafo, dando la impresión de propiciar un interés por la formación de los estudiantes ya que, se comienza con la integración del concepto de comprensión que, como parte de un proceso que constituye uno de los mejores medios que posee el estudiante para aprehender su mundo, equivaldría a un aprendizaje constante e infinito. Pero, para éste programa ¿qué es la comprensión?, importante sería conocer ¿desde qué postura se ve a éste concepto?, ¿cuáles son las bases que lo fundamentan?, ¿a partir de qué consideran propiciar la comprensión?

Sin embargo, no se alcanza a reconocer una conceptualización plena, a cada momento se utiliza como sinónimo de conocimiento, sugiriendo su similitud, se habla de comprensión, para conducirse a una explicación pero, ¿cómo se podrá explicar el estudiante a sí mismo si aún no ha comprendido?; entre líneas se llega a la conclusión de que la comprensión, dentro de la asignatura de Historia, se refiere a la información que se utiliza para dar una explicación, respondiendo únicamente a los ¿por qué? de algo, y ante lo trabajado, ¿esto se refiere a comprensión?

Aunado a estos conceptos aparece uno aun más relevante: tomar conciencia y, ¿qué es conciencia?, es ¿conocimiento?, es ¿comprensión?, a pesar de que estos términos aparezcan constantemente no se da una conceptualización de los mismo, ¿cuál sería entonces el objetivo de la historia?, acaso es ¿comprender/conocer/tener conciencia de las transformaciones cíclicas del pasado/presente?

Sí cada uno de estos conceptos fuera desmenuzado por separado y, considerados como parte del proceso de formación, podría cambiar en gran medida su apreciación; presentándose en los estudiante la comprensión de los conocimiento lograrían volverse parte de la conciencia; sin embargo, si se toman a

---

<sup>171</sup> El programa de historia contiene una gran cantidad de objetivos que se dividen por unidad temática y posteriormente se desprenden otros tantos, para primer grado se cuentan 44 objetivos, para segundo grado son 43 objetivos y en tercer grado se encuentran 59 objetivos, por ello, únicamente se hará uso del objetivo general que se considera, representa la articulación de todos.

<sup>172</sup> SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica / Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. p. 314.

estos tres términos (comprensión, conocimiento y conciencia) como sinónimos, no existe posibilidad de que sean vistos como elementos de distintos procesos.

Se reconoce que la sociedad siempre se encuentra en constante transformación, ya que cada momento histórico que acontece provoca y permanece abierto a un constante movimiento; pero, más que hacer referencia a una superación de formas de vida, se debería de hablar de la construcción de coyunturas que posibilitarían nuevos horizontes en los que la sociedad tenga más oportunidades de participación porque, no se trata de un caminar que siempre vaya de lo peor a lo mejor, ella no “avanza en línea recta, ininterrumpida, sin altibajos, sin desviaciones ni soluciones de continuidad, de forma que aun el giro más adverso no es por fuerza contrario a la convicción de la existencia del progreso mismo”<sup>173</sup>. Cabría la posibilidad de ver reflejadas aquellas coyunturas de la humanidad, dentro de los programas de Historia, no como ejemplos de “errores”, sino como procesos que forman parte quizás, de los problemas sociales, económicos y políticos que aún prevalecen en la sociedad.

No obstante, el que se hable de constantes históricas es creerla como un movimiento cíclico, que se repite consecutivamente después de haber concluido un episodio caótico, negándose así, la existencia de la praxis social que articulándose con el presente histórico, construye otras vertientes sociales, que jamás asegurarán constantes históricas. Desde esa orientación, ¿cómo transformar y actuar ante las problemáticas del presente si, se repite constantemente? si, tal parece que ellos son simples espectadores.

Por su parte en los programas de 1993 se señalan distintos objetivos que, aunque son menos en cantidad, no se presenta un objetivo general, así se tienen tres, uno de los cuales a su vez, se divide en tres. Se comienza por “que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico”<sup>174</sup>.

En conjunto, el párrafo se centra en una palabra estratégica, ¿Qué es identificar?, ¿qué impacto tiene la habilidad de identificación en la formación de los estudiantes?, se tratará tan sólo de hacer la selección minuciosa de la información

---

<sup>173</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. pp. 156-168.

<sup>174</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 94.

adecuada del pasado; en caso de ser así y de que el estudiante, logré identificar todo aquello que se postula, ¿qué ocurre después?, ¿cuál es su posición?, la de un recolector y seleccionador minucioso de acontecimientos.

Ahora bien, esa identificación minuciosa que se hace, se centra en las etapas de desarrollo y transformación que han ocurrido dentro de la sociedad pero, ellas únicamente se enfocan a privilegiar un pasado que sea una línea ascendente hacia el progreso inminente y, que represente un elogio para la ideología vigente ya que ella, simboliza al grupo que ha llevado al país hasta la cima del progreso, no negándose que “esta “ideología del progreso” (...) promueve “la aceptación de las atrocidades como precio deplorable pero necesario que pagar por el progreso””<sup>175</sup>.

Se procede con, “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 procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.”<sup>176</sup>.

Ante éste objetivo, se puede clarificar la concepción de la identificación, dentro de éste programa, hará referencia a la selección de: causas, antecedentes y consecuencias de algún hecho histórico, frente a ésta conceptualización, ¿existe la posibilidad de conducir a los estudiantes hacia la comprensión mencionada en el anterior objetivo?

Nuevamente se habla específicamente de determinados eventos o grupos sociales que marcan siempre un desarrollo dentro del caminar de la sociedad, haciéndose hincapié, al igual que el programa de 1976, acerca de esos despuntes hacia el crecimiento, desvaneciéndose la posibilidad del término de coyuntura que no implica un desarrollo sino nuevas construcciones, se afirma que “la historia es por lo tanto un proceso de selección que se lleva a cabo atendiendo a la relevancia histórica”<sup>177</sup>.

Pero algo realmente insultante es que una vez que los estudiantes identifiquen los rasgos principales de desarrollo, ellos adquieran la capacidad de ¿identificar procesos? entonces, ellos aprenderán a identificar los puntos claves

---

<sup>175</sup> YOUNG, KEVIN. Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México. Revista Mexicana de Investigación educativas. RMIE. ABRIL-JULIO 2010. VOL. 15. NÚM. 45. p. 602.

<sup>176</sup> Óp. Cit. p. 94.

<sup>177</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. p. 141.

para que, posteriormente puedan aprender a identificar los procesos y así poder reforzar lo primero, por ello, se considera que ellos: deben de identificar lo identificado; ante esta utilización sin medida de los términos que aparecen como algo verdaderamente reiterante, se encierra la orientación del método científico.

Se comienza con lo general para desembocar en lo particular, hace su presencia el método deductivo, se comienza con la identificación de las grandes épocas, se continúa con los grandes desarrollos de la sociedad y, se culmina señalando la presencia de los individuos dentro de ese proceso; aunado a ello, se estudian a los procesos históricos bajo la orientación antecedente-consecuencia, causa-efecto; sin embargo, si se habla de la praxis social, no se puede construir, desde este sentido ya que, verlo así, es casi compararlo con una cosa, un fenómeno y, hacerlo, es destruir su subjetividad, su voluntad, su propio existir.

Al señalar que los individuos y las sociedades influyen en el devenir histórico, y considerando que se habla, en el mismo párrafo sobre la relación entre causas-consecuencias, al estudiante y su hacer en el presente se les otorga el lugar de causa, el futuro ¿será sólo efecto?, ¿determinarán el futuro de otros?, así como otros ya “determinaron” el suyo, ¿todo se vuelve, de alguna manera en predecible?, y ¿el sujeto?

Finalmente, se concluye con este objetivo, “que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual. En especial los alumnos deben saber: a) Utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, periodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad. b) Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad y las transformaciones que el hombre ha realizado en el mismo a lo largo de su historia. c) Identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia, de aquéllos cuya influencia ha sido efímera en el tiempo y restringida en el espacio. d) Identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia”<sup>178</sup>.

Salta intempestivamente un concepto, se habla ahora de comprensión sin embargo, ¿cómo comprender? Si, lo que se ha hecho hasta el momento ha sido identificar, será acaso que la comprensión se da al identificar, o quizás, surge de la nada; pero si no se procura una comprensión cómo, se va a efectuar la

---

<sup>178</sup> Óp. Cit. pp. 94-95.

comprensión del presente; después de situarla dentro de la oración, se señalar que <en especial los alumnos deben saber>, pareciera que se está equiparando al concepto de comprender con el de saber y, ¿saber es comprender?

Algo que también causa expectativa es manejar a la historia como simplemente información que es identificada, ¿qué sucede entonces?, ¿en qué momento se da el salto de la memorización de información a la comprensión para la formación?, acto que propicia la toma de conciencia histórica, sobre todo, se percibe que con el hecho de identificar el pasado se da en automático la comprensión del presente; sin embargo, ello sólo implica la información, no la comprensión, resulta necesario preguntarse ¿en qué momento el sujeto pasa de ser el contenedor de información a un construirse, transformarse y comprenderse dentro de su historia?

Lo que se presenta a continuación es aún más difícil de entender, pues lo que los alumnos debe saber/comprender es utilizar los términos de medición; identificar la influencia del entorno geográfico; identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura; e identificar, seleccionar e interpretar diversas fuentes de información. Parece un desfile de habilidades que surgen espontáneamente, pues no se ve un trabajo formativo, entendiéndolo a éste como un proceso, ¿cómo procurarlo? si, únicamente identifican, utilizan, analizan, seleccionan e interpretan pero no, desde una base epistémica sino, como una simple preparación de habilidades.

De manera espontánea se hace presentes los conceptos de análisis e interpretación debemos de preguntar ¿cómo se puede analizar e interpretar un dato?, un dato que lleva impregnado el sentido de "verdad". Aunado a ello ¿qué será el análisis?, ¿qué será la interpretación?, ¿son procesos o habilidades?, ¿conducen a la formación o a la información?

Se entiende entonces que en ese momento, la enseñanza de la historia se enfocaba principalmente en identificar, aplicar y seleccionar aquellos acontecimientos y fechas que sean las más "importantes" se habla así de un poner en práctica los conocimientos más no un comprender.

Comprendiéndose que la enseñanza de la historia en el programa de 1993, más que construir caminos y orientar hacia la formación histórica de los jóvenes, enfatizaba sus esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades prácticas que facilitarían su adecuación y preparación dirigidas a la capacitación.

Por otro lado, el programa vigente, se divide en cinco objetivos que, son precedidos por un pequeño párrafo que expresa de manera rápida, hacia donde se dirige la enseñanza de la historia, a saber, “con el estudio de la historia se busca fortalecer las habilidades, los valores y las actitudes para que los adolescentes participen con una actitud crítica y responsable en su entorno. Por ello, a lo largo de la educación básica se pretende que los alumnos y las alumnas:”<sup>179</sup>

Comienzan por señalar que se buscan fortalecer las habilidades, los valores y las actitudes entonces, se comprende que la Educación Secundaria es un eslabón más para, la formación de los estudiantes, entendiendo que debe de existir una continuidad entre cada uno de los niveles escolares.

La primera cuestión que salta a la vista es ¿qué se entiende por habilidades?, si bien, desde el enfoque por competencias se menciona que “las habilidades forman parte de los recursos que pone en juego un individuo para desempeñarse y esos desempeños son la manifestación de su competencia para enfrentar con éxito determinada tarea o solución de problemas complejos”<sup>180</sup> quedando claro que las habilidades son la expresión de las competencias y entonces ¿qué es una competencia?, aunado a la conceptualización que se realiza dentro del plan de estudios, se presenta la siguiente: “la competencia pues hace referencia al dominio de una práctica que se convierte en la evidencia de un saber hacer reflexivo, que involucra las habilidades adquiridos, los conocimientos teóricos que permiten fundamentar la práctica y el nivel en el cual se encuentra el desempeño en el camino hacia nuevas posibilidades transferenciales”<sup>181</sup>, resalta la dominación de prácticas, las cuales más que ser resultado de un dominio reflexivo, son consecuencias de la programación y del seguimiento de habilidades, es decir, del adiestramiento.

De esta manera ¿cómo es que se puede propiciar una actitud crítica<sup>182</sup>? si ella no implica de ningún modo el seguimiento de pasos, ella separándose de esto, se produce en el estudiante mediante la búsqueda de nuevos horizontes, le posibilita también, romper con los esquemas de lo establecido. En cambio si lo que se busca es el fortalecimiento de las habilidades, que siendo competencias conllevan el dominio de una práctica, ¿cómo es que se permite traspasar la línea de

---

<sup>179</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 16.

<sup>180</sup> RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009. p. 27.

<sup>181</sup> Ídem.

<sup>182</sup> Se debe considerar que una actitud crítica, ya de antemano es tomar las responsabilidades que devienen con ella, ya sea ante la sociedad y ante sí mismo.

lo "dominado"? ¿desde el enfoque por competencias, cómo cruzar de lo dominado hacia una actitud crítica? ya lo decía Freire, "cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, tanto más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de congelarme en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de mi verdad"<sup>183</sup>.

Posteriormente aparecen los primeros tres objetivos: "-Desarrollen nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, que les posibiliten explicar cómo se transforman su localidad, entidad, país y mundo. - Analicen las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el ambiente, a través del tiempo y del espacio. -Desarrollen habilidades para utilizar la información histórica."<sup>184</sup>

Salta a la vista la continuidad en cuanto al uso del concepto de comprensión del programa de 1993; sin embargo, en esta ocasión ¿qué es la comprensión?, será aquella comprensión que se centra en la posibilidad de que los estudiantes hagan propios los conocimientos, ya no como algo dado, sino como parte de ellos, hay posibilidades para una interpretación del mundo.

Desafortunadamente desde su posición, "la comprensión no es un estado de posesión; de ahí que no sea lo mismo conocer algo que comprenderlo. La comprensión de algo implica el delimitarlo dentro del campo al cual hace referencia, es decir poder precisar su alcance; además exige de identificar sus elementos y las relaciones entre los mismos; por ello para lograr la comprensión de algo partimos de identificar sus atributos y de organizar sus elementos, es enunciar las regularidades que expresa y encontrar relaciones, en definitiva, el comprender requiere de una organización cognitiva que una vez lograda da inicio a otro proceso dentro de la comprensión"<sup>185</sup>

Denota que la comprensión no es parte de un proceso sino que ella es un proceso pero que más que aprehender el mundo, se busca intensificar las habilidades para objetivar aquello que los estudiantes van a "comprender" comenzando con la identificación<sup>186</sup> pasando posteriormente con la organización y sus interrelaciones; se percibe que este comprender es relativo a un análisis

---

<sup>183</sup> FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. Segunda edición. D.F., México. 1997. p. 11.

<sup>184</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 16.

<sup>185</sup> RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009. p. 35.

<sup>186</sup> Para este caso, la identificación es entendida como "proceso lógico a través del cual le atribuimos propiedades a determinado objeto o fenómeno. La identificación puede realizarse a través de definiciones, descripciones o ejemplificaciones, explicaciones, reconocimiento, etc." En: *ibidem*. p. 45.

descriptivo desde el punto de vista científico pero ello, no correspondería a un comprender sino a, una orientación explicativa de las transformaciones sociales prevaleciendo una historia causa-consecuencia.

De igual forma sobresale que, las características encontradas en el proceso de comprensión son similares a las de la habilidad de identificación utilizada dentro del programa de 1993, recordando que ésta se basaba en la selección minuciosa de las causas, antecedentes y consecuencias de un hecho histórico, mientras que en el actual programa de Historia la comprensión se desarrolla al seleccionar elementos (atributos), relaciones y regularidades, entonces ¿se comprende o se identifica?, ¿se forma o adiestra?

Por otro lado, se continúa con el análisis de las interrelaciones pero, ¿a qué se hace referencia cuando se señala que se requiere analizar las interrelaciones?, ¿qué es el analizar? si, el analizar se refiere a un razonamiento convergente y éste a su vez sea identificar “las relaciones explícitas en el planteamiento y obtener así un principio (inducción) mediante el cual se puede dar respuesta concreta única (deducción)”<sup>187</sup> se trataría más que de un analizar, de la confirmación de una hipótesis, por ello, de qué manera el estudiante podría “analizar” las interrelaciones de los sujetos históricos si, sólo se trata de confirmar o negar sus expectativas, ¿cómo analizarse a sí mismo bajo el presupuesto hipotético: si....entonces...?

Ahora bien, se pide que desarrollen habilidades para utilizar información ¿cómo se dará esto?, considerando que ante ellos sólo existe un texto previamente seleccionado ¿cómo utilizar (las)?; a esto se agrega que dentro de la asignatura de Historia hay diferentes posturas pero, en realidad ¿todas ellas son consideradas? ya que, el programa señala determinados temas y de igual modo, indica la bibliografía a utilizar entonces, ¿cómo van a confrontar las distintas vertientes de un sólo acontecimiento? si, no existe esa posibilidad.

Se finaliza con los objetivos que enumeran gran cantidad de términos que manifiestan una fila interminable de capacidades a desarrollar por parte de los estudiantes; sin embargo, tal parece que lo importante de ellas, más que construir un concepto que haga referencia a los procesos formativos, es tratar de adornar a las oraciones, de allí la importancia de no colocar conceptos vacíos<sup>188</sup> porque, si se

---

<sup>187</sup> ibídem. p. 37.

<sup>188</sup> Éste término hace referencia a aquellos conceptos que dan la idea de encerrar en sí mismos el significado de algo; sin embargo, son utilizados como simples “adornos” que en sí mismos no contienen nada, “Y es que la extensión de los conceptos más allá de nuestra intuición sensible no nos sirve de



hace uso de ellos, se deben trabajar, deben comprenderse y con ello, asumir la responsabilidad de su uso, “-perciban a los individuos y sus sociedades como protagonistas de la historia; que desarrollen un sentido de identidad nacional y se reconozcan como sujetos capaces de actuar con responsabilidad y conciencia social. (...) -Desarrollen valores y actitudes que los lleven a respetar y cuidar el patrimonio cultural, a participar de manera informada en la resolución de problemas y a actuar para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”<sup>189</sup>.

Ante estos dos objetivos, resulta importante preguntar ¿qué es percibir?, ¿qué es desarrollar?, ¿qué es identidad nacional?, ¿qué es un sujeto capaz?, ¿qué es la conciencia social?, ¿qué son las actitudes? y sobre todo ¿qué es la convivencia democrática e intercultural?. Considerando a cada uno de estos conceptos, no se puede desligarlos de la intención de procurar alumnos adiestrados y no estudiantes, a su vez, si se apoyan bajo los supuestos de que la formación basada en competencias señala que “cuando hablamos de formación lo hacemos pensando en el logro de avances y cualificaciones en determinados estratos. El hecho de aludir a avances conmina a la búsqueda de vías que permitan constatarlos, pues no se puede aludir a avances sin registro de los mismos y el hecho de aludir a cualificación nos remite a potencialidad y cambios cualificativos, no a cantidades, toda vez que debemos reconocer que en una institución puede haber aprobado y promovido todos los alumnos y sin embargo estar todos deformados”<sup>190</sup>; asusta pensar que ¿hay alumnos deformados?

