



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

**DE LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA NACIONAL A
LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO.
LA HISTORIA DE MÉXICO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA 1993 Y 2006**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN HISTORIA

PRESENTA: ROSA MARÍA JARAMILLO POLITRÓN

TUTOR: DOCTORA JOSEFINA MAC GREGOR GÁRATE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi familia:
mi orgullo y alegría

Ignacio (+) y Alicia, lo mejor que me ha pasado en la vida es que ustedes sean mis padres. Alicia, Ignacio, Guadalupe, Ramón, Leticia y Sara, siempre me apoyan, siempre son un modelo para mí. Alejandro, Luis, Mariel, Georgina y Ramón, el simple hecho de que existan es la fuente de toda nuestra felicidad. Son lo que más amo en el mundo y agradezco a la vida porque son mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Por supuesto que a la Universidad Nacional Autónoma de México, no por ser lugar común deja de ser válido y necesario.

A la doctora Georgette José Valenzuela, sin sus recomendaciones, lecturas y comentarios al intento de proyecto que le presenté, éste jamás hubiera llegado a su fin de forma adecuada. Usted leyó mis avances y, sin concesiones, me señaló las fallas y posibilidades, en su clase aprendí como se debe hacer la crítica del trabajo de un compañero con la única meta de ayudarlo a mejorarlo. Lo más importante, yo no era una alumna inscrita y usted me trató y dedicó tiempo y atención como si lo fuera. No hay manera de que le retribuya, ni un poco, por su generosidad y valiosísimas enseñanzas.

A la doctora Antonia Pi-Suñer Llorens, la lectura que usted hacía de los textos de todos en el seminario fue un regalo invaluable. Usted le dio tanta importancia a mi trabajo (y al de cada uno en el seminario) al leerlo con tanta atención y seriedad, que me llevó a tratar mi propia investigación con esa misma seriedad. Le agradezco infinitamente su generosidad, amabilidad y, por supuesto, la oportunidad de aprender de usted.

Al doctor Sebastián Plá Pérez, creo que muy pocas personas tienen la oportunidad de asistir a la clase de un investigador que está a la vanguardia en su área de especialidad, yo fui una de ellas. Autores clave para el desarrollo de esta tesis fueron recomendaciones suyas y, le dieron sustento a muchas de las cosas que yo quería decir. Le agradezco profundamente por compartir sus amplísimos conocimientos sobre la enseñanza de la historia y por los comentarios que hizo a mi trabajo; especialmente valiosas fueron las aclaraciones que hizo respecto a la actualidad de los autores que había elegido inicialmente.

A la maestra Laura Favela Gavia y a la doctora Julia Salazar Sotelo, aunque no he tenido la oportunidad de asistir a sus clases como alumna, tuve la fortuna de leyeran mi tesis y no puedo menos que reconocer la importancia que sus señalamientos tuvieron en la confección del resultado final; sus comentarios puntuales y pertinentes, así como la invitación que me

hicieron a leer autores que yo no había considerado, se convirtieron en verdaderas aportaciones; cada una de las precisiones que hicieron a la tesis me ayudaron a explicitar su estructura y a organizarla para que se convirtiera en un texto legible. Muchas gracias por el tiempo que me dedicaron de forma tan gentil y en el que compartieron sus amplísimos conocimientos y experiencias conmigo.

Pero principalmente tengo un adeuda impagable con mi maestra y tutora la doctora Josefina Mac Gregor Gárate. Usted es, en todo el sentido de la palabra, una maestra. Los profesores mencionados anteriormente me los sugirió usted, en clase nos dijo que si nos inscribíamos con los mejores y más exigentes, nos iba a exigir mayores esfuerzos, pero aprenderíamos de verdad: fue totalmente cierto; son los mejores los que aportan y ayudan a los alumnos a superar deficiencias y su guía es más asertiva y productiva. En cada sesión de los seminarios su simple presencia honesta y responsable era ya un modelo, su extraordinario talento como historiadora (reconocido por sus pares y sus alumnos); su actitud crítica y respetuosa; la atención a cada uno de nosotros como si fuéramos su único estudiante y, no menos importante, lo divertida y agradable que fue cada una de las sesiones; todo ello hizo de mi asistencia a sus clases una experiencia que enriqueció no solamente mi bagaje académico, sino mi sentido de responsabilidad personal y fortaleció mi amor por la historia y por su enseñanza. Fue un honor ser su alumna. Usted sabe que la respeto, la admiro y la quiero mucho. Gracias eternas e infinitas.