A la par de esto, ¿cómo desligar a este enfoque del adiestramiento?; entonces ¿el percibir debería ser comprendido como la manifestación del uso de los sentidos?. En cuanto al sujeto capaz<sup>191</sup>, ¿hay posibilidad de que el sujeto se sepa no capaz?, considerándose que todo estudiante es capaz, cuenta con características especiales que lo diferencia de los animales, ello posibilitan su aprehensión del mundo construyendo posibilidades de descubrirse como praxis.

Posteriormente surgen conceptos claves, la responsabilidad social y la conciencia social, ¿a qué se refieren estos conceptos?, ¿cómo lograr su

---

nada... Se trata de conceptos vacíos... simples formas del pensamiento sin realidad objetiva” En: “Conceptos Vacíos”, Consultado el día 16 de diciembre de 2010. En [www. Paginasobrefilosofia.com](http://www.Paginasobrefilosofia.com).

<sup>189</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 17.

<sup>190</sup> RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009. p. 13.

<sup>191</sup> Desde el enfoque que coordina a este programa se entiende que en “las capacidades se integran los conocimientos, las destrezas y las habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que luego se pondrán en juego en situaciones reales de actuación social o productiva” En: *Ibidem*. p. 28.

construcción si la “formación” en el aula apela únicamente al desarrollo de habilidades y capacidades?, ¿se darán con aquella “comprensión”? La determinación que guardan cada uno de estos conceptos lleva implícito la formación histórica del sujeto.

El estudiante que comprenda que *está siendo*, que se vea reflejado en la historia y que no la asuma ni como pasado, ni como estática, ni como ajena, podrá verse impulsado en la búsqueda de su formación para dar paso a su conciencia que, al igual que él, se encuentra en configuración, y, en conjunto todo esto, sería la expresión de que como joven que es, ha tomado la responsabilidad de existir en su presente.

Aunado a ello, hacen presencia una serie de términos categóricos para los problemas más latentes en el país, se dan cita la identidad nacional, patrimonio cultural, la convivencia democrática e intercultural, todos ellos ¿versarán sobre el ideal hegemónico de igualdad y la lucha de la diferencia?; se aclara que dentro del programa se busca una “dignificación” de los sectores segregados, excluidos, intentándose incluirlos a “la sociedad”, a la nación..

Pero qué es el interculturalismo, acaso es integrar a los grupos indígenas a una sociedad en la que no hay cabida para lo diferente, la cual, mostrándose “generosa” les permita su integración, ¿eso es lo que se entiende por interculturalismo?; al parecer así es ya que, se habla únicamente de los aportes de los pueblos al patrimonio cultural<sup>192</sup>, se trata de lo que ellos le han dado a la nación y, esto ¿equivale al olvido de la historia?, ¿es mutilar parte de lo que ha sido la sociedad mexicana?, de esa manera, ¿cómo sentirse parte de algo que no acepta lo diferente?, ¿cómo dignificar a aquello que es excluido?

---

<sup>192</sup> Dentro del programa de historia, relumbra un tema en específico “TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO: ¿Cuál fue la aportación del mundo prehispánico a la conformación de Nueva España?”, ante esto, surgen distintas preguntas, ¿México se crea con la conquista?, ¿los grupos prehispánicos no pertenecen a la historia de México?. Fortaleciendo esto, sobresale la poca o casi nula referencia que se hace de los grupos indígenas dentro de los programas de historia, enfatizándose sobre todo en la Nueva España, a saber:

“1.2.1 El mundo prehispánico.

1.2.2. La llegada de los conquistadores.

1.2.3. Los proyectos iniciales.

1.2.4. Los años formativos.

1.2.5. Nueva España y sus relaciones con el mundo.

1.2.6. Arte y cultura en los años formativos.

1.2.7. La llegada a la madurez”

En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. pp. 59-60.

No debe de pasar desapercibido el considerar que “pensar la diferencia es pensar al propio educado como “traspasado” por la diferencia y pensar al Otro como interrogación sobre sí mismo. Esto es válido en el encuentro entre identidades culturales distintas, pero también en la relación entre profesores y alumnos, y entre alumnos y alumnas. El aprendizaje de la diferencia se convierte así en aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro”<sup>193</sup>, buscando la articulación de lo diferente más no su destrucción.

Agrandes rasgos, dentro de los programas de Historia, no se han producido cambios tan drásticos, ya que han seguido una misma línea en la que se inicia hablando de “comprender” los procesos por los que ha pasado la sociedad, pero también de memorizarlos organizadamente, pero si en realidad se *comprendiera* ¿habría necesidad de memorizarlos?, así ¿desde cada uno de los enfoques que han orientado a la enseñanza da la historia, existe la posibilidad de construir proyectos formativos?; decisivo sería que el comprender se entendiera como proceso ya no más como una habilidad, superando esto se podría cruzar la simple información, para dar paso a la formación del estudiante.

---

<sup>193</sup> HOPENHAYN, Martín. Educación y Cultura en Iberoamerica: Situación, Cruces y Perspectivas. En: GARCÍA, Canclini Nestor. Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural. Santillana. D.F., México. 2002. p. 300.

## 2.2 LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Ahora bien, reconsiderar la formación de una conciencia histórica es volver la mirada a los estudiantes como transformadores de su devenir histórico, siendo participantes activos y propositivos que no se bastan en la recolección enciclopédica o, en la memorización ordenada y cronológica sino que, se sacian en el *estar siendo* en, la búsqueda de posibilidades de existir en, y con su sociedad.

Antes de entrar de lleno con la conceptualización de conciencia histórica, se considera oportuno, comenzar con la definición de conciencia, ella podrá representar el lugar en el que se da, se guarda y se reconfigura de cierta forma, el reflejo del mundo pero, entendiéndose que ella no es un simple espejo, pues ésta es: construcción, aprehensión y transformación surgida del encuentro entre sujeto-mundo y del sujeto-sujeto ensimismado.

Sin embargo, cabe señalar que enmarcar a la conciencia bajo una conceptualización que la ciña, sería descuidado, pues cómo olvidar su complejidad, cómo pasar por alto que ella se hace presente en los pensamientos, en la comprensión, en la aprehensión y en las proyecciones, que se hacen del mundo, de la historia, de la sociedad y del sujeto mismo; pero, a su vez, ella se constituye a través de estos y otros procesos que interviene dentro de la formación.

Así se considerará a la conciencia como el espacio desde el cual el sujeto puede ver al mundo y a sí mismo, aquello que lo invita a la praxis, se comprenderá que ella como complejidad inherente al sujeto, le permite el diálogo con la sociedad y él mismo para que, vaya construyendo y construyéndose a través de las exigencias de su acaecer. Ante esto, se acepta que "la conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él"<sup>194</sup>

Constituyendo la posibilidad con que cuenta el estudiante para hacer suyo todo aquello que compone a la sociedad y al mundo, no como algo que se encuentra externo a él, sino que se forma con y en ello, de allí, se considera que es a través de la conciencia que él entra en una relación constante. Ante estas

---

<sup>194</sup> FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. D.F., México 1997. p. 14.

consideraciones, la posibilidad de que los procesos formativos que, paulatinamente vayan siendo construidos en la Educación Secundaria, permitan en gran medida esa tan anhelada formación pues, implicaría también, la reconstrucción eterna de la conciencia, en el preciso momento en el que, joven y mundo se encuentren.

Parte importante de la conciencia es considerar que el estudiante entraría en éste proceso no como un espectador, sino como parte del mundo y, es así que, a través del diálogo con lo otro, logra pertenecer a ello porque, "la conciencia es conciencia del mundo, el mundo y la conciencia, juntos como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo."<sup>195</sup>; la conciencia, al permitirle el sentirse parte de todo aquello que lo envuelve, le propone intervenir y ser participante activo de las construcciones ya que, no se trata de algo ajeno a él sino, de lo que es en sí, él mismo.

De allí la importancia de considerar que "la conciencia constituye el estadio de la reflexión o de la relación del espíritu, del espíritu en cuanto fenómeno"<sup>196</sup>, y se puede decir que dicha reflexión le permite entrar en un constante diálogo con aquello que lo rodea, logrando así que el estudiante se descubra en ello.

El camino por el cual se conduce la conciencia y le permite reconstruir su objeto es, la duda; si bien es cierto, el joven continuamente se encuentra bajo un constante preguntar sobre aquello que se le presenta como realidad, formulando distintas vertientes para obtener sus respuestas, se puede ver empujado por su formación o dejarse llevar por su cosificación pero, siempre estará en busca, de lo dado y de lo *dándose*. Si bien, "son los jóvenes el sector social que por sus cualidades inherentes, se encuentran en la posibilidad de modelamiento, (...) cuentan con el esplendor de la vitalidad (...) por lo tanto, los jóvenes son la arcilla de la sociedad a modelar, la formación del hombre en el arte de vivir"<sup>197</sup>.

Vista como un proceso infinito, posibilita que a cada encuentro, el sujeto constantemente, lleve el conocimiento a niveles superiores en el que se propicie un saber con mayor científicidad por ello, "la conciencia aparece diversamente determinada según la diversidad del objeto dado, y según su formación gradual

---

<sup>195</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 14.

<sup>196</sup> HEGEL, Georg W. Friedrich. Filosofía del Espíritu. Editorial Claridad. Buenos aires, Argentina. 2006. p. 50.

<sup>197</sup> DE LA ROCA, Ríos Rocío. De la juventud... (navegaciones contra y multiculturales). Lucerna Diogenis. D.F., México. 2003. p. 53.

como una alteración de las determinidades de su objeto"<sup>198</sup>, tenemos entonces que, a cada paso, la conciencia se ve modificada. Es así que, una de las principales características de la conciencia es el estar en un constante proceso de construcción, en el cual, la finalidad principal es el re-crear continuamente el conocimiento.

Como proceso que es, ella se realiza en el encuentro con la exterioridad del joven pero también, cuando se abstrae en sí mismo "se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, *conciencia de*, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma"<sup>199</sup>.

Si la conciencia es un proceso que, re-construye constantemente a los conocimientos y a sí misma, se comprenderá que, ella se ve impulsada por la complejidad que resulta de, los nuevos horizontes históricos que van constituyendo a su presente histórico colocando al estudiante, en una constante incertidumbre que lo invita al diálogo, a la búsqueda de transformaciones.

De ese modo surge la necesidad de considerar a la conciencia que lo acompaña, como conciencia histórica que, en sí misma articula al pasado, al presente y al futuro del sujeto, ellos al igual que, la sociedad y que la historia, van *siendo* expresión del tiempo histórico jamás determinado.

## **a) QUÉ ES LA CONCIENCIA HISTÓRICA**

Una vez que se comprende que la historia no hace referencia al recuento del pasado sino a la articulación entre el presente, el pasado y el futuro, el estudiante logrará ubicarse en el presente histórico, con lo que puede pensarse como históricamente<sup>200</sup> inacabado, como sujeto abierto al devenir, de este modo, su conciencia histórica se dispone al diálogo con el mundo y con él mismo manifestándose como posibilidad de decidir *ser* en el presente.

De ese modo, la conciencia histórica se construye a partir de lo dado dándose, como parte del diálogo surgido con el mundo, con él mismo abriéndose a horizontes históricos que la explayan interminablemente, así "la conciencia histórica es expresión de lo finito o históricamente dado, pero también de la

---

<sup>198</sup> *Ibidem*. p. 51.

<sup>199</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 85.

<sup>200</sup> Parte fundamental del pensarse históricamente es el establecerse como parte creadora de su presente y que como tal, tienen que contribuir en la transformación de su sociedad.

aventura hacia el futuro, transforma al conocimiento positivo del hombre en una existencia”<sup>201</sup>.

Aunado a lo anteriormente descrito, se puede considerar que “la conciencia histórica se constituye con (...): b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, (...). d) La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación (...). f) 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”<sup>202</sup>.

Se dice entonces que la conciencia histórica, permite que el estudiante interiorice cada uno de los componentes de su mundo pero, siendo parte de él, se debería de considerar en y con el mundo, más no ajeno a él; tomando en cuenta esto, y haciendo valer la idea de que son parte de ese proceso infinito denominado historia, el joven va construyendo a cada paso, su conciencia histórica siempre y cuando, tenga la voluntad.

Cabe señalar que cada sociedad responde de diferente manera a “iguales o semejantes” situaciones históricas que se le presenten, esto como expresión de que los estudiantes que la componen poseen en sí mismo una conciencia que como históricamente propia y en constante construcción, le permite reaccionar de tal o cual manera; de allí que se suponga que “cada colectividad tiene una conciencia histórica, una idea de lo que significa para ella humanidad, civilización, nación, pasado y futuro, los cambios a los que se someten a través del tiempo las obras y las ciudades”<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 70

<sup>202</sup> SÁNCHEZ, Quintanar Andrea C. Reflexiones sobre la Historia que se enseña. En: GALVÁN Lafarga Luz Elena. “La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. pp. 29-30.; Se debe señalar que dentro de esta selección de incisos, únicamente se consideraron a aquellos que no configuraban a los sujetos como determinaciones del pasado que, circunstancialmente ya tenían una historia establecida; a saber:

“a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.”

<sup>203</sup> ARON, Raymond. Dimensiones de la conciencia Histórica. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1992. p. 103.

Debe puntualizarse que la conciencia histórica no es dada mecánicamente en los programas de Historia ni el profesor la enseñan en automático, ella es construcción propia del estudiante, del sujeto mismo; de este modo, el hecho de disponer (identificar) de ciertos temas históricos, no constituye la vía para la formación de la conciencia histórica, esto no valdrían de nada en tanto él no se asuma en diálogo, ni tome la responsabilidad y la voluntad de ser en su presente histórico.

De allí la importancia de reconsiderar a la historia no como pasado sino, como articulación del tiempo histórico que converge en el presente histórico, resultando en una conciencia histórica que "constituye esa anticipación sintética del devenir que sirve para orientar al trabajo teórico parcializado. Por lo tanto no se limita a ser un reflejo de situaciones fragmentarias, sino que es un modo de pensar que anticipa la realidad de la propia teorización, mediante la aprehensión de la realidad como totalidad en movimiento. Para poder cumplir esta función la conciencia histórica debe evitar el riesgo de limitarse a reflejar las reificaciones de la realidad, para lo cual, en esencia, tiene que revestir el carácter de un pensamiento crítico"<sup>204</sup>.

## **b) LA CONCIENCIA HISTÓRICA PRESENTE EN LOS PROGRAMAS DE HISTORIA**

Si la enseñanza de la asignatura de Historia representa una posibilidad permanente para dar paso a la formación de una conciencia histórica, resulta importante retomar y conjugar la conceptualización que de ella se hace así como los objetivos que plantea, ya que ello permite en gran medida, percatarse si, dentro de la estructura de los programas de Historia, ¿se puede vislumbrar la formación de una conciencia histórica?, ¿bajo qué conocimientos, procesos o habilidades se posibilitaría su construcción?, ¿se hablará acaso, de un joven que pueda participar dentro de sus sociedad?

Por otra parte, si "los programas de enseñanza determinan una cronología de la historia; una división de épocas, una epistemología, una manera de pensar y construir la realidad histórica con exclusión de otras"<sup>205</sup> parece ser que los conocimientos son recortes de fragmentos "relevantes" para la sociedad,

---

<sup>204</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 75.

<sup>205</sup> FLORESCANO, Enrique. La historia como explicación. En: PEREYRA Carlos, et. al. "Historia ¿para qué?". Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007. p. 126.



determinándose que los presentados allí, son los únicos y verdaderos, negándose la posibilidad de dudar o interrogar a, aquellos conocimientos que se les presenta en los libros de texto nada parecidos a los que se viven en el día a día.

Pero, los contenidos previamente seleccionados han sido ya identificados como únicas verdades, que de ser posible se encargarán de legitimar el presente; sin embargo si se considera que la asignatura de Historia, se separa ampliamente de las ciencias positivistas, no se puede apostar nunca por una "historia verdadera o real" porque ella representa la lectura que un sujeto ya realizó así, los investigadores integran su subjetividad y de esa manera "los datos históricos presuponen, (...), cierto grado de interpretación; y las interpretaciones históricas siempre llevan inherentes juicios morales, o, si se prefieren expresiones de apariencia menos comprometida, juicios de valor"<sup>206</sup>.

Retomando a los procesos que se incluyen en la construcción de una conciencia histórica, impide caer en la simple expectativa y en aquella educación bancaria ya que, eso sería atentar contra la propia existencia del estudiante, a su *estar siendo* porque, dentro de cada uno de los conocimientos históricos que son impartidos en las aulas, se les va entregando sólo aquello que se considere pertinente y estableciendo el camino por el cual se puedan mover.

Sí la conciencia histórica es un acto que se propicia simultáneamente en la subjetividad y en la objetividad que posee un sujeto, se debe tomar en cuenta que, al igual que la formación, su construcción, depende única y exclusivamente de la apertura y de la posición que tenga cada estudiante; no basta con buscar mejorar la memorización del pasado sino, que debería enfocarse sobre la comprensión de la historia como diálogo, como construcción, como articulación y posibilidad de coyuntura.

De esa manera, la conciencia histórica se hace perceptible cuando el estudiante se compromete a ser, con y en su sociedad en, su presente histórico además, se reconoce en un pasado que, de ninguna forma lo determina pero, que sí es parte de su relación dialógica que implicaría también, percatarse de las distintas transformaciones que ha sufrido su entorno comprendiendo que él es parte de ellas.

Aclarando las posibilidades a través de las cuales se da la construcción de una conciencia histórica en el estudiante, y reconociendo que parte de ello se

---

<sup>206</sup> CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978. p. 106.

configura de igual modo dentro de las aulas escolares, se considera oportuno dar paso a lo contenido dentro de los programas de Historia en relación a la construcción de una conciencia histórica; aunque sin aun entrar a ello, ya se puede vislumbrar bajo que términos se da dentro de los programas, la "construcción" de ésta.

Ahora bien, dentro del programa Historia de 1976, se ve especificado una necesidad y exigencia de la actividad consciente del sujeto, lo que puede llegar a formar parte de la actividad social que él logre tener o producir; se lee: "el adolescente reclama esa toma de conciencia del mundo contemporáneo; explora el mundo circundante y ensaya actitudes acordes con lo que subjetivamente considera su mundo; pero la crisis normativa, la anomia del mundo actual puede sumirlo en la inquietud e incertidumbre."<sup>207</sup>

Hilando todo lo anteriormente mencionado en cuanto al programa de 1976, recordando que se mueve bajo en enfoque conductista en el que se da una primacía a las habilidades observables; en el que la comprensión es entendida como simple información que es utilizada para explicar los por qué de la situación actual, construyendo una idea de historia que se centra en la explicación del presente (un presente seleccionado y legitimado), a partir del pasado, resulta determinante preguntar ¿cómo es que se puede dar paso a la construcción de una conciencia histórica?

Se dice que, el joven reclama una toma de conciencia, ¿acaso no la posee?; recordando que en aquél entonces, ante la crisis social que se presentaba en el país, surge la necesidad de reconsiderar reformas al sector educativo con la finalidad de salvaguardar el orden, ante ello ¿cómo decir que los jóvenes reclaman una toma de conciencia?, si ellos ya la poseían.

Los esfuerzos por una enseñanza de la historia que permita que los jóvenes se reconozcan a sí mismos, a la sociedad en la que vive, a su presente, su pasado y su futuro, como partes confirmadoras de él, procurarían en gran medida esa conciencia que se exige. Resulta también importante que el estudiante más que espectador se forme una actitud responsable frente a su propia formación, ello le permitirá no sólo una aprehensión de su mundo sino también una conciencia del mismo y de sí mismo, ello podría garantizar que al sentirse responsable y parte de su sociedad logrando ser un partícipe consiente de la transformación y comprensión de su presente.

---

<sup>207</sup> SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/ Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974. p. 311.

Es cierto que una formación de la conciencia histórica no se logra con esa enseñanza recortada de hechos, fechas y nombres, ni tampoco colocando al estudiante como simple espectador de aquello que ocurrió con anterioridad; considerando lo anterior es necesario que se apueste por una historia que más que ser sucesión cronológica permita una articulación entre el presente, el pasado y el futuro que promueva entre los estudiante más que una memorización, una comprensión que sea elevada a una conciencia. Entonces, no basta con exigirle sino que, él la posibilite, la conciencia histórica no se da en automático, ella requiere de su trabajo.

Si bien, no se debe estigmatizar a la inquietud y a la incertidumbre porque ellas son las esencias de la búsqueda continua, favorecen en gran medida la duda, invitan al estudiante al: estar siendo, que articula en si mismo lo pasado, lo presente y lo futuro.

En cuanto al programa de 1993, no se observa abiertamente el concepto de conciencia histórica, él no hace presencia; sin embargo se rescatan las finalidades de la asignatura de Historia para lograr vincularlas si es posible, a ella, a saber: "la enseñanza de la historia deberá propiciar que los alumnos comprendan nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. El dominio de estas nociones es más significativo para la formación intelectual de los estudiantes, que la memorización de nombres, fechas y lugares. En consecuencia, la prioridad de la enseñanza será lograr que los alumnos formulen explicaciones e hipótesis en las que utilicen datos en forma congruente y ordenada para explicar situaciones específicas"<sup>208</sup>.

Se subraya que este programa se configura bajo las corrientes de la modernización y del enfoque constructivista de allí la característica de potencializar a las habilidades prácticas más que a la praxis del sujeto. No es de extrañarse que por ello desfilan un sinfín de destrezas que se deben de desarrollar perdiéndose de vista parte de los proceso que intervienen dentro de la formación; sin embargo se aventuran a señalar que lo importante es ¿la formación intelectual del estudiante?, y ¿a que se referirán con la formación intelectual?, ¿qué es la formación intelectual?

---

<sup>208</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993. p. 96.

No descontextualizando al programa, y continuando con la línea que ha trabajado, se denota que las habilidades que pretende desarrollar van en conjunto con la puesta en práctica de las mismas, pues la conceptualización que se hace del término comprensión se coloca a la par del saber, ambos se mueven bajo la corriente del identificar, así ellos hacen referencia a la selección minuciosa de las causas, los antecedentes y las consecuencias de un hecho histórico.

Pero, sí la comprensión/saber/identificar interviene en el aprendizaje del tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico, ¿cómo atenderán a estos conceptos, si los estudiantes no van más allá de la identificación?, o de la explicación de hipótesis.

Posteriormente se hace explícito que lo realmente importante es el dominio de las nociones expresadas con anterioridad pero, si la conciencia histórica es en esencia posibilidad abierta al cambio, ¿de qué manera se da la reconstrucción de lo que el estudiante domina?, ello ¿implicaría comprensión?, ¿no sería acaso, realmente memorización?

Cómo posibilitar a una conciencia histórica, si la historia es vista como pasado que sirve para explicar la situación del presente, el cual de cualquier manera ya aparece como determinado, ¿de qué manera la conciencia histórica se verá impulsada hacia la búsqueda de nuevas proyecciones?, si la simple identificación de la información no la puede alimentar en gran medida.

Ante estos dos distintos programas ya señalados, se pregunta ¿cómo impulsar la construcción de una conciencia histórica?, cuando, se da la acentuación de una enseñanza histórica que visualiza a un sujeto determinado, ya sea por la construcción pasada de otros o por la idea de encontrarse caminando siempre hacia el progreso.

Por su parte, dentro de los programas de Historia del año de 2006 se señala que la formación de la conciencia histórica se busca para la convivencia, así "además de fortalecer la responsabilidad social de los estudiantes al promover el reconocimiento de los valores universales y de la diversidad cultural, así como el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural, busca que los alumnos se reconozcan como parte de su comunidad, nación y mundo"<sup>209</sup>.

---

<sup>209</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 20.

Bajo un enfoque basado en competencias que privilegia un saber hacer, la "formación" va orientada en el sentido de desarrollar habilidades como lo son: identificar, analiza, seleccionar, interpretar y comprender, ante ello, ¿Cómo se presenta la conciencia histórica?

Si bien, la conciencia histórica de los jóvenes requiere tener presente que son ellos parte de las construcciones que dan sentido a la sociedad; sin embargo, comenzar con enseñarles a ser responsables para que después se sientan parte de su sociedad sería comenzar por el final. La conciencia histórica necesita sentirse parte del mundo y la responsabilidad lo acompaña desde siempre, al inicio y al final, ella surge con la conciencia y no se da primero que ella.

Responsabilizarse de su devenir, es en sí mismo conciencia histórica, asumirse como sujetos creadores y transformadores es no saberse como simples observadores de los acontecimientos, permitiendo en los estudiantes ese accionar social que promueve la conciencia histórica.

En conjunto, ella posibilita un diálogo permanente que se base en el respeto a lo diferente, al mundo y al sujeto mismo, el cuidado de su mundo, de su cultura, de su historia, y de sí mismo procurándose a través de la voluntad, su deseo de existir y formarse con su sociedad y no sólo convivir en ella.

## 2.3 HISTORIA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

Como se ha visto, los proyectos de las sociedades hegemónicas comúnmente se sirven de la educación para determinar en cierto grado la formación del estudiante, “se postula que la educación es el mejor instrumento para preparar a los recursos humanos que demandan el desarrollo del país”<sup>210</sup>, especificándose, el privilegiar a las habilidades para un ambiente de trabajo y de producción más que para la indagación, la búsqueda, la investigación, la comprensión, es decir, para la propia formación. Ante este panorama, no resulta extraño que, la mayoría de las signaturas sean dirigidas a potencializar las competencias básicas para el trabajo y el adiestramiento, mientras que otras son manipuladas para fines de control y legitimación.

De esa manera, las funciones de la historia dentro del área escolar, han sido empleadas como medio de legitimación y, propagación de la ideología privilegiada, se presenta preponderantemente como un elemento para la dominación de las sociedades pues “los intereses de los hombres que deciden y gobiernan ese presente intervienen en la recuperación del pasado. Cada vez que un movimiento social triunfa e impone su dominio político sobre el resto de la sociedad, comienza a determinar el futuro y reordenar el pasado”<sup>211</sup> así, sirviéndose de su enseñanza se inculcará un perfil de estudiante y de sociedad.

Se reconoce que la Historia como asignatura, constituye el primer acercamiento formal con el pasado y el presente que por ello coloca, los primeros cimientos de las conceptualizaciones que se elaboren de los términos históricos pero, focalizarla como única vertiente de los procesos formativos que constituyen a la conciencia histórica significa perder de vista lo que ocurre fuera de la escuela en el día a día que enfrenta, ya que el diálogo con el mundo la construye y reconstruye de igual modo.

Jamás se podrá negar la existencia de la relación tan estrecha entre la historia y la conciencia histórica pero, ninguna esta superpuesta a la otra, ambas se

---

<sup>210</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 27.

<sup>211</sup> FLORESCANO, Enrique. De la memoria del poder a la historia como explicación. En: PEREYRA Carlos, et. al. “Historia ¿para qué?”. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007. p. 93.

retroalimentan, a saber cuando los sujetos se abren a nuevos horizontes, *están siendo* conciencia histórica y a la vez construyéndola, articulan su historia.

Entonces, si se considera la compleja relación que guardan, la asignatura de historia con la conciencia histórica estableciéndose, en un infinito diálogo, se reconocerán las potencialidades de esta asignatura como parte aguas para orientar las acciones de los sujetos con él mismo y con su sociedad bajo una estela de responsabilidad y voluntad que favorezca la re-construcción y el re-pensar de su pasado, así como del presente en el que se encuentra inscrito para proyectarse en el futuro devenir.

Sí, "tradicionalmente, en los programas de historia de educación básica se daba prioridad a la transmisión de datos, a la repetición de nombres de los personajes destacados y de sus hazañas políticas y militares, lo cual propiciaba un aprendizaje, sobre todo, memorístico. Entonces, no se enseñaba (...) a ubicar y comprender los hechos que se han suscitado en un espacio y un tiempo determinados, ni a establecer relaciones causales y comprender los procesos históricos"<sup>212</sup>; sin embargo, se debe de subrayar que la conciencia histórica no surge con la simple entrega de información pues ella, como parte de la práctica<sup>213</sup> histórica como tal, surge de una historia que sea comprendida<sup>214</sup> como articulación de las construcciones sociales que, se originaron en las distintas épocas históricas incluyendo la actual.

Importante sería cuestionar cómo potencializar la formación de una conciencia histórica cuando la asignatura de Historia se muestra ajena a los estudiante, cuando los tiempos históricos presentan poca o nula relación entre ellos (el presente-pasado, regreso al presente y el presente-futuro), cuando se privilegia la memorización de la información transmitida y sobre todo, cuando se entiende a la historia como la simple explicación del presente; pues a pesar de las distintas versiones que de ella se han elaborado, no se han logrado separar de éstas, aún se mantiene la postura de ver que, a través del aprendizaje de la historia "los alumnos comprenden hechos pasados, explican sus causas y consecuencias,

---

<sup>212</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 11.

<sup>213</sup> Tomando como práctica aquello que señalaba Aristóteles denominada por él como praxis "el accionar (humano), activado por opción y decisión del hombre en forma libre y responsable, para lo cual no puede haber (...) una ley que regule cada caso individual" pero no específicamente una que esté basada en "un conocimiento absolutamente instrumental". En: BÖHM, Winfred. Teoría y Praxis. Patzcuaro, Michoacán, México. CREFAL-OLA. 1991. pp. 25 y 44.

<sup>214</sup> Pero comprendida desde el punto de vista de la apropiación, y no desde aquella conceptualización que hace el enfoque por competencias.

sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y su influencia en el presente”<sup>215</sup>.

Pareciera que lo importante dentro de las aulas es, retener en la memoria fechas, nombres y acontecimientos de forma cronológica y ordenada para que respondan adecuadamente a sus exámenes; pero, no se puede continuar con la idea de que la historia sólo se refiere a pasado y escasamente al presente, ni mucho menos ser la explicación del presente, pues mirarla de esta forma, impide que los jóvenes se vislumbren en ella.

Debido a esta desconexión que parece existir entre lo que se enseña y lo que se vive, la historia se reafirma, cada vez más, como construcción pasada, no permite que los estudiantes vayan objetivando su mundo, y ya no se hable, de formar su conciencia histórica.

Ella no trabaja únicamente para “fortalecer la responsabilidad social de los estudiantes al promover el reconocimiento de los valores universales y de la diversidad cultural, así como el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural, busca que los alumnos se reconozcan como parte de su comunidad, nación y mundo”<sup>216</sup>, sino para buscar nuevas construcciones.

Reconociéndose que en una conciencia histórica que se diga en proceso formativo, “prevalece la comprensión de la historia como posibilidad, en la que no hay lugar para las explicaciones mecanicistas de los hechos”<sup>217</sup>.

De ese modo, cuando el sujeto deja de intervenir y construir en su realidad, llegando al extremo de evitar en lo posible su diálogo con y en ella, aniquila su formación, su comprensión, su historicidad<sup>218</sup>, su existencia, su integración y todo aquello que lo hace un sujeto y, del mismo modo le impide reconocer la complejidad del pasado, no hay un estar siendo en el presente, y mucho menos construye las utopías de su futuro, pues considera que la historia, la sociedad y él mismo, ya están determinados.

---

<sup>215</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 9.

<sup>216</sup> ibídem. p. 20.

<sup>217</sup> FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. segunda edición. D.F., México. 1997. p. 16.

<sup>218</sup> “La historicidad plantea un problema para la construcción del conocimiento (y en general para la apropiación de la realidad: el de la distinción entre lo dado y lo dándose. Pues, mientras lo *dado* reconoce referencias empíricas, lo *dándose* representa un conjunto de requerimientos de potencialidad propias de las exigencias de objetividad que plantea la realidad en movimiento” En: ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. Anthropos/El Colegio de México. Barcelona, España/ D.F., México. 1992. p. 28.



Si bien, el sujeto no puede ser sin conciencia, ella se transforma, se re-crea y se construye junto a él, ya sea cuando se encuentra frente al mundo en diálogo o cuando se introduce en sí mismo “apartándose” de la sociedad para, reafirmarse como existencia, entra así en diálogo con la conciencia de su conciencia.

Por ello, “sería más justo no tomarla como un fenómeno radicalmente nuevo, caso verdaderamente extremo de la investigación histórica, sino como una transformación relativa, aunque “revolucionaria”, en el interior de aquello que constituye desde siempre el comportamiento del hombre cara a cara con su pasado”<sup>219</sup>, saberla como parte inherente al sujeto desde el momento en el que surge su encuentro con la sociedad, da a conocer que ella ha estado presente desde que el hombre tuvo presencia.

Así, la historia y la conciencia histórica tratan de caminar juntas para articularse a la par con, la formación de los estudiantes para, posibilitar la aprehensión del mundo en el que se encuentran existiendo, logrando la constante recreación de su acaecer.

Tal como se muestra y se da el proceso de formación, ocurre de igual modo con la conciencia histórica, ella permanece abierta a, nuevos horizontes para dirigirlos a un *estar siendo*, siempre que el sujeto tenga la voluntad y tome la decisión de existir.

No basta con que los jóvenes reciten de memoria la historia que ha sido previamente seleccionada, designada como “verdadera y única”; lo importante sería que ellos comprendieran que la búsqueda constante en su historia, más que ofrecerles respuestas correctas, los obligan con la incertidumbre del desconocer, a la praxis social.

Ignorar que “la conciencia histórica en su desarrollo se acompaña de una ampliación del mundo de lo empírico o de las experiencias posibles; ampliación que se expresa en fenómeno característico de la sociedad moderna, consistentes en que la relación del hombre con su realidad está sometida a un constante proceso de redefiniciones y estructuraciones que resulta de la nueva información de que dispone sobre su realidad”<sup>220</sup>, es de igual modo, cosificarnos al permanecer en el supuesto de la determinación.

---

<sup>219</sup> GADAMER, Hans-Georg. El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Segunda edición. Madrid, España. 2000. p. 80.

<sup>220</sup> Óp. Cit. 1992. p. 27.

# **CAPITULO III:**

## **LA ASIGNATURA DE HISTORIA COMO POTENCIALIZADOR DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA QUE PROYECTE A UN SUJETO HISTÓRICO**

### **3.1 ¿EXISTE ESPACIO PARA LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN UNA EDUCACIÓN ENFOCADA EN EL HACER?: EL CONTEXTO A CONSIDERAR**

Cada uno de los procesos históricos<sup>221</sup> que confluyen en la realidad cursante, ponen de manifiesto la actividad creadora que puede surgir del sujeto cuando, toma la responsabilidad de sí mismo y del entorno que lo rodea, se dice entonces que, puede ser con su sociedad y, lo determinante de ese ser, como existencia, se centra en la posibilidad de construir, de articular y proyectar su historia.

Una historia que, lejos de ser tomada como una asignatura más que se deba cursar al transitar por la Educación Secundaria, se vuelva una expresión del sujeto, ya que él, encontrándose en infinita actividad creadora posibilita su existencia, de esa manera ella se torna, no una segmentación del tiempo (pasado, presente y futuro) sino el constante fluir de la praxis de éste. De allí la importancia de considerarla como estructura esencial del conocimiento, en tanto posibilita la aprehensión, la comprensión y la interpretación continua del mundo.

De esta manera y aunque, parece que los jóvenes se encuentran desligados de asignaturas como ésta, no logran percatarse de que ellos constituyen y se

---

<sup>221</sup> Se debe considerar que estos procesos históricos son construcciones que se dan a partir de las articulaciones de subjetividades, de esa manera son los sujetos quienes codifican a la historia, considerando a ésta como el diálogo interconectado entre pasado, presente y futuro.

constituyen en ellas, porque "sería incluso inadecuado decir que la sociedad es el *producto* de la historia o que la historia es el *trabajo* de la sociedad. La historia es la autoalteración de la sociedad, una alteración cuyas formas mismas son cada vez la creación de la sociedad considerada"<sup>222</sup>.

De ese modo, importante sería que la educación que se recibe dentro de las aulas de clases, estuviera dirigida hacia este ser con y en la sociedad, tomando en cuenta, lo que acontece a su alrededor ya que no se puede desligar a la escuela y al acontecer cotidiano; sin embargo, como se ha reflejado en los planes de educación, lo que se ha buscado dentro de la práctica escolar, es la adecuación de los alumnos para desempeñar las actividades que le sean indicadas, estableciéndose así su papel de, "ser para" la sociedad a través de su adiestramiento.