Los elementos positivos que este texto pudiera tener, son, en gran medida producto de sus valiosísimas aportaciones; el resultado y sus deficiencias, son, a pesar de tan grande apoyo, responsabilidad totalmente mía.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción | 7 |
| 1. Los historiadores y la enseñanza de la historia en el nivel básico, alejamiento y desencuentros | |
| 1.1. Los historiadores y la historia oficial: las relaciones institucionales | 21 |
| 1.2. Las historias y los historiadores | 33 |
| 1.3. El oficio de historiador | 38 |
| 1.4. Los historiadores y la enseñanza a los adolescentes | 43 |
| 2. Los Planes y Programas de Estudios de la escuela secundaria de 1993 y 2006 | |
| 2.1. La escuela secundaria y la reforma educativa | 63 |
| 2.2. Plan y programas de estudio de 1974 | |
| 2.2.1. <i>El contexto nacional, el marco legal y las nuevas corrientes de pensamiento educativo</i> | 66 |
| 2.2.2. <i>Las dos estructuras programáticas del plan de estudios de 1974: áreas y asignaturas</i> | 72 |
| 2.2.3. <i>La historia en el área de Ciencias Sociales</i> | 74 |
| 2.2.4. <i>La Asignatura de Historia</i> | 79 |
| 2.3. Plan y programa de estudio de 1993: Contenidos y el enfoque constructivista en la educación | |
| 2.3.1. <i>Contexto y marco legal</i> | 85 |
| 2.3.2. <i>La educación básica en la política modernizadora</i> | 88 |
| 2.3.3. <i>Plan de estudios para la educación secundaria y la influencia de la UNESCO: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos</i> | 91 |
| 2.3.4. <i>El plan de estudios de la escuela secundaria de 1993</i> | 95 |
| 2.3.5. <i>La asignatura de Historia</i> | 98 |
| 2.3.6. <i>El enfoque constructivista en educación</i> | 101 |
| 2.3.7. <i>La organización de los contenidos</i> | 107 |
| 2.4. Plan y programas de 2006: Contenidos y el enfoque por competencias | |

| | |
|---|-----|
| académicas | 113 |
| 2.4.1. <i>Contexto y marco legal</i> | 113 |
| 2.4.2. <i>La influencia de la UNESCO y de la OCDE</i> | 115 |
| 2.4.3. <i>El enfoque por competencias</i> | 118 |
| 2.4.4. <i>El plan de estudios de 2006</i> | 124 |
| 2.4.5. <i>La asignatura de Historia</i> | 131 |
| 3. Los libros de texto | |
| 3.1 Los libros de texto como objeto de estudio específico | 137 |
| 3.2 El estudio de los libros de texto de historia | 143 |
| 3.3 Libros de texto de educación secundaria en México, doble control: sujeción al programa de estudio y al proceso de evaluación y autorización | 149 |
| 3.4 Dos libros de texto elaborados por historiadoras | 152 |
| 3.5 Libros y programas de 1993: las estructuras básicas | 154 |
| 3.6. Libros de texto del programa de 1993 | |
| 3.6.1. <i>Las razones de la historia de México</i> | 157 |
| 3.6.2. <i>Historia 3</i> | 165 |
| 3.7. Libros y programas de 2006: las estructuras básicas | 171 |
| 3.8. Libros de texto del programa de 2006 | |
| 3.8.1. <i>Ser en la historia 3</i> | 178 |
| 3.8.2. <i>Historia 2</i> | 186 |
| 3.9. Los libros de texto: relaciones con el programa y cambios en su abordaje | 192 |
| Conclusiones | 196 |
| Anexos | 206 |
| Bibliografía | 230 |

Introducción

Desde los inicios de la vida independiente en México, la enseñanza de la historia nacional o historia patria impartida a los niños y los jóvenes fue considerada importante para inculcar sentimientos de identidad y adhesión a la “patria” a los futuros ciudadanos.¹ Cuando la necesidad de educar al mayor número posible de personas condujo a la formación de un sistema educativo nacional y, con ello, a la determinación de otorgar a la educación básica el carácter obligatorio y gratuito que conserva hasta la fecha, la enseñanza de la historia de México se consolidó como una asignatura escolar que no podía estar ausente en los planes de estudio aun cuando se le encontró, en algún periodo, incorporada al estudio de la historia universal.