Y es bajo el esquema que se desprende de ese "ser para la sociedad" que, sale a relucir el panorama en el que se configura la educación de cualquier nivel escolar<sup>223</sup>, no sólo para nuestro país sino también para aquellos que dependen económicamente de otros; debido a que la relación estrecha entre modernización "y educación explica cómo reformas y propuestas de cambio para los sistemas educativos se universalizan y cómo sin considerar su contexto, pareciera que atraviesan por las mismas crisis, las mismas penurias y en consecuencia, se hallan ante los mismos problemas y se plantean casi las mismas soluciones"<sup>224</sup>.

Así la adaptación de los países dependientes que, aspirando un lugar entre los económicamente desarrollados, crea una nueva idea de progreso, la cual centrada en los avances y alcances que puede tener la integración de la modernización a su organización, promueve modificaciones estructurales en cada uno de los sectores que la conforman para, lograr un "espacio" (aunque realmente subordinado) dentro de las macroeconomías internacionales.

Dichas modificaciones, van carcomiendo cada sector que conforma un país de tal manera, lo social, lo político, lo educativo y también lo cultural se ven afectados, a partir de la reconstrucción que de ellos se hace, siempre bajo la idea de "unidad e igualdad" que realmente representa la realización de la

---

<sup>222</sup> CASTORIADIS, Cornelius. Figuras de lo pensable. Universitat de Valencia. Madrid, España. 1999. p. 259.

<sup>223</sup> Aunque como se ha visto reflejado, es precisamente a partir del nivel Medio Superior que se enfatiza a la educación como posibilidad de acceso al ambiente laboral.

<sup>224</sup> NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994. Plaza y Valdés. D.F., México. 2000. p. 38.

homogeneidad cortándose así, las producciones sociales, anulando lo diferente, anulando la formación, anulando al sujeto mismo<sup>225</sup>.

Ante una sociedad que se encuentra enclaustrada en dinámicas sociales, políticas pero, sobre todo económicas<sup>226</sup> que, en su mayoría se muestran como las ideales y necesarias para alcanzar ese progreso, crecen rápidamente las exigencias de re-considerar el papel que ocupa el estudiante y la escuela dentro de la configuración de su entorno ya que, en él se ve al mecanismo principal al que hay que preparar más que formar y las instituciones se vuelven el mejor medio para esto.

Es Juan Carlos Tedesco, quien confirma lo anterior, al señalar que la educación "*contribuye* a la reproducción de la sociedad por medio de sus actividades teóricas y prácticas. Sus funciones principales son inculcar en los estudiantes: i) conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ser miembros activos de una sociedad y poder desempeñar un trabajo productivo; ii) un conjunto de creencias, valores y actitudes que generalmente se identifican con la ideología y que refuerzan los atributos de la ciudadanía y, iii) un agregado de rasgos o atributos personales que vigorizan los conocimientos necesarios para realizar un trabajo y, en consecuencia, ganarse la vida legítimamente. Tomados estos rasgos en conjunto contribuyen a reproducir la hegemonía y legitimar el orden establecido"<sup>227</sup> todo ello, a través de asignaturas como lo es la Historia.

Parece entonces que, se pierde de vista dentro de la Educación Secundaria aquella formación de los estudiantes, aquella en la que impera lo intelectual, lo cultural, lo social, lo histórico y todo aquello que lo conforma como sujeto<sup>228</sup>, en cambio, se focalizan los esfuerzos para posibilitar el trabajo mecanizado.

---

<sup>225</sup> Esta anulación se ve reflejada en la actividad social que está caracterizando a las sociedades, ya que, dejándose arrastrar por la corriente de la globalización y, apáticamente prefieren dejar a otros su proyecto "formativo"; así, el sujeto que supuestamente es considerado como el centro de toda la práctica educativa, se ve impedido por esta cosificación que asfixia su posibilidad y su voluntad de existir, de igual modo, le impide en gran medida, aquella comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea pues él, ya no lo construye sino observa al mundo de los otros, hecho por los otros.

<sup>226</sup> Entendiendo por estas, las configuraciones que, dan movimiento a la estructura y organización de las sociedades.

<sup>227</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. pp. 38-39.

<sup>228</sup> Se debe considerar que, no, es el Sistema Educativo o, los programas o, el docente, quien acciona sobre el estudiante para que éste se forme, pues se debe recordar que la formación es totalmente un acto de voluntad, si bien, los tres elementos mencionados, forman parte de la configuración del mundo que lo rodea y como tales, puede dialogar con ellos para, comprender su entorno pero, tomar la iniciativa de formarse queda en gran medida, en sus manos.

No se puede perder de vista que las dinámicas que dirigen a la sociedad, son coordinadas por una hegemonía que, en primera instancia hace referencia a lo internacional<sup>229</sup> y que es secundada por la nacional, es así que, creadas por las necesidades de unos cuantos se intenta ocultar bajo el término de “demandas sociales” a, los requerimientos básicos que necesita su nueva idea y construcción de mundo hegemónico.

Como resultado de lo anteriormente descrito, la Educación Secundaria se encuentra ante una encrucijada, ¿qué hacer en éste presente histórico?, constituirse como una extensión de las transformaciones que llevan a cabo los grupos con supremacía o, representar la posibilidad del re-pensar social que se manifiesta con la praxis del sujeto.

Ella no debería de privilegiar exclusivamente a un adiestramiento para el campo laboral enfocada en dar respuestas a los intereses económicos, ya que, si se organizan a los lineamientos escolares únicamente desde esta perspectiva, se encaminaría a los estudiantes a una educación falsificada que los vería “como algo manejable, programable para fines preestablecidos y dominantes, razón del capricho, la improvisación o el interés. Convierte al hombre, de un modo o de otro, en objeto; se le escapa la persona y trabaja para la apariencia”<sup>230</sup> que fijan, ya no las demandas educativas, sino las circunstanciales, reduciendo al sujeto a un simple ejecutor de instrucciones. De ésta manera, la educación se ve estrangulada por la división que de ella se hace.

Pero, el privilegiar a una sola postura es, ignorar al estudiante como actor y, al mundo como construcción social<sup>231</sup> por ello, resulta importante re-considerar a las demandas educativas como un complejo de requerimientos formativos integrales que, den respuesta no sólo al mundo al que se tiene que enfrentar sino también al sujeto<sup>232</sup>.

De ese modo y no ignorando las circunstancias en las que se encuentra la Educación Secundaria en el país y hacia las cuales camina, no descartando que ella

---

<sup>229</sup> Retomando a los grupos que son económicamente y tecnológicamente los más desarrollados (G7) y, aquellos organismos internacionales (Banco Mundial) que auxiliando estratégicamente a los países subdesarrollados solicitan la posibilidad de algunas intervenciones para encaminarlos a la recuperación y el “progreso”.

<sup>230</sup> LATAPÍ, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Nueva imagen Séptima Edición. D.F., México. 1989. p. 11.

<sup>231</sup> Una construcción social que implica la articulación de cada uno de los sujetos que se encuentran inmersos en ella y no únicamente, hacer valida la voluntad de los grupos de poder.

<sup>232</sup> Reconociendo la complejidad que integra al sujeto, sabemos que él puede, crear, construir, investigar, transformar, y no sólo operar o ser competente.

en gran medida se encuentra "determinada"<sup>233</sup> por agentes exteriores que no participan en el diálogo con sus otros, se ve reflejado en los programas educativos<sup>234</sup> una imposición de políticas que promueven un tipo de educación, que los encamina hacia la modernización, la cual buscada y emprendida por Jaime Torres Bodet desde la década de los años 40 del siglo pasado, encuentra su clímax en los planes de 1993, desde entonces, no ha logrado apartarse de la configuración educativa.

Es sobre todo, en relación a este último aspecto que se refuerza la idea de que es la educación (y por ende a su estructura, a su organización, a su configuración) el lugar que respalda las principales necesidades del mundo actual, por ello se reconoce que "la contienda ideológica por la educación mexicana se manifiesta con más claridad en el terreno de los contenidos y la orientación general del sistema (...) plantea la homologación de todo el sistema, textos únicos, currículo nacional y un control central sobre el diseño de los materiales educativos."<sup>235</sup> para proporcionarles sólo aquello que, se encuentre dentro de los parámetros establecidos.

Siendo justificada y legitimada, la realidad se sirve de la educación manifestando que, "responde a las necesidades sociales"<sup>236</sup>; sin embargo, determinante resulta conocer si es para adaptarlo o para formarlo, tal como lo señalaba Freire ya que "en la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, (...). *Se acomoda, se ajusta.* (...). La adaptación es así un concepto pasivo, (...). Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera así mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva. Para defenderse, lo más que hace es adaptarse"<sup>237</sup>.

---

<sup>233</sup> No se puede hablar de sucesos determinados o que, el presente y el futuro ya lo son, porque de ese modo se estaría anulando las potencialidades de los sujetos, aquella voluntad de conocer y de ser, de creación y reconstrucción.

<sup>234</sup> Aclarando que no se engloban a todos los programas educativos de cada uno de los niveles escolares, se hace hincapié, a que se refiere única y exclusivamente a los tres programas de historia de la Educación Secundaria que se han revisado.

<sup>235</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 87.

<sup>236</sup> Si bien, no se trata de que la educación evite responder a los requerimientos de cada una de las dinámicas sociales, económicas, políticas o culturales ya que ello iría en contra de su propia existencia; sin embargo, debería de atender toda la realidad como complejidad, y no enfocarse sólo en las configuraciones económicas; se debe atender, la creciente pasividad del estudiante.

<sup>237</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Edición 17. D.F., México. 1976. p. 31. (A pie de página)

Aceptando que es la adaptación es decir, la sola acción defensiva la que se encuentra mayormente expresada dentro de la construcción curricular, al observarse detenidamente al plan de Educación Secundaria vigente, sobresalen las demandas a las que se les da respuesta, a quiénes o a qué se responde y, del mismo modo, se sugieren a los sujetos y objetos del proceso educativo, se lee “los programas han sido formulados para *responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática*”<sup>238</sup>.

De sobra resulta preguntarse si la Educación Secundaria ¿es pensada *desde* el joven? o ¿sólo, *para* él? ya que, pensadas desde el contexto en el que viven los jóvenes aunado con aquello que expresan como necesidades, y en tanto integrado estos dos puntos, se configura una educación para ellos, se trata de una orientación que oculta un estudiante que se convierte en depósito de información, en el medio para construir una sociedad. Los programas son formulados para “formarlos” con la finalidad de que puedan defenderse más que construirse con la sociedad en tanto ciudadanos.

Si bien, la “formación” a la que supuestamente aluden está compuesta únicamente por el desarrollo de conocimiento y habilidades pero, ¿eso es formación?, si se retoma lo señalado en apartados anteriores, al referirse a la formación como proceso que potencializa al sujeto en la construcción, aprehensión y transformación de su mundo, se comprenderá que, lo que ellos llaman “formación”, más bien hace referencia a un adiestramiento de habilidades prácticas que se efectúan bajo un conocimiento instrumental.

Entonces, se debe reconocer que los programas son la respuesta a las políticas de gobierno e internacionales es decir, sólo responden a las necesidades que algunos han proyectado, perdiendo de vista al estudiante como eje articulador de la educación, se requiere reconocer que “en la actualidad, la mayor parte de los proyectos de reforma impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan hegemónicamente”<sup>239</sup>.

Aunado a lo anterior, resulta determinante que se haga hincapié en que se responden únicamente a las “exigencias de los jóvenes” que se encuentran inscritos

---

<sup>238</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 9.

<sup>239</sup> NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994. Plaza y Valdés. D.F., México. 2000. p. 39.

en este nivel educativo pero, ¿qué sucede con aquellos que no pertenecen a este sector, aquellos que no tienen la posibilidad de ingresar? en este caso, ¿son excluidos, ignorados, no hay realidad posible para ellos?, ¿acaso no son ciudadanos?

Posteriormente se presenta una palabra que resulta decisiva para vislumbrar la relación que se establecerá entre el estudiante y el profesor (a gran escala se puede hablar de escuela y sociedad) sobresaliendo una anulación del diálogo; a saber se señala que: *a los jóvenes se les dotará de conocimientos y habilidades*; de esta manera sobresale la imagen de un superior, el profesor otorga sus conocimientos y habilidades<sup>240</sup> entonces y, sólo entonces, el alumno puede “desenvolverse y participar”; reconociendo esto, se niega una relación dialógica dando pie a la conceptualización del docente como donador de conocimientos, aquel eslabón básico de una educación bancaria, “en la visión “bancaria” (...), el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”<sup>241</sup>.

Suena extraño que, para concluir, se hable de un joven que, tenga una *participación activa* en la construcción de una sociedad<sup>242</sup> democrática, y previo a ello se señale que son otros quienes lo dotan de conocimientos y habilidades, en tal caso ¿se puede considerar una participación activa? no, de ningún modo, se trata entonces del adiestramiento, el cual se encuentra totalmente distante a la educación que posibilita una formación, queda claro que el hombre se vuelve objeto, y no sujeto de ella, no se forma, se adapta, se defiende, no dialoga, calla ¿democráticamente?

Entre estas líneas se percibe que entre los objetivos que caracterizan al actual plan de estudios de Educación Secundaria aparecen estudiantes, que se vuelven una “palanca” utilizada para hacer caminar al país de los otros, de esa manera, ellos son cosificados, son vistos “como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores”<sup>243</sup> entonces, ¿cuál es la posición del estudiante?, ¿dónde queda esa formación a la

---

<sup>240</sup> Retomando que los conocimientos ya han sido procesados y digeridos por ellos, vaciados en los alumnos como verdades únicas; mientras que las habilidades no son producto de la espontaneidad del sujeto sino que se tratan de expresiones automatizadas.

<sup>241</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 73.

<sup>242</sup> Al referirse a la construcción de una sociedad, ésta suena como algo ajeno al estudiante, ya que no se engloba a éste dentro de ella, en tal caso se debería de remitirse a la construcción de su sociedad.

<sup>243</sup> Óp. Cit. p. 55.



que tanto se alude? aquella que, alejada del mero hacer-reproduciendo se ve expresada en el sujeto re-productor de conocimientos, configurador del mundo.

Es así que se nos presenta un avasallador sistema escolar que caracterizándose por la creciente entrada de nuevas estrategias de educación basadas en las tendencias internacionales de modernización, competencias y calidad, buscan refrescar el proceso educativo y mostrarse como la fórmula perfecta para “formar” alumnos críticos que, logren dirigir su propia educación dentro o fuera de un aula, refleja una contundente negación del estudiante-ciudadano constructor de la sociedad, dando paso a un alumno en proceso de adiestramiento.

La muestra de la contundente influencia de las dinámicas internacionales y de la integración de la educación para la modernización, es que ella se comienza a pensarse en relación estrecha a conceptos como calidad<sup>244</sup> y competencias, buscándose elevar la calidad<sup>245</sup> de la educación.

Pero, al percatarse que ella no alcanza las metas trazada y como solución a ello o quizás como simple estrategia política del nuevo partido político frente al gobierno<sup>246</sup>, al plan educativo de 1993 que se encontraba “inmejorablemente” enmarcado por la calidad educativa, se integra el concepto de competencias, todo esto mostrándose como la dosis exacta para curar a la sociedad de cualquier mal, hablese de desigualdad, pobreza, injusticia o analfabetismo.

---

<sup>244</sup> Si bien, ya se menciona que los planteamientos de modernización se realizan desde 1940 pero se hacen explícitos dentro de los programas desde la década de los setenta del mismo siglo, términos como modernización y calidad aparecen primero en la Educación Básica, “En 1977 es el año en que surge el Plan Nacional de Educación, era la primera vez que se hablaba de un proyecto de este tipo en nuestro país. En ese entonces, José López Portillo era Presidente de la República (...) En el citado plan se habla de calidad de la educación inicial” y recordando que en aquel entonces, la educación inicial hacía referencia únicamente a la Educación Primaria, el concepto de calidad sólo se encontraba en los planes de éste nivel; entonces, es para el año de 1993 y tomando como base el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que se puede leer explícitamente a estos conceptos dentro de la Educación Media Básica En: SOLANA, Fernando. ¿Qué significa calidad en la educación?. Noriega editores. México/D.F. 2002. p. 52.

<sup>245</sup> El concepto que envuelve al término calidad, tiene una multiplicidad de visiones, dependiendo del enfoque teórico al que se apele, pero se podría decir que “En sentido amplio, equivale a cualidad, a aquella característica por lo que algo es como es” la calidad envolverá así a, las cualidades que posee algo y qué valor se le dan a ellas entonces, el sujeto sólo tiene valor por lo que sabe hacer delimitándose así su “formación” a la práctica de habilidades. En: *Ibidem*. p. 34.

<sup>246</sup> La realización de la reforma educativa de 2006 fue, más que un urgencia o necesidad de reestructuración programática surgida desde y para la sociedad, hacía referencia a una estrategia política que nombrada como promesa de campaña, hace su aparición de forma caprichosa.

Considerándose que “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes).”<sup>247</sup>, queda claro la imagen de un alumno ejecutor de instrucciones, ya no más la de un alumno-sujeto que intenta ser, que se piensa a sí mismo y construye su mundo; importante resulta saber bajo la conceptualización del enfoque por competencias<sup>248</sup>, ¿qué habilidades y conocimientos serán útiles para hacerse a él mismo? y ¿cómo darle valor a un sujeto?, ¿en base a qué? si bien, este enfoque únicamente encauza su enseñanza para que el estudiante intervenga sobre el mundo material, “lo palpable”<sup>249</sup>, ignorando a tal grado la praxis del sujeto sobre sí mismo, sobre su mundo no evidente, su conciencia, su voluntad, su responsabilidad, su ser ético.

A pesar de que, “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado”<sup>250</sup> se condiciona una puesta en juego que, no nace del trabajo formativo, sino de un adiestramiento que promueve un hacer porque se tiene la información de cómo hacerlo (instrucciones), y no de la comprensión de los conocimientos, ya que si se apelaré a ella, la aplicación vendría en la misma praxis que realiza el sujeto en su realidad, no se trata de una práctica indeliberada, la comprensión conduce a una toma de conciencia del mundo en el que se encuentra existiendo.

Reducir al estudiante a un nivel del puro hacer, comprime de igual manera como ya se menciono, su presencia en y con la sociedad, ya no toma responsabilidades dentro de la construcción de su mundo, no es necesario que se forme pues, “cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar”<sup>251</sup>, es así que su presencia se vuelve circunstancial en cuanto a su pertinencia para favorecer a los intereses de los otros.

---

<sup>247</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 11.

<sup>248</sup> Retomando que este enfoque que se integra al plan de estudios en la reforma del año de 2006, tiene en sí misma la intención de aumentar la calidad en la educación privilegiando la puesta en práctica de los conocimientos, pero una práctica adiestrada

<sup>249</sup> Únicamente en éste caso, lo palpable se refiere a aquello que puede ser manejable, comprobable; lo real bajo la proposición positivista.

<sup>250</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006. p. 11.

<sup>251</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial siglo XXI. Decimacuarta edición. D.F., México. 1975. p. 75.

Entonces, ¿cuál es el propósito del sujeto en éste mundo?, ¿ser *para* la sociedad o ser con la sociedad?, acaso ¿basta con que el estudiante sepa hacer cálculos ya que se le ha dado las instrucciones (pasos a seguir) y sabe que el valor de realizar este proceso adecuadamente y a tiempo es proporcional a una calificación?, ¿qué será de la formación, de la historia o de la conciencia histórica? si desde éste enfoque se colocan a los estudiantes como simples oyentes que se informan.

De esta manera, desde la concepción de calidad, la educación a través del enfoque por competencias propician un vuelco a la noción que se tenía de estudiante y de educación, pues se puede hablar de maquinaria de calidad, de establecimientos de calidad, de instituciones de calidad, de normas y competencias de calidad, pero ¿existen los estudiantes de calidad?, ¿un sujeto de calidad?, ¿cuáles serían las normas de calidad y competencias para ellos?

Aunado y apoyando esta dificultad, se encuentra uno de los elementos más distorsionados en la educación, se hace referencia a la evaluación, debido a que se cree que “la calidad debe estar sostenida y fundamentada en un sistema de evaluación y que precisamente la evaluación, nos permite afirmar que tenemos programas de buena calidad y utilizada (...) como sistema que busque la mejora continua del sistema educativo, en una filosofía dirigida a hacer mejor las cosas cada día”<sup>252</sup>; pero, bajo estos esquemas, ¿un estudiante de calidad es un alumno de 10?, no, ya que siendo mal conceptuada y mal utilizada, la evaluación se confunde con la calificación, centrándose en exámenes que se realizan bajo exigencias memorísticas más que formativas.

Sumado a ello, el enfoque por competencias busca que “lo aprendido sea relevante o pertinente; esto es, debe responder a los propósitos y objetivos que le atribuye la sociedad”<sup>253</sup> y, de este modo, ¿la historia es relevante o pertinente para los estudiantes?, ¿qué propósito tendría la historia?, ¿qué objetivos cumple la formación de una conciencia histórica? y sobre todo ¿cómo saber que una conciencia histórica es de calidad y competente?; cada una de estas preguntas han sido ya respondidas: bajo este enfoque, la historia (pasado) es relevante en tanto explica el presente, su propósito esencial es ese, el de explicar, la formación de una conciencia histórica permite la ¿convivencia responsable?, a partir de la información recolectada y, “saber si algo es de calidad y competente” equivaldría a responder correctamente el examen.

---

<sup>252</sup> SOLANA, Fernando. ¿Qué significa calidad en la educación?. Noriega editores. D.F., México. 2002. p. 14.

<sup>253</sup> *ibidem*. p. 39.

Ante esto surge una preocupación, el no orientar a las asignaturas como la Historia, hacia la formación de los estudiantes, los encauza hacia su cosificación, no comprenderlas como herramientas, las sume en el caos y las convierte en requisitos simples de acreditación.

Desafortunadamente dentro de las aulas escolares de Educación Media Básica se ve una total indiferencia hacia los temas históricos, debido a que son, equivocadamente considerados como, simples datos ajenos a la vida presente sin tomar en cuenta que "el análisis de nuestro presente, de nuestra realidad, nos obliga a redefinir las visiones del pasado y del futuro y a contemplar con nuevos ojos la historia. Penetrar profundamente en la historia, para rescatar de ella aquello que se vislumbra como posible, en vez de limitarse a lo que ha cristalizado, escudriñar en sus brechas ocultas y en aquellos momentos que al fundirse con las tendencias dominantes quedaron reducidos a detalles carentes de interés, significa una nueva manera de entender la historia, de captarla como materia posible de ser moldeada como vehículo para conquistar el futuro"<sup>254</sup>.

Se requiere para ello dar un giro a la enseñanza histórica que se ésta realizando en los salones de clases para evitar en lo posible, esa enseñanza memorística propiciada en parte por la "evaluación" que ha prevalecido, en su lugar, dar paso a una enseñanza que trabaje en el esfuerzo de la rememoración, en la constante búsqueda, el deseo por el conocimiento y la validez pertinente de la crítica que, permita cuestionar las acciones que se realizan dentro de ésta sociedad, con la posibilidad de un constante diálogo con el pasado-presente, el presente-futuro y el futuro-pasado; pero también comprender que "la historia no llega a la sociedad: constituye su autodespliegue. Esta afirmación contradice todo el espectro de doctrinas existentes: la historia como producto de la voluntad de Dios; la historia como resultado de acción de leyes (naturales o históricas); la historia como proceso sin sujeto; la historia como proceso puramente aleatorio"<sup>255</sup>.

Aunado a esto se requiere hacer una relectura de la historia en la que sea el joven parte de ella; no se debe hacer uso únicamente del recuento de lo acontecido en el pasado, sino buscar problemas latentes en el presente del joven para que con ellos se vayan construyendo relaciones paralelamente a los procesos históricos, ya sea de orden social, político, económico, cultural y/o educativo.

---

<sup>254</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 95.

<sup>255</sup> CASTORIADIS, Cornelius. Figuras de lo pensable. Universitat de Valencia. Madrid, España. 1999. p. 260.

### **3.2 LA NECESIDAD DE REPENSAR A LA ASIGNATURA DE HISTORIA HACIA LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA: FRENTE A UN PRESENTE HISTÓRICO**

Si la educación se muestra como un mecanismo de extensión por medio del cual se legitima la construcción social del estudiante dejando a un lado sus posibilidades de transformación y de constitución como seres totalmente históricos, crece rápidamente la necesidad de reconsiderarla en su esencia, recuperar su potencialidad pedagógica en tanto que permite la expresión auténtica de la formación: el conocer y el ser. Aunado a ello se percibe una realidad que se manifiesta como determinada social, histórica, política, económica y culturalmente, en la cual cada estudiante y por tanto cada ciudadano, se niega en automático, reduciéndose a objeto, creyéndose la parte minúscula sustituible del engranaje social y por ello, sólo se deja llevar, camina mecánicamente hacia “el progreso”.

De esa manera, no se puede cerrar los ojos a la creciente necesidad de responsabilidad del ser humano en el presente, en su transformación, en su creación y en aquel devenir histórico ya que, la realidad histórica exige una revaloración del sujeto, debido a que, él pierde su supremacía dentro de los procesos “formativos” ya, las construcciones académicas se enfocan a resolver las necesidades ligadas a cuestiones económicas y, ya no más en aquellas que requiere el sujeto como ser, como existencia y como proyecto en formación.

A pesar de que la historia, tiene dentro de sí misma la posibilidad de ofrecer a los sujetos la construcción de distintos procesos que favorecen su reconocimiento en el presente; le es otorgado un lugar primordial dentro de todos los discursos<sup>256</sup> pero, no en su mayoría para reconocer y subrayar su profundidad formativa sino, para hacer uso de ella con la finalidad de enaltecer o sentenciar a los distintos procesos y dinámicas sociales del pasado y con ello legitimar el presente.

---

<sup>256</sup> Ya lo señalaba Foucault, “el discurso no es simplemente aquello que traduce la lucha o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. En: GUTIÉRREZ, V. Silvia, et. al. *Discurso y sociedad*. En: DE LA GARZA, Toledo Enrique, et. al. “Hacia una metodología de la reconstrucción”. Editorial Porrúa. D.F., México. 1988. p. 79.

La legitimación de dichas configuraciones del país son las expresiones más sobresalientes de que “el control sobre los contenidos curriculares es uno de los espacios ideológicos y de mediación cultural más disputados por los grupos de poder. Por ello, quizá sin dejar de dar la batalla por una construcción curricular coherente, pertinente y que articule cuidadosamente contenidos, vale también la pena insistir en las energías de una estrategia pedagógica que permita nuevas habilidades de pensamiento, útiles para aprender historia y para comprender sus dificultades y su utilidad”<sup>257</sup>.

Parece entonces que la Historia como asignatura escolar, se ve intimidada ante una realidad que, la configura como intrascendente para los jóvenes, como justificante para los dirigentes o como memoria olvidada para los oprimidos, siempre encontrándose en medio de luchas ligadas al mantenimiento de las políticas imperantes en un país; desvaneciéndose la idea de ser situada como parte fundamental del complejo mundo de la formación de los sujetos, en ellos, pasa desapercibida la idea de, encontrar en la historia, aquella posibilidad de comprender su entorno y a él mismo dentro de éste, de verse como eje articulador de las transformaciones y re-construcciones sociales y, sobre todo, pierde la posibilidad de existir en su presente histórico.

Y por si faltara algo, al panorama desolador, se le agrega que la asignatura de Historia, pasa a ser considerada por la mayoría de los estudiantes como aburrida, descriptiva, sin aparente utilidad en la vida presente y futura, como aquella información organizada cronológicamente que, principalmente debe ser memorizada; siendo condenada quizás al olvido, a pasar desapercibida, a archivarse en la enciclopedia y circunstancialmente en la memoria.

Por ello, la vida o, mejor dicho, la adaptación del sujeto le impide ver lo que sucede a su alrededor, no comprende que a cada paso que él da como simple engranaje, es cosificado, no logra percibir más que su presente histórico el cual, creyéndolo ya determinado es empleado como sustento de su inmovilidad debido a que “la inercia de tantos años nos invitaba a pensar (o, mejor, a creer sin pensar) que alguna autoridad, institución u organismo público debía hacerse cargo de ellas”<sup>258</sup> de esa forma, le resulta más fácil conferir a otros sus responsabilidades.

---

<sup>257</sup> LÓPEZ, Pérez Oresta. Enseñar Historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En: GALVÁN, Lafarga Luz Elena. “La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. p. 67.

<sup>258</sup> CRUZ, Manuel. Introducción. En: ARENDT Hannah. De la historia a la acción. Ediciones Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona, España. 2008. p. 12.

Perdiendo ese lugar central, siendo ya una cosa, el joven, creyendo todo determinado, no logra considerarse como una existencia ya que “existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él, con él. Y esa (...) posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenido en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de criticar que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir”<sup>259</sup>.

Comprendiendo la potencialidad que tiene esta desfocalización del estudiante, permite ver cómo es que crece a pasos agigantados la necesidad de repensar a la asignatura de Historia como aquella expresión discursiva que integra a gran escala las construcciones sociales que se han dado cita cuando el sujeto se responsabiliza de su sociedad y de sí mismo.

Articulando cada una de las problemáticas que confluyen dentro del mismo sujeto (la anulación de su existencia como ser y la inercia de sus potencialidades) y de su sociedad (su conceptualización de que esta determinado hacia el progreso y, ya no es una construcción) se logra visualizar que los intentos que se han realizado dentro de los programas de la asignatura de Historia para lograr o, mejor dicho, para encaminar la formación de una conciencia histórica han resultado desastrosas.

Este presente histórico requiere necesariamente actores sociales y no héroes que, embriagados de poder culminen siendo aquello que lo subyugaba, urge la existencia de sujetos con voluntad de estar en proceso formativo que, reconociéndose como seres históricos se sepan inacabados impulsando con ello la aprehensión<sup>260</sup> de su mundo (pasado, presente y futuro) siendo, la comprensión su mayor posibilitador.

Si bien, las constantes problemáticas en las que se han focalizado las distintas reformulaciones de los programas de Historia (1976, 1993 y 2006), se logra observar que, de manera reiterativa se intenta darles una solución a través

---

<sup>259</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Edición 17. D.F., México. 1976. p. 29.

<sup>260</sup> Recordando que “Aprehender algo que me es dicho no es todavía <<aprobarlo>> Está siempre sobreentendido –para comenzar– que yo tomo conocimiento de los <<dichos de otro>> sin que esto comprometa mis propias opiniones (...) Es preciso agregar, sin embargo, que es prácticamente inexistente que, al conocer los <<dichos de otro>>, yo no me sienta *ipso facto* invitado a tomar posición en relación con él; y se trata incluso se acostumbrarme a sentirme invitado a una toma de posición favorable” En: GADAMER, Hans-Georg. El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Segunda edición. Madrid, España. 2000. p. 103.

de tres ejes en particular: el contenido (temas y subtemas), los grados que se cubrirán y/o las horas clase semanal y el enfoque educativo; sin embargo, también se ve, que esos remedios no han dado los resultados esperados, basta con mirar la participación de la sociedad.

Entonces, ¿qué implicaría el repensar a la asignatura de Historia<sup>261</sup>? para lograr una articulación entre el aula y la sociedad configurando así un proyecto social en el que sea revalorizada la praxis del sujeto. Se puede solicitar a grandes escalas nuevamente la eventual realización de una reforma que atendiera el enfoque educativo y los contenidos programáticos así como el aumento de horas clase o, su prolongación en los tres grados escolares pero, si recordamos a cada una de las reestructuraciones que se han dado cita anteriormente, se sabrá que nada de ello bastaría para acercar y relacionar a la Historia con el joven, pues no se ha conquistado el deseo de conocer, que siendo conceptualizada como pasado, casi, creyéndolos sinónimos, impide que ellos se vean haciéndola, viviéndola, construyéndola y transformándola en este mismo instante, tampoco se ha dado el salto de la memorización que, constituye el mayor obstáculo a superar pero, sobre todo, la transmisión de una historia que supuestamente determinada a caminar siempre hacia el progreso, no estimula a la práctica social.

Ante lo evidente, se deberían de focalizar otros puntos para estimular un trabajo intelectual de joven-ciudadano ya no, caer nuevamente en la simple estructuración curricular sino entrar en las asignaturas como médula del conocimiento infinito ya que, no se trata únicamente de cuestionar “qué enseñar y qué no enseñar de la historia, creo que estamos en un momento de grandes dificultades en un contexto amplio, pero que en el contexto nacional estamos más equilibrados: la historia de bronce, como la llamó el maestro Luis González ha perdido mucha fuerza, por lo menos en el ámbito profesional, aunque no necesariamente en el mundo cotidiano (...). La mayoría de nosotros recibimos una historia muy fáctica, de personajes y de fechas, eso no se puede cambiar de un día para otro (...) pero lo que tenemos que pensar es que, por un lado, la historia tiene que generar un conocimiento con pretensiones más amplias para crear la conciencia”<sup>262</sup>.

---

<sup>261</sup> Centrando este repensar únicamente en las dinámica que se realizan entre el programa, el profesor y el alumno ya que “no es el Estado ni el único ni el principal agente formador (...) Familia, TV, iglesias, asociaciones empresariales y partidos políticos, todos tienen su parte”. En: LATAPI, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*. Séptima edición. Editorial Nueva Imagen. D.F., México. 1989. p. 30.

<sup>262</sup> HIRA, de Gortari Rabiela. *El reto de enseñar historia*. En: LUNA, Elizarrarás María Eugenia. “Laboratorio de metodología de la educación básica. Historia, Formación Cívica y Ética, Geografía”. Universidad Pedagógica Veracruzana. Veracruz, México. pp. 74-75.



Reconociendo que “la realidad se abre a la exigencia de nuevas visiones, conocimientos y prácticas sociales, enriqueciendo a los sujetos (sociales e individuales) que son protagonistas de sus construcciones históricas”<sup>263</sup> se requiere comenzar por la reintegración de la conceptualización del estudiante como ciudadano<sup>264</sup> poseedor de una conciencia histórica, que se establece en una relación simultánea con el mundo, con los otros y, del mismo modo con un yo interno constituyéndose y re-construyéndose históricamente.

Partiendo de la comprensión de que en cada aula se encuentran a ciudadanos en proceso formativo, resulta impensable permanecer a expensas de aquella selección minuciosa de los contenidos escolares que presentan los recortes del pasado que se requiere preservar como parte de la memoria colectiva, es así que deben visualizarse y proyectarse posibilidades que encaminen al sujeto a, su constante formación, de manera que prepondere dentro de los salones: aquellos procesos de investigación, de análisis crítico y de comprensión<sup>265</sup>, que siendo integrados a ellos, se vean como los medios para que logren aprehender su mundo, y así, cruzar los muros de la escuela; optar ya no solamente por una educación que, en ocasiones se presenta de manera involuntaria, sino por una formación que sea un acto de voluntad, un querer involucrarse en la sociedad como existencia.

En respuesta a este devenir, urge partir de una reconceptualización del término historia, evitar en la medida de lo posible, sustentarla en la preservación del cementerio de héroes, y, elevándola a la vida, encontrándola en el presente histórico, ya que, hacer vivir a la historia (regreso al pasado, viviendo el presente y construyendo futuros) es comprender que está haciéndose.

Reconociendo que cuando se desea conceptualizar a la historia dentro del salón, no se logra romper con los esquemas que hasta el momento la han

---

<sup>263</sup> ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 49.

<sup>264</sup> “ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano”. En: FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1996. p. 50.

<sup>265</sup> Pero aclarando que estos procesos deben de ser concebidos desde autores como Hans Georg Gadamer (1998, 2000), Hannah Arendt (1995), Paulo Freire (1975, 1976 y 1997), Hugo Zemelman (1992 y 1998), Marc Bloch (1994), Walter Bejamín (2008), Paul Ricoeur (1999 y 2000), quienes, trabajando conceptos como historia, comprensión, análisis crítico, conciencia histórica, el pensar histórico y la idea de que son los sujetos quienes con su praxis van construyendo su devenir; de esta manera no se comparten las concepciones que surgen del enfoque basado por competencias en cuanto a que se centran en habilidades prácticas que no promueven una ansia de formación sino el adiestramiento de capacidades para su adaptación.

condicionado para ser el sinónimo de pasado, mutilando de esta manera su esencia, y su existencia que, no se circunscribe únicamente en el ayer sino que se extiende en el presente y en el futuro; de tal modo puede colocársele como manifestación de la praxis social que está siendo a cada momento.

Aunque parece que la historia se presenta de manera consecutiva dentro de la conciencia y de la práctica del sujeto (I) Pasado, II) Presente, III) Futuro) ella emerge como una construcción articulada en la cual cada tiempo histórico, confluye a la vez, estructurando y dando sentido a la conciencia histórica, "es así que el actuar u obrar es el lugar preciso en el que en el pensamiento de la historia se da el entrecruzamiento de las tres perspectivas temporales en una mediación siempre incompleta, siempre imperfecta e inacabada, y, por lo mismo, siempre en proceso de revisión y actualización"<sup>266</sup>.

Considerando que la construcción de la conciencia histórica envuelve en sí misma la expresión del el presente-pasado, el regreso al presente y el presente-futuro en infinito diálogo, se requiere puntualizar que una historia que sea encerrada en el simple empleo del pasado (datos, fechas, nombres) impide en gran medida la edificación de una conciencia histórica ya que, ella no se compone de retazos del existir sino de su complejidad.