En la segunda mitad del siglo XIX la función principal de la historia escolar estuvo definida, en gran medida, por su importante papel en el desarrollo, fomento y consolidación de un sentimiento nacionalista indispensable en el proceso de construcción del estado nacional, en el que la adhesión y legitimación de los principios defendidos por el grupo en el poder eran necesarios para lograr la unidad. En ese sentido, el papel otorgado a ciertos personajes o eventos en un momento determinado, permitía entender si el país estaba siendo gobernado por el partido liberal o por el conservador; al triunfo de los liberales en 1876 su

¹ Al respecto Josefina Vázquez señala que “en todos los países de los que hemos tenido información, la enseñanza de la historia, espontánea o intencionadamente, ha constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le asegurara la lealtad de sus ciudadanos. En México desde los primeros momentos de la vida nacional, políticos y pensadores intuyeron la necesidad de ‘imbuir’ en los jóvenes, ciertas ideas... desde los primeros pasos que dan por la senda de la vida para que tuvieran permanencia”. Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, p. 285. Sin embargo Eugenia Roldán considera que no será sino hasta la segunda mitad del siglo XIX que la enseñanza de la historia adquiere este elemento nacionalista ya que estuvo “ausente casi por completo en la primera mitad del siglo” pero “fue cobrando a partir de 1850 una importancia cada vez mayor”. Los acontecimientos que disparan el interés por ella son la derrota ante los Estados Unidos y la definición de las opciones políticas en dos grandes partidos el liberal y el conservador. Será hasta 1867 que se establece definitivamente en la escuela primaria y un año después en la preparatoria. Eugenia Roldán Vera, “Los libros de texto de historia de México” en Antonia Pi-Suñer Llorens, (coord.), *En busca de un discurso integrador de la nación 1848-1884*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2001, p. 491.

historia se convirtió en *la historia nacional*. Ya desde el segundo tercio del siglo veinte, la historia nacional enseñada fue la de los triunfadores de la revolución de 1910, las críticas, luchas y negaciones de esta nueva historia oficial provinieron, principalmente de los grupos religiosos o de grupos no favorecidos por el régimen, o del ámbito universitario; los historiadores estaban plenamente conscientes del carácter parcial o partidista de la historia enseñada a los niños y adolescentes. La enseñanza de la historia de México a éstos se le confió a una institución recién separada de la preparatoria y, por tanto, de la Universidad: la escuela secundaria.

La escuela secundaria manifestó, desde su establecimiento en 1926, notables rasgos de indefinición que la convirtieron en el nivel educativo más descuidado –por las autoridades-, y poco estudiado –por los investigadores educativos y los de cada rama del conocimiento representada en el currículo escolar- del sistema educativo nacional.² Esta situación se transformó a partir de la segunda mitad de los ochenta y durante la década siguiente, su importancia se revaloró tanto a nivel nacional como internacional; empezaron a discutirse ampliamente sus fundamentos, objetivos y propósitos; su estructura interna, su relación con los otros niveles educativos y, por supuesto, los contenidos a enseñar en todas las materias o asignaturas. En este contexto fueron reformulados y reformados dichos contenidos, incluidos, por supuesto, los de historia.

En la reforma de 1993 a la educación secundaria, se redefinen sus propósitos e importancia para el desarrollo nacional; se establece su obligatoriedad y se reforman el plan

² Ducoing llama la atención sobre el hecho de que “a pesar del proceso expansivo que ha experimentado –al posibilitar el acceso a sectores sociales antes excluidos- son varios los signos que dan cuenta de la falta de atención que tradicionalmente la había caracterizado, tanto desde el punto de vista de los tomadores de decisiones –y por tanto, de las políticas educativas- como por parte de los académicos e investigadores, esto es, como objeto de investigación. Patricia Ducoing Watty “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa., 2007, p. 7.