De esa manera, el problema que deben enfrentar los estudiantes es no ver es no ver a la Historia como la sola recuperación cronológica del PASADO, de aquello que fue y que no volverá a ser pues, ¿cómo se lograría situarlo a disposición de la praxis y de la conformación del futuro?; urge comprenderla como un proceso en constante creación y jamás concluida, que se efectúa a través de un constante diálogo entre el tiempo histórico, la sociedad y el sujeto, "la superación de la comprensión mecanicista de la historia por otra que perciba en forma dialéctica las relaciones entre la conciencia y el mundo implica necesariamente una nueva manera de entender la historia. La historia como posibilidad. Esta comprensión de la historia, que descarte un futuro predeterminado no niega sin embargo el papel de los factores *condicionantes* a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como *dato dado*, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Reconocer el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y

---

<sup>266</sup> VERGARA, Anderson Luis. Paul Ricoeur para historiadores: un manual de operaciones. Plaza y Valdés Editores. D.F., México. 2006. p. 78.

reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo”<sup>267</sup>.

Negando que el presente histórico sea únicamente la exposición de los efectos que resultaron del pasado y que por ello se muestran como creación de otros, se da paso a un presente que integra una compleja construcción social que está siendo que, como tal no camina inminentemente al progreso, ni se constituye de forma lineal es, coyuntura, es posibilidad en construcción.

Descubriendo que la historia se encuentra en un infinito confluir es dar por entendido que “como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades apócales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la continuidad histórica”<sup>268</sup>.

La importancia de comenzar con una conceptualización que descubra una historia que está siendo, encuentra su sentido al saber que, será a partir de ésta que, se “condicionarán” a, los conocimientos y los procesos formativos que tendrán lugar en el salón de clases. Entonces, si la historia no se refiere en específico al pasado sino a la confluencia del tiempo histórico no podrá someterse a una enseñanza memorística ya que, ¿cómo memorizar lo que está aconteciendo?

Ante esta cuestión se presentan dos puntos medulares que acompañan desde siempre a la enseñanza de la historia, superar la información para dar paso a la formación y, con ello prescindir de la memorización que vista desde Paul Ricoeur (2000), se expresa como un ahorro de esfuerzo que desemboca simplemente en la memoria-hábito y, dar posibilidad a la re-memoración encauzada por una comprensión surgiendo así, el trabajo de la búsqueda.

Por ello, la enseñanza de la historia no debería enfocarse a la información de sucesos pasados para que sean conservados en la memoria de los estudiantes, no se trata de construir historiadores positivistas, historiadores enciclopédicos, se debe proyectar un sujeto que viva su historia, debería de apelarse a una formación que, entendida como posibilidad creadora, permite el diálogo con el

---

<sup>267</sup> FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1996. p. 108.

<sup>268</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 119.

mundo, ella no se refiere a estar repletos de datos significa un conocer y saberse inacabado.

Se reconoce que ésta selección minuciosa de los contenidos temáticos ha tenido la intención de hacer vigente una memoria colectiva que preserve y legitime los rasgos característicos que dieron origen a la sociedad presente, por tal motivo se requiere de su transmisión a cada ciudadano para fundamentar la idea de unidad, configurándose como mecanismo de control, la memorización se presenta como la mejor solución, así “la memoria impuesta está equipada por una historia “autorizada”, la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente. Una memoria ejercida, en efecto, es, en el plano institucional, una memoria enseñada; la memorización forzada se halla así enrolada en beneficio de la rememoración de las peripecias de la historia común consideradas como los acontecimientos fundadores de la identidad común. De este modo, se pone el cierre del relato al servicio del cierre identitario de la comunidad. Historia enseñada, historia aprendida, pero también historia celebrada. A la memorización forzada se añaden las conmemoraciones convenidas. Un pacto temible se entabla así entre rememoración, memorización y conmemoración”<sup>269</sup>.

Convirtiéndose en la eventual celebración de ritos y no más en una praxis social, la formación histórica es confundida y conducida a la información de datos que siendo contruidos y arreglados por otros, se perciben ajenos, tal parece que ningún ciudadano puede intervenir en “su sociedad”, presentándose como determinada, sólo le queda adaptarse y defenderse ya que, negando su existencia como parte del mundo, se desemboca en un desconocimiento como construcción anulando su potencialidad creadora.

Cruzar esta llana información es, lo que se debería enfatizar, ya que no importaría tanto ¿qué privilegiar en la enseñanza? o ¿qué minimizar?, debido a que la formación entendida como un acto de voluntad implicaría que los estudiantes no se quedarán con lo dicho en la clase, en los libros, en los medios televisivos sino que, buscarían más fuentes de formación que saciarán su sed de conocimiento; a su vez, estando frente a ellas, posibilitarían su comprensión, su aprehensión, lo que, le daría sentido a su proyecto formativo y social.

No se trata de dar las instrucciones, sino de orientarlos en la búsqueda de sus respuestas, y de las preguntas, romper con la idea de que todo está dicho y

---

<sup>269</sup> RICOEUR, Paul. *La memoria, La historia, El olvido*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina. 2000. p. 116.

dar paso a la incertidumbre que pese a mostrarse como un estado de angustia y miedo propicia que el sujeto se vea impulsado a salir transitoriamente<sup>270</sup> de ella.

Una vez que comprendan que la historia, la sociedad y él mismo, están siendo y, existen en la búsqueda de su finitud, se construyen, re-construyen en, un complejo diálogo articulado que, los atraviesa a cada momento integrándolos de un pasado, un presente y un futuro que, no estará jamás mutilado pero si puesto a su disposición, observarán la posibilidad de crear, de formarse, de existir como sujetos con conciencia histórica.

Atendiendo que “el asunto de la enseñanza de la historia es una cuestión de interés social, que involucra de manera fundamental a quienes producen el conocimiento histórico, a quienes estudian los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y a quienes tiene el compromiso de enseñar en las aulas”<sup>271</sup>, pero que también atañe a cada uno de los ciudadanos que se encuentran en proceso formativo, pues, quiénes si no son ellos los que recuperen su lugar como ejes articuladores y, devuelvan a la Historia, el sentido formativo.

Por ello, distanciándose de la idea de que son individuos y, asumiéndose como seres sociales, comprenderán que ellos no son una máquina simple, son seres complejos en constante y permanente praxis en y con su sociedad y con ellos mismos.

Se debe señalar que, esta dificultad que inunda a los jóvenes, no es únicamente resultado de la estructura del programa educativo, es necesario reconocer que, siendo la formación un proceso que como tal, integra en él a varios elementos, son ellos mismos y también los profesores<sup>272</sup> quienes aportan su indiferencia y su pasividad.

De esta forma, para los estudiantes, bastaría con estar informados, conocer los hechos, sus causas y las consecuencias, recordar nombres, fechas y lograr repetirlos de manera organizada cronológicamente, identificar los progresos que ha sufrido el mundo; por otra parte, el profesor estaría orgulloso de haber

---

<sup>270</sup> Este salir transitorio indica que en la búsqueda de su formación, el sujeto se verá envuelto continuamente por la incertidumbre, ya que la indagación de las respuestas, muchas veces produce más preguntas.

<sup>271</sup> ARREDONDO, Adelina. *La enseñanza de la historia: ¿un campo de batalla?* En: GALVÁN Lafarga Luz Elena. “La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México”. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006. p. 105.

<sup>272</sup> Considerando que son ellos Estudiante-Programas-Profesor, los que configuran el primer eslabón que se encuentra dentro de una institución.

inculcado cada uno de estos datos. Sin embargo, todo ello implica ¿la “verdadera” enseñanza de historia?<sup>273</sup>, no, ello equivaldría a la simple información ya que la formación no tendría lugar en ninguno de los casos mencionados, se hablaría de ella sólo en el momento exacto en el que el estudiante duda, pregunta, investiga, comprende y, cuando el profesor evita en lo posible, vaciar el conocimiento que ya fue digerido por él, cuando dialoga, duda, pregunta, investiga, comprende y orienta.

Surge entonces, la mayor dificultad que predomina en la enseñanza de la historia, pues con la simple información, se dirige al estudiante hacia la memorización; pero, tampoco pueden pasar desapercibidos aquellos mecanismos de “evaluación” que de igual forma la promueven, tal es el caso del recurrente examen ya que “el carácter de la evaluación que existe refuerza la tendencia a las respuestas uniformes y a la memorización”<sup>274</sup>.

De esa forma, “el problema central reside en la exigencia de memorizar, no de razonar, de aislar a la escuela de su contexto (...) se les proporcionan modelos, fórmulas, cuadros básicos de conocimientos elaborados previamente (...) La aserción, no la duda, es lo que se gratifica”<sup>275</sup>, y se certifica, pues, sólo aquellos estudiantes que den las respuestas correctas y esperadas, son acreditados.

Dentro de la complejidad que implica la valoración exagerada que se hace del uso de la memorización se encuentran una serie de factores que basados en el ahorro del esfuerzo que implica la duda, aceptan como verdad la información que se encuentra en los libros de texto, la cual y, a pesar de que se hable de un aceptación de diferentes puntos de vista, en realidad se trata de la que ha sido autorizada<sup>276</sup>.

Si bien, no se puede olvidar que la construcción de la memoria colectiva tiene en su interior un plan casi maquiavélico ya que bajo la lectura gloriosa de la historia, se honorifica a los hombres que han “servido a la patria”, que a pesar de

---

<sup>273</sup> Esto, sí representaría a la enseñanza de la historia, siempre y cuando sea equiparado con los objetivos que se encuentran estipulados dentro del programa vigente.

<sup>274</sup> ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995. p. 152.

<sup>275</sup> *Ibidem*. p. 181.

<sup>276</sup> Recordando que dentro del programa de historia, se logra leer: “en los nuevos programas de Historia se hace hincapié en la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos. Se sostiene que en historia es necesario contrastar y analizar puntos de vista diversos sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico”. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006. p. 9.

contar con intereses e ideales "distintos", siempre verán por la defensa de una nación, invitando a los estudiantes a, compartir los valores que los hicieron héroes, pero, ¿realmente hay un deseo de hacerlo y de serlo?; bajo esta idea de "formar" al "ciudadano ideal", se esconde a un alumno que acepta casi todo como verdad única, cree en todo aquello, no duda ni por un momento.

Se dice entonces que la historia es violentada cada vez que, es reducida al nivel de instrumento de los grupos de poder, de las organizaciones (nacionales o internacionales) dirigentes, de los movimientos sociales imperantes, o de las políticas educativas dominantes, su carácter formativo pasa a segundo término desde el momento en el que, es transformada en un conocimiento politizado, únicamente al servicio de los otros.

Pero, a pesar de que los programas estén diseñados como una lista de instrucciones a cumplir, no se puede ignorar lo que señalaba Carlos Ornelas (1995), haciendo referencia a que, una vez cerrada la puerta del salón, ya nada está "determinado"<sup>277</sup>, por ello la relación que construyan estudiantes y profesores en busca de procesos formativos dentro del aula, tienen la libertad que la formación como proceso propio y acto de voluntad les otorga entonces, ellos cuentan con la posibilidad de, tratar a través del diálogo, la construcción y re-elaboración de los conocimientos legitimados y no, dedicarse a la constante repetición mecánica que busca la memorización.

Revisar el sentido que tiene la memoria, no como una memoria-hábito, sino como un trabajo, un esfuerzo de búsqueda es llevar al estudiante, no por los senderos de la repetición, sino de la comprensión que favorecen el descubrimiento del mundo y, el hacer propio el conocimiento<sup>278</sup>; no se puede olvidar que, el comprender "en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo"<sup>279</sup>.

---

<sup>277</sup> "El maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro (...) hay un amplio grado de autonomía al momento de cerrar la puerta del salón de clases". En: Óp. Cit. pp. 131-133.

<sup>278</sup> Ya no se hablará de un pasado que le resulte ajeno, sino de su propia construcción de sujeto y de sociedad.

<sup>279</sup> ARENDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Editorial Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona, España. 1995. p. 29.

La formación histórica debe abrir espacios para optar una “apropiación del pasado que no fuera puramente taxonómica, museística o intelectualista. Lo esencial no sólo se encuentra en el retener o en el olvidar, sino en la tensión interna, en esa plástica fuerza que nos permite situarnos ante el pasado como algo que (lo queramos o no, lo pensemos o no) nos es propio, nos constituye y nos lanza hacia el futuro.”<sup>280</sup>

Entonces si la escuela puede significar la posibilidad de masificar conocimientos, se debería de cambiar el sentido que tiene la asignatura, ya no para una veneración o condenación, sino para, un pensar del sujeto que posibilite, encontrarse a sí mismo en un presente que estando ligado, más no determinado por un pasado, lográndose visualizar multiplicidad de posibilidades de transformaciones futuras.

Ésta asignatura que posibilita la construcción de un sujeto con decisión de ser en el presente, pierde su sentido, no posibilita que el hombre se reencuentre en el centro de la construcción histórica, que se piense construyéndose en la sociedad. Desafortunadamente en su lugar, se encamina al hombre hacia un segundo plano, perdiendo ese actuar con conciencia, lo primordial es, tener un lugar dentro del flujo del campo laboral, siendo lo que “realmente” le da un valor, pero ya no como ser sino como una “cosa”.

Pero, reconocer que “no existe historia sin hombre así como no hay una historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma”<sup>281</sup>, los hace constructores de ella pero, también responsables de lo que sucede en su mundo, manejándose con el poder de decisión. Produciendo y proyectando su existencia en el presente y en el futuro hacen surgir su conciencia histórica que, favoreciendo una participación activa y crítica busca constantemente la comprensión y aprehensión del mundo. La determinación que implica la conciencia histórica de un sujeto para esta sociedad, es la problemática de considerar a las aulas como los lugares de preparación para el trabajo y, ya no más, en un lugar de descubrimiento, de investigación y de acción.

Saberse incompleto y, en constante búsqueda de su lugar en ésta sociedad, provoca que el sujeto observe que la sociedad y que él mismo están transformándose y construyéndose en el justo momento en el que hace presente

---

<sup>280</sup> GADAMER, Hans-Georg. El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Segunda edición. Madrid, España. 2000. pp. 13-14.

<sup>281</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 165.



su praxis, por ello logra ese pensar histórico que acompaña en todo momento a su conciencia ya que, "el pensar histórico sea la capacidad teórica, pero además, volitiva, ideológica y emocional, para ubicarnos en una situación de creación histórica, que por sí misma constituya una respuesta para enfrentarse, cotidianamente y con eficacia, y los procesos de reedificación de la realidad, o bien de las estructuras teóricas que sirven para abordarla"<sup>282</sup>; en conjunto, se dará paso a la permanente construcción de una conciencia histórica que, se exprese en la voluntad y la responsabilidad del presente histórico.

De este modo, urge la formación histórica y no sólo una educación acerca de la historia pues, se requiere de un sujeto que se mueva bajo una conciencia histórica que, buscando la transformación de su realidad, logre desenvolverse en éste mundo de contradicciones pero, sobre todo que, pueda ver en su propia formación la posibilidad de fracturar las legitimaciones histórica que se ha tomado como verdades, esto a través de, procesos como la comprensión; y, a cada paso que dé, pueda reconocerse en el presente histórico, ya no como un agente más, sino como una conciencia histórica participativa, activa, en búsqueda, pero sobre todo en formación.

---

<sup>282</sup> ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. pp. 44-45.

### 3.3 EL SUJETO COMO CONCIENCIA HISTÓRICA

De continuar la indiferencia que últimamente ha envuelto a la mayoría de los jóvenes, en cuanto a la búsqueda de espacios sociales en los que puedan dar continuación a sus procesos formativos y, a la construcción de proyectos históricos futuros que los incluyan, perderán poco a poco ese espacio céntrico en el cual se encontraban, desapareciendo como sujetos y apareciendo intermitentemente como cosas; ya que, ni contando con las “competencias básicas”, como la “comprensión”, la explicación, el análisis y/o la identificación, que señala el plan de estudios y el programa de la asignatura de Historia, lograrían hacerse presentes como existencia.

En el caso de aparecer, se trataría más de una muestra de adiestramiento, en la que ellos son los medios utilizados para el “progreso lineal” el cual no los concibe; que, de la exposición del construir<sup>283</sup> su entorno, constituyéndose como la parte primordial y no, como mecanismos de “desarrollo”.

Es por ello que, urge recuperar el sentido de sujeto que se ha venido perdiendo, con aquella anulación de búsqueda, del dudar, del preguntar que lo ha conducido a su cosificación; él no puede permanecer ante su devenir, como algo estático, determinado, no puede negarse a sí mismo como parte importante dentro de la construcción social, ya que “ser sujeto es ponerse en el centro del universo, el <<yo>> se hace todo para sí, aun no siendo casi nada en el universo. En eso reside el drama del sujeto: se auto-trasciende espontáneamente”<sup>284</sup>.

Pues ser un sujeto implica saberse como una existencia y con ello tomar partido de las situaciones en las que se vea involucrado, ello con la finalidad de ubicarse en su contexto histórico y generan opciones de construcción que le permitan apropiarse de sí mismo y con ello existir, tal como lo señalaba Freire ya que, “existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él, con él. Y esa (...) posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenido en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de

---

<sup>283</sup> Construcción que nace de la voluntad, de la responsabilidad y del querer ser.

<sup>284</sup> MORIN, Edgar. *Ciencia con conciencia*. Editorial Antrhopos. Barcelona, España. 1984. p. 268.

criticar que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir<sup>285</sup>.

Esto considerando que “en cuanto a nosotros, humanos, dotados de conciencia, de lenguaje y de cultura, somos individuos-sujetos (...) capaces de decisión, de elección, de estrategia, de libertad, de invención, de creación”<sup>286</sup>, pues contamos con voluntad, lo que da opciones a construir, si lo deseamos, coyunturas históricas.

Bajo este fundamento, se dice que el sujeto no permanece indiferente ante lo determinado o el azar, ya que conjugando su existencia, su experiencia y su conciencia va codificando su formación y con ello su historicidad, que lo hacen un sujeto histórico.

De este modo, sí dentro de las aulas no se da espacio para el diálogo constructor, y se atiende simplemente a lo que se estipula dentro del programa de Historia, difícilmente se dará paso a la formación de una conciencia histórica porque ésta se escuda por “el enfoque que prioriza el saber hacer del alumno frente al abuso de la exposición y el dictado, o la copia fiel de textos y la memorización pasiva”<sup>287</sup> pero, ¿cómo se asume este saber hacer?, ¿hará referencia a la aplicación que surge inmediatamente después de la comprensión? o ¿sólo se tratará de la práctica mecánica?

Desafortunadamente ese saber hacer que se privilegia, no se encuentra ligado de ningún modo a la comprensión que se ha trabajado hasta el momento debido a que, dentro del enfoque por competencias que impregna al actual plan de estudios de la Educación Secundaria se entiende que la comprensión “no es un estado de posesión (...) para lograr la comprensión de algo partimos de identificar sus atributos y de organizar sus elementos, es enunciar las regularidades que expresa y encontrar relaciones, en definitiva, el comprender requiere de una organización cognitiva que una vez lograda da inicio a otro proceso dentro de la comprensión”<sup>288</sup>, partiendo de esta definición se reconocerá el porqué es tan importante para el programa de Historia que, más que hacer suyo el mundo

---

<sup>285</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Edición 17. D.F., México. 1976. p. 29.

<sup>286</sup> Óp. Cit. p. 270.

<sup>287</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudio. México. 2005. p. 19.

<sup>288</sup> RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009. p. 35.

histórico, el estudiante logre organizar, identificar, relacionar, comparar pues ello sería aprender historia, pero entonces ¿cómo superar la memorización?

Sin embargo, sí se atendiera a la comprensión desde otro enfoque, se reconocería que ella como parte integrante de un proceso complejo, va siendo construida por el sujeto pero también lo va constituyendo, se dice entonces que, lo que se comprende ya lo conforma, es parte, de él, ya no requiere de la memoria-hábito, sino del trabajo de la rememoración que apuesta por la búsqueda que se efectúa en lo suyo, en lo propio; por ello, únicamente cuando se de entrada a la comprensión, como apropiación, se podrá sortear a la información y con ello a aquella memorización tan adherida a esta asignatura<sup>289</sup>.

De igual modo, superando la conceptualización escolar que se tiene de la historia la cual, la considera sinónimo de pasado, se podría dar paso a aquella que la expresa como diálogo articulador entre el presente-pasado, el regreso al presente y, el presente-futuro que, confluyen como un sólo tiempo histórico en la conciencia del sujeto, se favorecerá en gran medida “dejar de ver a la historia como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente con algunas interrupciones (dentro de una dinámica que conduce necesariamente hacia el progreso) para entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro”<sup>290</sup>.

Por ello se niega que la historia sea únicamente progreso y que pueda servir para evitar las reincidencias en los errores del pasado, tal como lo señalaba en su momento Durkheim (2004), ya que, se debe comprender que la historia como expresión de los sujetos, es coyuntura y como tal, de ningún modo se puede ver como un acaecer de eventos cíclicos, sí, permite leer la praxis<sup>291</sup> y la lucha de otros pero de ningún modo, puede darles las instrucciones de su actuar, ya que no están en su mismo contexto ni, cuentan con su misma historicidad; además, considerando que el sujeto reconstruye, si lo desea, a cada paso su sociedad conjugando en ello sus experiencias, al final se verá expresado una nueva idea de mundo, igual a ninguna otra.

---

<sup>289</sup> Aunque suene repetitivo, comprender la historia equivale a que el propio sujeto se comprenda, haga suyo al mundo, se forme en él.

<sup>290</sup> ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 18.

<sup>291</sup> Se debe tomar en cuenta que, la escritura de la realidad lleva inmersa toques de la subjetividad de los historiadores que, aunque desearan trabajar con total objetividad, no lograr arrancar de sí, la visión de mundo y la lectura que de ellos hacen.

Romper con aquellos esquemas de la enseñanza de una Historia-patria o Historia de bronce, que siendo utilizada como legitimación del mundo bajo la referencia de ser la verdad única, dará paso a la búsqueda, la duda, a la crítica, se podría superar la visión ahistorica de la sociedad, en la que resaltan la pasividad, la carencia de conflictos sociales y un progreso extremista<sup>292</sup> que da la idea de que México ha sido, es y está destinado a superar sus "errores" o "retrocesos"<sup>293</sup>, en el caso de que los haya tenido.

No se puede continuar con este ahistoricismo, pues esa sociedad que se describe en los libros de texto parece ser otra, estar alejada enormemente a la que se vive, se observa y constituye al sujeto, ¿cómo hablarle de independencia, de revolución sin lucha, sin muerte, sin destrucción?, ¿cómo hablar de multiculturalismo sin denotar que ello se sale de sus ideales de unidad (hegemónica)?, ¿cómo hablar de nación sin genocidios?, ¿cómo hablar de pobreza sin atentar contra la globalización?, ¿cómo hablar de historia sin coyuntura?, ¿cómo hablar de sociedades sin sujetos?

Es por ello que no se puede continuar utilizándola como juez o como enaltecedor sino como constitución inherente al sujeto, siendo potencial formativo, ya no como un medio de enajenación.

Conducir a los jóvenes hacia la búsqueda constante e interminable de su formación sería entonces el propósito esencial de los profesores, propiciar la creación constante de circunstancias formativas establecería un diálogo íntimo que no sólo valdría para los estudiantes sino también para el profesor quien de igual modo, se encuentra en proceso de construcción.

Por ello, debe intentarse, tantas veces sea necesario, propiciar en ellos, el deseo, la voluntad, la inquietud de re-conceptuarse como sujetos, ya no como cosas, ya que reconocer que "nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte."<sup>294</sup>, es situarnos en un estar siendo, con la educación, con la sociedad y con la historia, debido a que "en la medida en que

---

<sup>292</sup> "Cuestionar la idea de progreso (como supuesto del razonamiento) significa hacerse cargo de la crítica a la concepción lineal de la historia, de modo que recuperar a la realidad como campo constituido por los sujetos sociales en su desenvolvimiento concreto. No se trata de llevar a cabo una exaltación de la praxis, ni de reducir la historia a ésta, pero sí de rescatar a la historia como construcción" En: *Óp. Cit.* pp. 43-44.

<sup>293</sup> Dentro de las dinámicas que constituyen a las sociedades, no puede hablarse de "retrocesos", ni mucho menos de "errores", ya que no existen parámetros que puedan ser empleados para "medirlos", debido a que cada una posee cualidades, características y contextos diferentes.

<sup>294</sup> FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Editorial Siglo XXI. Segunda edición. D.F., México. 1997. p. 98.

se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia”<sup>295</sup> y de sí mismo.

En tanto se conjugue, en la formación del estudiante, a la comprensión, el pensar histórico<sup>296</sup> y la visión crítica<sup>297</sup> se posibilitará en gran medida un sujeto con decisión de ser en el presente que, atendiendo sus necesidades construya posibilidades que favorezcan su existencia en el mundo y su formación con él, no sólo educarlo para el adiestramiento.

Si bien, es innegable el contexto enajenante que rodea a los jóvenes y no por ello se debe de virar hacia una actividad totalmente defensiva, “resultan evidentes los cambios vertiginosos a los cuales estamos enfrentados, por tanto se propone preparar al sujeto en función de la adaptación al cambio, para atenuar los impactos de éste sobre diferentes aristas del desarrollo. De allí que la formación de competencias pretenda que en esta esfera se propicie el desarrollo de la imaginación para pensar en futuros posibles.”<sup>298</sup> Pero, preparar al sujeto para una adaptación es restarle el sentimiento de incertidumbre, ella no le permite construir esos futuros posibles de los que se hablan sino que, sólo lo habitúan para responder a las exigencias del presente histórico; sin embargo, estas respuestas de las que se hablan no representa la búsqueda sino, simplemente una reacción, ellos sólo se defienden.

El sujeto a través del encuentro con el mundo, con los otros y con él mismo, puede percatarse que el presente histórico cuenta con oportunidades de construcción surgidas de la articulación de las complejidades latentes si bien, “este presente, (...) constituye una compleja y dinámica articulación entre ser el producto de un desarrollo histórico y además contener potencialidades de desenvolvimiento para el futuro”<sup>299</sup>.

Este diálogo que realiza el sujeto con su mundo, se realiza y se construye junto al tiempo histórico, articulándose en el infinito devenir, comprendido como una constante creación y no como algo concluido. Entonces, si el presente histórico

---

<sup>295</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 8.

<sup>296</sup> Pensar históricamente es establecerse como existencia, que conjugando: lo que los constituye y lo que está aconteciendo, le permite tomar partido y propiciar el accionar en su realidad.

<sup>297</sup> La visión crítica rompe con los esquemas, cuestiona, investiga, analiza y construye proyectos posibles en los que se recuperen al sujeto.

<sup>298</sup> RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009. p. 33.

<sup>299</sup> ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998. p. 174.

fuera reconceptualizado como una construcción del sujeto consciente, se podría dar el salto tan anhelado, lograr que se vislumbre como existencia y ya no como una "cosa" ya que "la esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia"<sup>300</sup>.

Comprender que el presente es, la articulación de una realidad que *ya es y*, de sujetos (ellos) que poseen una historicidad, se van creando reconfiguraciones del mundo, el cual, *ya no es sino que está siendo*, lo que implicaría la manifestación de que la historia se construye y no es sólo resultado. Por ello se requiere tener conciencia del presente histórico para que la praxis social no simplemente se deje arrastrar sino que, construya un futuro en el que su existencia y formación sea posible.

Recuperando su estado de existencia, comprenderá que todo lo que ocurre alrededor suyo es la confluencia articulada de las praxis sociales y que, él tiene que tomar parte de ellas, asumiendo la responsabilidad que surgen de su toma de decisión.

Entonces, si el sujeto se responsabiliza de su acontecer, no permanecerá a expensas de lo que se le otorgue en el salón, tornándose en el espacio de construcción, descubrimiento, investigación y praxis que, lograr traspasar los muros y ahora sí, llevar a los jóvenes no a una "educación permanente"<sup>301</sup> sino a una formación que como tal, exprese la posición del sujeto como hacedor de su sociedad, de la historia y de sí mismo. Contundente resulta el considerar lo que Nietzsche al hacer "hincapié en la convivencia de basarse en la voluntad, la risa y la curiosidad de los jóvenes para formar verdaderos "espíritus profundos" o libres, que rompan con las normas morales, los prejuicios, las leyes, los valores, la fe, la hipocresía, etc., que los atan a la cultura de los adultos, y así volverlos de espíritu libre para que se puedan hacer responsables de sus actos"<sup>302</sup>

En este sentido, se comprenderá que nada está determinado, él ya no *es*, *está siendo*, tiene voluntad, toma responsabilidades, es reconstructor,

---

<sup>300</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975. p. 16.

<sup>301</sup> Ésta educación permanente, que tanto es retomada dentro del plan de Educación Secundaria vigente.

<sup>302</sup> SÁNCHEZ, Vargas Leticia. Una lectura pedagógica de la adolescencia. Lucerna Diogenes. D.F., México. 2005. p.p. 11-12.

transformador, aprehende y comprende su mundo, como individuo y como parte de *su* sociedad.

Considerando que los proyectos que se realizan en este presente, serán re-configurados y modificados al mismo tiempo que sujetos, sociedad y mundo caminan, se puede decir que, el andar social, constantemente cambiará de dirección, en tanto se posibilitan coyunturas y no un estatismo que, ingenuamente cree caminar hacia el progreso.

Volver a "reconocer la capacidad humana de decidir, de optar, aunque sometida a condicionamientos que no permiten su absolutización. Significa ir más allá de una explicación mecanicista de la historia. Significa asumir una posición crítica (...). Significa la inteligencia de la historia como posibilidad, en que la responsabilidad individual y social de los seres humanos "programados para aprender" pero no determinados, los configura como *sujetos* y no solamente como *objetos*"<sup>303</sup>. Entonces, se comprenderá que la dirección que a cada paso tome la sociedad debe de considerarlo como constructor y no como simple herramienta.

Si, se pregunta ¿por qué buscar a un sujeto con conciencia histórica? la respuesta salta en el justo momento en el que se comprende, que en la actualidad los jóvenes "estudian" sólo para trabajar, para sobrevivir, para adaptarse a las dinámicas sociales, económicas, históricas, culturales y políticas. Angustiante resulta cuestionar: ¿qué sucedió con el sujeto con voluntad de formarse?, ¿con aquel que se pensaba así mismo?, ¿aquel que se formaba para ser a través de, su estar siendo?

---

<sup>303</sup> FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1996. p. 112.



## **PARA CONCLUIR... Y PERMANECER EN EL *ESTAR SIENDO***

Descubrir que el docente y el estudiante<sup>304</sup>, están en permanente proceso formativo y que, el salón de clases es espacio de diálogo en el que, se busca, se construye y reconstruye, hace presente la posibilidad de comprender, que todos somos y estamos inacabados y que como tal, no se puede continuar con la terrible indiferencia a lo que acontece, como si ello, estuviera ya determinado; urge que nos reconozcamos nuevamente, como sujetos que están siendo y que de igual modo, construimos a cada paso nuestros horizontes históricos.

Sin embargo, si dentro del aula de clases se construyen únicamente procesos educativos más que formativos, se ignorará de cierta manera la propia voluntad de conocer del estudiante, ya no será él, quien incite la duda, proponga la búsqueda, oriente la comprensión y llegue a la aprehensión junto con su profesor sino que, estará a expensas de las observaciones y orientaciones de éste último, entonces ¿dónde quedaría ese espacio de diálogo que debería ser el aula?

Por todo esto, no se pierde de vista que la escuela se ha desligado diametralmente de su propósito esencial: aquella formación<sup>305</sup>, para dar paso a dos estrategias, que favoreciendo más a planes globalizadores, desplazan a los estudiantes al lugar de alumnos, de simples oyentes, observadores y clientes.

A saber, la escuela se ha convertido por un lado, en el lugar de preparación y de capacitación para el ambiente laboral<sup>306</sup>; por otro lado, cuando se da la "posibilidad" de integrar a la población al sector educativo, ella es empleada para mantenerla controlada. Siendo corrompida por ideales de terceros, la escuela no se desliga de la pura "cosificación", perdiendo así su potencial formativo y ganando

---

<sup>304</sup> Se hace referencia al término estudiante, aludiendo al sujeto que estudia y que se impacta históricamente con los textos.

<sup>305</sup> Aquella que basándose en el deseo y la voluntad de conocer, incitaba a la búsqueda de respuestas pero de igual forma, también conducía a la creación y construcción de nuevas vertientes del conocimiento; ella no sólo integraba saberes escolares sino que incluía todo el bagaje del sujeto.

<sup>306</sup> Lo cual desemboca en otra problemática, ella ha desempeñado por igual, el papel de estigmatizador social, sirviendo para crear niveles dentro de la misma sociedad, porque actualmente a un joven se le da un valor dependiendo del nivel académico que posea; sin embargo, los certificados de estudio, en algunas ocasiones, sólo sintetizan los años que se ha estado sentado en una butaca.

cada vez más el de capacitación, instrucción, adecuación, adiestramiento y adaptación, al sector productivo.

Por ello, lo que se busca dentro del aula no puede ser únicamente una educación-adaptación o, educación-adiestramiento sino que, se debería apostar por la búsqueda y el deseo creciente de la propia formación del estudiante creyéndolo una posible pauta para la coyuntura de su presente histórico.

Ante esto, no pasan desapercibidos aquellos ideales que fundamentaron la creación de la Educación Secundaria recordando que en su momento ella se encargaría de preparar a la población para entrar de lleno al campo laboral y, por otro lado les daría las bases necesarias a los jóvenes para continuar con sus estudios futuros.

Encontrándose así, desde sus comienzos, ligada a la preparación de los estudiantes; sin embargo, como en su momento lo señaló Carlos Ornelas (1995), este nivel educativo, ni prepara apropiadamente a los futuros ciudadanos, ni los orienta hacia actividades productivas quedando ella sumida en la indiferencia.

De este modo, no se puede continuar bajo la premisa de que ir a la escuela es sinónimo de educación, de aprendizaje o de saber, ello implicaría sobre todo, la opción de adaptación a una sociedad hegemónica en la cual, no hay cabida para un sujeto pero si, para una "cosa". Tenemos que dejar de ver a los jóvenes como posible masa productiva; la Educación Secundaria no debe representar más, el último grado de estudios básico sino, uno de los eslabones fundamentales del infinito proceso formativo.

Desde este panorama, cabe la posibilidad de que cada programa que integra a cada nivel escolar, tiene en si mismo fundamentos que lejos de ser pensados como complejidad formativa, configuran planes maquiavélicos que rebasan a la imaginación. Punto esencial en esto es reconocer que en cierta manera los programas escolares están determinados, ya que llevan implícitos los deseos de reproducción y masificación del conocimiento que cubren los estándares internacionales de calidad; sin embargo, es de señalarse que la práctica del sujeto-profesor y del sujeto-estudiante, no podrá ser jamás a priori determinada ya que, ellos contando con la voluntad de decisión, pueden optar por dar nuevos sentidos a la práctica educativa, una práctica surgida y construida a través del comprender, del conocimiento y de la formación.

Tal es el caso de la asignatura de Historia, ella pudiendo representar una potencialidad formativa: social, histórica, política y filosófica<sup>307</sup> es enclaustrada y minimizada a los acontecimientos sociales del pasado, empleada para enaltecer las ideologías vigentes y sobre todo, enmarcada siempre por el camino del “progreso”, el cual implica dirigirse directamente a la evolución, el desarrollo o, la superación de cada sociedad, siempre enmarcada bajo enfoques de modernización considera únicamente a los procesos económico-industriales como parámetros, sin considerar que el movimiento social se construye bajo coyunturas articulándose en ellas, el acontecer social pasado-presente-futuro, dando cita a distintas vertientes históricas, que no siempre implican el tan añorado progreso.

En relación estrecha con lo anterior, se advierte que el salón no es el centro donde confluyen las “verdades”, sino es un espacio de búsqueda, construcción y transformación de las mismas; es cierto que, la manera en la que, son presentados cada uno de los temas, da la impresión de que lo sean pero, es justamente en este momento, en el cual se deben de encauzar a los procesos formativos.

Desde la visión presentada dentro de los programas de Historia de 1976, 1993 y 2006, la historia ha sido considerada, entendida y enseñada bajo esquemas explicativos es decir, ella responde únicamente a cuestiones que, surjan de la correlación causa-consecuencia; basta entonces, para los hechos históricos responder a los ¿por qué? y ¿para qué? de lo acontecido para afirmar haberse cumplido con la enseñanza de la historia, aunque ello sólo implique la explicación del presente a partir de la información del pasado.

Pues, ante esta problemática que, supuestamente prevalecía en la historia enseñada en los programas anteriores al del año de 1993 a la cual se quería superar, se presenta para el año de 2006 un programa de Historia que se propone romper con aquella Historia informativa-explicativa, dando paso a, una historia formativa la cual, apoyándose en conceptos tales como la comprensión, la calidad y competencias, permitirían que el estudiante asumiera, su presente como resultado del pasado; sin embargo, ¿esto no va más allá de la simple la información como explicación tan criticada con anterioridad?, entonces ¿dónde está expresada aquella historia que aparentemente formativa y no informativa?, si lo que prevalece es una concepción enfocada en informar el ¿por qué? de nuestro presente histórico.

---

<sup>307</sup> Entre otras tantas áreas, porque no debemos de olvidar que lo que le pertenece a la Historia es toda la actividad del sujeto que realizó, que realiza y que realizará.

La gran distancia que existe entre estas dos vertientes recae en la superación de una memorización que de paso a la comprensión pero, no una comprensión trabajada desde el enfoque por competencias, no aquella que asevere que la comprensión no es posesión, que involucra exclusivamente la identificación de elementos y la organización de los mismos, que sea considerada como una habilidad y no un proceso; ante esto, se opone lo señalado por Heidegger y Gadamer (1998) quienes indican que la comprensión implica un proceso infinito de apropiación del conocimiento a través de la constante búsqueda en el que, se da un encuentro con el mundo con la finalidad de formación histórica permanentemente.

Por ello, para dar paso a una historia formativa, se debería de desligar, la enseñanza de la historia de aquella memorización-hábito que señalaba Ricoeur (2000), en la cual se realiza la economía de esfuerzo buscando única y exclusivamente la repetición mecánica y cómoda facilitando únicamente la acreditación; en su lugar, se trataría de potencializar una comprensión del presente en la que convergen el pasado y el futuro.

Es por esto que, no basta con aceptar la conceptualización realizada en los programas escolares, se está en la posibilidad de una re-elaboración de ella, comprendiéndola como el conocimiento que se encuentra en nuestro presente histórico y no específicamente en el pasado, pues ella es conocimiento en transformación y construcción que se proyecta a nuestro pasado-presente-futuro tal como la veía Hugo Zemelman (1998).

De allí surge la sugerencia de crear propuestas pedagógicas que vislumbren nuevos procesos formativos para comprender a la Historia como una asignatura en constante reconstrucción y relectura, en la cual la práctica del profesor, los libros de texto, el dictado o los exámenes, no comulguen con una "verdad" impuesta sino opten por la entrada de la duda y la incertidumbre quienes, irremediabilmente conducirán al estudiante hacia la búsqueda.

Es así que el aprender historia es un proceso que se efectúa tomando en cuenta la unión indisoluble de los tiempos históricos (el presente-pasado, regreso al presente y el presente-futuro) permitiendo conceptualizarlos como proceso, que no debe ser memorizado pero sí comprendido, logrando la aprehensión de su mundo permitiéndoles reconocerse como responsables del mismo.

Claramente, la continuación de una historia conceptualizada como sinónimo de pasado, es la anulación de toda actividad, por parte de la sociedad y del sujeto

pues, ¿de qué manera la descripción detallada de los acontecimientos ocurridos con anterioridad y encontrándose desligados a nuestro presente, servirían para comprendernos como sujetos en proceso de construcciones históricas?; ya lo señalaba Paul Ricoeur (2000), al decir que el conocimiento del pasado fracasaría justo en el momento en el cual nos desliguemos de él, entonces se requiere de una historia que sea diálogo entre presente-pasado, regreso al presente y presente-futuro.

Sólo cuando el sujeto se sepa dentro de las dinámicas que acompañan el camino de la sociedad y con ello de la misma historia, asumirá que como parte de ello, le corresponde una participación activa y responsable, surgida de su toma de conciencia histórica, haciéndole ver que se encuentra inacabado pero también puede, si quiere, permanecer en proceso formativo.

Comprendiendo que su incertidumbre dan paso a la búsqueda de la formación, se impulsaría a un sujeto que sabiéndose históricamente inconcluso, constantemente vea en el saber un poco de saciedad, dejando a un lado aquella tan valorada acreditación confirmadora únicamente de esa educación pragmática tan asumida. Urge encontrar espacios en los cuales el concepto de formación se haga válido, que la voluntad por el conocer y el construir confluya en nuevos eslabones de saber.

Dándole paso a una historia entendida y comprendida como diálogo permanente que se hace y se rehace entre el sujeto de un presente histórico y el pasado-presente-futuro, se logrará evitar en gran medida aquella historia reinante en los programas escolares esa que sirve como mera explicación de lo acontecido y, que coloca al estudiante como simple espectador del pasado olvidando su historicidad.

Por tanto, sí el sujeto olvidará que es y está en el mundo, con el mundo y en un permanente *estar siendo*, no podrá comprenderse como parte del complejo proceso que da pie a las construcciones históricas que lo envuelven y a su vez, lo configuran dándole, también la posibilidad de decidir y hacer sus horizontes. Por ello se teme la llegada del día en el que lejos de verse como sujeto se asuma como matricula o clientes aceptando así su cosificación.

Autores como Herder (2002), Hegel (2005), Gadamer (1998), Ricoeur (2000) o Freire (1975), apuntalan que es el sujeto, quien aporta parte de las dinámicas que van constituyendo y construyendo las vertientes del presente histórico, por

ello se debería de evitar en lo posible la pérdida de voluntad de construcción de los estudiantes, recuperando la esencia del sujeto en la sociedad.

Entonces sabiéndose en un permanente, constante e interminable estar siendo, no pueden dejar de lado su responsabilidad social, ya no sólo con los otros sino, también con él mismo permitiéndose de ésta manera dirigir su formación y su existencia hacia la búsqueda constante de nuevos eslabones de conocimiento que vayan elaborando y re-creando a su conciencia histórica.

Si bien, la conciencia histórica, como centro en la que se articulan los tres tiempos históricos, le permite actuar con conocimiento del pasado en el presente y hacer proyecciones a futuro es así que, a cada paso no sólo vive en el presente sino que existe en su historia (presente-pasado, regreso al presente y presente-futuro).

## **HACIENDO UNA PUNTUALIZACIÓN FINAL**

Atendiendo a la idea de que cada investigación colocada frente a nosotros representa un pequeño recorte de la realidad, que si bien, para el autor representa la conclusión de un ciclo que debe terminar, implica también, una puerta a más intervenciones y reestructuraciones que den paso a nuevas incertidumbres surgiendo así, posibilidades de efectuar nuevas lecturas de ella, que, siendo construidas desde otro panorama, desde otro contexto y desde otra historicidad, bifurquen en nuevos horizontes.

Es por ello que toda investigación concluida implica un pasado contado pero también una historia que como tal fue leída; sin embargo, se encuentra abierta a nuevas especulaciones y re-construcciones buscando ser parte de proyectos futuros; ubicándose de este modo en el campo de lo que está siendo, de lo inconcluso.

De esa manera y a un año de ser escrita, se perciben distintas problemáticas que de haber sido conducidas como ejes, podrían haber sido el objeto de estudio de la misma y con ello, haber construido nuevas vertientes de conocimiento; pero, se debe aclarar, que ello no implica que ésta aún permanezca inconclusa, únicamente da señal de que el proceso de formación en el cual me encuentro, aun no ha visto el fin, sino que, encuentra a cada paso nuevos horizontes problemáticos.

Por ello surgen cuestionamientos que rápidamente pueden convertirse en centros de investigación: ¿cómo saber si el estudiante está constituyendo y construyendo a su conciencia histórica?, ¿cómo verla expresada en su accionar?, si ningún examen, ningún ensayo, ninguna carpeta de pruebas nos puede ofrecer una tentativa fehaciente de ello; lo anterior resulta al considerar que la conciencia histórica como parte que se bifurca entre lo objetivo y subjetivo del sujeto, puede conducir a acciones casi impredecibles, incluidas para el propio sujeto<sup>308</sup>.

Entonces ¿cómo saber que el estudiante tiene y camina con conciencia histórica? surge el trabajo del pedagogo que en conjunto con los historiadores, deberían de buscar construir procesos formativos que impulsen en los jóvenes la voluntad de hacer historia, construirse con y en ella.

Es de destacarse que parte de la enseñanza de la historia no sólo es, la formación de una conciencia histórica, sino también de las ideas de nación, de unidad, de identidad nacional, de igualdad, de multiculturalismo, de hegemonía, de utopía, de sujeto y sociedad, cada una de las cuales por su parte, de manera separadas (pero no desligadas), marcarían la pauta para re-conceptualizar a un sujeto histórico que sea responsable de su mundo y que contribuya en la construcción de espacios en los cuales se vea en lo posible, su formación.

Por otro lado, parte importante de la enseñanza de la historia son los contenidos mínimos y, en la mayoría de las ocasiones que se han realizado las reformas a los programas, surgen extendidos debates en torno a ello, pues las preguntas que inmediatamente brotan son ¿qué parte de la historia será explicada?, ¿por qué esa y no otra?, ¿a disposición de quién estará?, pero, yo preguntaría si eso es lo determinante para dar paso a una historia formativa ya que, si se trabajara en el salón desde la postura de la comprensión, de la crítica, del descubrimiento y la duda, el estudiante ¿buscaría a la historia?, ¿se bastaría con los fragmentos del pasado que le son impuestos? o ¿harían historia?

Tomando en cuenta todas estas problemáticas surgidas en este momento y, a otras tantas imperceptibles (para mí), queda claro que toda investigación, al igual que todo sujeto, toda sociedad y todo conocimiento, no pueden bastarse y darse por determinados, concluidos y formados; al contrario, sabiéndose no determinados, no concluidos y no formados, pueden colocarse en el estar siendo diálogo histórico, en búsqueda, en comprensión, en formación y en reconstrucción, o acaso ¿estamos caminando directamente hacia el progreso?

---

<sup>308</sup> No se debe olvidar que hay una conciencia que actúa como conciencia de la conciencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ☑ AGUIRRE, Lora María Esther. Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad. Plaza y Valdés. D.F., México. 2005.
- ☑ AGUIRRE, Rojas Carlos Antonio. Mitos y olvidos en la historia oficial de México: Memorias y contramemorias en la nueva disputa en torno del pasado y del presente histórico mexicanos. Quinto Sol. D.F., México. 2003.
- ☑ ARENDT, Hannah. De la historia a la acción. Editorial Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona, España. 1995.
- ☑ ARON, Raymond. Dimensiones de la conciencia Histórica. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1992.
- ☑ BLOCH Marc Léopold Benjamin. Introducción a la historia. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1994.
- ☑ BÖHM, Winfred. Teoría y Praxis. Patzcuaro, Michoacán, México. CREFAL-OLA. 1991.
- ☑ CALSAMIGLIA, Blancafort Helena y TUSÓN, Valls Amparo. Las cosas del Decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona, España. 2002.
- ☑ CARR, Edward Hallett. ¿Qué es la Historia?. Editorial Seix Barral. Barcelona, España/ D.F., México. 1978.
- ☑ CASTORIADIS, Cornelius. Figuras de lo pensable. Universitat de Valencia. Madrid, España. 1999.
- ☑ CHESNEAUX, Jean. ¿Hacemos tabla rasa del pasado?: A propósito de la historia y de los historiadores. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1983.
- ☑ DE LA GARZA, Toledo Enrique, et. al. Hacia una metodología de la reconstrucción. Editorial Porrúa. D.F., México. 1988.
- ☑ DE LA ROCA, Ríos Rocío. De la juventud... (navigaciones contra y multiculturales). Lucerna Diogenes. D.F., México. 2003.
- ☑ DE PUELLES, Benítez Manuel y MARTÍNEZ Boom Alberto. La reforma de los sistemas educativos. En: Experto Universitario en Administración de la Educación. Módulo II Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Una visión de los diferentes Sistemas educativos iberoamericanos.
- ☑ DEBESSE, Maurice. La adolescencia. Editorial oikos-tau, s.a. Barcelona, España. 1977.



- DÍAZ, Barriga Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?. PERFILES EDUCATIVOS. México. Vol. 28. Núm. 111. Año 2006.
 

DÍAZ, Barriga Ángel. Los orígenes de la problemática curricular. En Cuadernos del CESU. No. 4 CESU/UNAM. D.F., México. 1986.
- DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Editorial Colofón. D.F., México. 2004.
- FARFÁN, Hernández Jesús. Conocimiento y Educación de Adolescentes. D.F., México. 2005.
- FLORESCANO, Enrique. Memoria mexicana: ensayos sobre la reconstrucción del pasado. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1994. 13
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Edición 17. D.F., México. 1976.
 

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Decimocuarta edición. D.F., México. 1975.

FREIRE, Paulo. Política y educación. Editorial Siglo XXI. D.F., México 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Segunda edición. Madrid, España. 2000.
 

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método I. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1997.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. 1998.
- GALVÁN, Lafarga Luz Elena, et. al. La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México. Editorial Academia Mexicana de la Historia. D.F., México. 2006.
- GARCÍA, Canclini Nestor. Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural. Santillana. D.F., México. 2002.
- GARDUÑO, Estrada León R. Importancia relativa de tres enfoques psicológicos: la validez en la evaluación de profesores. PERFILES EDUCATIVOS. Vol. 24. Núm. 96. Año 2002.
- GÓMEZ, Alberto Luis. La enseñanza de la historia ayer y hoy: entre la continuidad y el cambio. Editorial Diada. Sevilla, España. 2000.
- GONZÁLEZ, Rivera Guillermo y TORRES Carlos Alberto. Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos No. 5. D.F., México. 1981.

- ☑ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Filosofía del Espíritu. Editorial Claridad. Buenos aires, Argentina. 2006.
  
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introducción a la filosofía de la Historia universal. Editorial Ismo: Ágora de ideas. Edición bilingüe. Madrid, España. 2005
  
- ☑ HERDER, Johann Gottfried. Antropología e Historia. Traductor LÓPEZ-Domínguez Virginia Editorial Complutense. Madrid, España.2002.
  
- ☑ KANT, M. Sobre pedagogía. Akal. Madrid, España. 2003.
  
- ☑ LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Séptima edición. Editorial Nueva Imagen. D.F., México. 1989.
  
- ☑ LOYO, B. Engracia. De la desmovilización a la concientización. Las escuelas Secundarias en México (1925-1940). En: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx>.
  
- ☑ LUNA, Elizarrarás María Eugenia. Laboratorio de metodología de la educación básica. Historia, Formación Cívica y Ética, Geografía. Universidad Pedagógica Veracruzana. Veracruz, México.
  
- ☑ MORALES, Meneses Ernesto. Tendencias Educativas oficiales en México (1911-1934). Centro de Estudios Educativos. D.F., México. 1986.
  
- ☑ MORENO, Olivos Tiburcio. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. PERFILES EDUCATIVOS. Núm. 131. Vol. XXXIII. D.F., México. 2011.
  
- ☑ MORIN, Edgar. Ciencia con conciencia. Editorial Antrhopos. Barcelona, España. 1984.
  
- ☑ NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994. Plaza y Valdés. D.F., México. 2000.
  
- ☑ ORNELAS, Carlos. El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. D.F., México. 1995.
  
- ☑ PACHECO, Mora Elvia. Clío y algunas consideraciones sobre el oficio de historiador. En: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/clio.htm>.
  
- ☑ PÁEZ, Montalbán Rodrigo. El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. PERFILES EDUCATIVOS. México. Núm. 13. Año 1981.
  
- ☑ PANSZA, Margarita. Pedagogía y currículo. Editorial Gernika. D.F., México. 1988.
  
- ☑ PEREYRA, Carlos, et. al. Historia ¿para qué?. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 2007.
  
- ☑ POSNER, George J. Análisis de currículo. Editorial Mc Graw-Hill. Santa Fe de Bogotá, Colombia/ D.F., México. 1998.

- ☑ POWELL, Marvin. La psicología de la adolescencia. Editorial Fondo de Cultura Económica. España. 1975. p. 14
- ☑ QUIROZ, Estrada Rafael. Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la Educación Secundaria. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/DIE. D.F., México. 1995.
- ☑ RICOEUR, Paul. La memoria, La historia, El olvido. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos aires, Argentina. 2000.
- RICOEUR, Paul. Tiempo y Narración III. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1999.
- ☑ RUIZ, Iglesias Magalys. ¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación. Editorial Trillas. D.F., México. 2009.
- ☑ RUIZ Larraguivel, Estela. La investigación curricular en México. PERFILES EDUCATIVOS. México. Núm. 57-58. Año 1992.
- ☑ SALMERÓN, Miguel. La novela de formación y peripecia. A. Machado/ libros, literatura y debate crítico. Madrid, España. 2002.
- ☑ SÁNCHEZ, Vargas Leticia. Una lectura pedagógica de la adolescencia. Lucerna Diogenis. D.F., México. 2005.
- ☑ SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. D.F., México. 2006.
- ☑ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, SECUNDARIA. D.F., México. 1993.
- ☑ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. D.F., México. 2006.
- ☑ SERRANO, R. y M. Ysunza. El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación. ENEP-Aragón. D.F., México. 1982.
- ☑ SOLANA, Fernando, et. al. ¿Qué significa calidad en la educación?. Noriega Editores. D.F., México. 2002.
- SOLANA, Fernando. Historia de la Educación Pública en México. Fondo de Cultura Económica/SEP. D.F., México. 1982.
- ☑ STAPLES, Anne. Educación: panacea del México Independiente. SEP. Dirección General de Publicaciones: Caballito. D.F., México. 1986.
- ☑ SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA. Educación media básica/Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa. SEP. México. 1974.

- ☑ TEDESCO, Juan Carlos, et al. Por nuestra escuela. Lucerna Diogenis. D. F., México
  - ☑ THERBORN, Göran. La ideología del poder y el poder de la ideología. Editorial Siglo XXI. D.F., México. 1998.
  - ☑ TODOROV, Tzvetan. El jardín imperfecto: luces y sombras del pensamiento humanista. Editorial Paidós.
  - ☑ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos. D.F., México. 1975.
  - ☑ VERGARA, Anderson Luis. Paul Ricoeur para historiadores: un manual de operaciones. Plaza y Valdes Editores. D.F., México. 2006.
  - ☑ VERNIERS, Louis. Metodología de la historia. Losada. Buenos Aires, Argentina. 1968.
  - ☑ WALTER, Benjamin. Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Editorial Itaca. México. 2008.
  - ☑ YNCLÁN, Gabriela. Todo por hacer: Algunos problemas de la escuela secundaria. Patronato SNTTE para la Cultura del maestro mexicano. D.F., México. 1998.
  - ☑ YOUNG, KEVIN. Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México. Revista Mexicana de Investigación educativas. RMIE. ABRIL-JULIO 2010. VOL. 15. NÚM. 45.
  - ☑ ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política: la experiencia de América Latina. Editorial Siglo XXI. 2da. Edición. D.F., México. 1998.
- ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. Anthropos/ El Colegio de México. Barcelona, España/D.F., México. 1992.