y los programas de estudios. En este contexto se inicia mi experiencia docente en la escuela secundaria en el año 1995. Recién aplicada la reforma para los alumnos de tercer grado, empecé a dar clases de historia con el nuevo programa de estudios cuyo contenido se presentó como una larga lista de temas y subtemas; al no ser historiadora de formación inicial, mis esfuerzos se concentraron en la búsqueda de las fuentes de información histórica más adecuadas, es decir, textos elaborados por historiadores reconocidos a partir de los cuales pudiera adaptar los temas a enseñar en el salón de clases. Los primeros años de práctica docente tuvieron que ser dedicados a adquirir información histórica (no necesariamente conocimiento histórico), y al aprendizaje de otra área prácticamente desconocida para una egresada universitaria de sociología: el ámbito de la didáctica y de la psicopedagogía. En los cursos, talleres, diplomados y actualizaciones obligatorias se fue aclarando paulatinamente que el enfoque psicopedagógico a partir del cual debían entenderse y aplicarse los programas era el constructivismo. Sin plena conciencia de lo que significaba trabajar desde el constructivismo, ni un dominio de las estrategias, técnicas y actividades que constituían la planeación docente correspondiente, muchos profesores nos fuimos adaptando a lo considerábamos era el enfoque propuesto. La guía principal para profesores no egresados de la licenciatura o posgrado en historia ni versados en didáctica fue, necesariamente, el libro de texto. En mi caso, la elección del libro -que a partir de 1997 se les repartió a los alumnos, “en préstamo” primero y en propiedad después, para asegurarse que a nadie le faltara y evitar que esto constituyera un elemento de inequidad o causa de abandono-, se basaba en criterios informales y excesivamente subjetivos que incluían la recomendación por parte de algún compañero; lo principal era que contuviera la mayor cantidad de datos e información que cumpliera cabalmente con el programa de estudios y que pareciera fácil de entender por los estudiantes. También es probable que

algunos maestros seleccionaran con base en la cantidad de actividades propuestas para, de este modo, hacer que los alumnos estuvieran ocupados el mayor tiempo posible y ellos realizaran un menor esfuerzo. Incluso algunos seleccionaban estos materiales según el porcentaje de ganancias que les ofrecieran las editoriales.

En el año 2006 el plan y los programas de estudio se reformaron nuevamente. Inmediatamente se realizaron talleres de actualización docente para dar a conocer la forma y estructura de cada programa; en esta ocasión se expuso de forma detallada la integración de cada asignatura a un perfil general de egreso que debía lograrse al término de los estudios secundarios, se expuso brevemente la fundamentación curricular, es decir, el enfoque, características, propósitos, contenidos, evaluación y propuestas didácticas. Tanto por la cantidad de materiales impresos que se distribuyeron a los profesores, como por la realización de los talleres a los que tenían que asistir todos los profesores, las autoridades educativas pretendían eliminar cualquier obstáculo en la socialización de la información; aunado al carácter normativo y prescriptivo de los programas de estudio resultaba claro que se pretendía no dejar ya nada al azar o la discrecionalidad de los profesores. Por un aparte esto podía resultar positivo: todas las especificaciones eran claras, no había lugar para confusiones o malas interpretaciones, el programa establecía claramente qué, cómo, cuándo enseñar, aprender y evaluar, con que libros trabajar –ya que todos serían evaluados y autorizados si seguían las prescripciones impuestas-; el programa se aplicaría de manera uniforme a todo el territorio nacional y los resultados esperados podrían ser medidos y comparados. Por otro lado parecía que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública percibían que los profesores eran incapaces de recrear y reconstruir –de acuerdo a la diversidad de escuelas, alumnos, condiciones institucionales, etc.- los programas para

adaptarlos a tal diversidad o, en el peor de los casos, parecía que se intentaba impedir de antemano tal opción.

Sin embargo, en las reuniones de Academias –realizadas al inicio de cada ciclo escolar con la presencia de los maestros de todas las asignaturas por cada zona escolar-, se evidenciaba que ese cúmulo de información no se traducía en una mayor comprensión del sentido del programa escolar. En el caso de la asignatura de historia, no quedaba claro qué tipo de historia se pretendía que los maestros enseñaran y los estudiantes aprendieran, las preguntas eran casi siempre las mismas ¿Ya no se enseñaría historia? ¿A partir de ahora debería trabajarse primordialmente los contenidos procedimentales (lo que los alumnos deberían saber hacer)? ¿Sería más importante que los alumnos hicieran líneas de tiempo, o qué identificaran personajes y hechos relevantes? Finalmente, ¿Qué significaba que los estudiantes deberían “pensar históricamente”? A pesar de estos cuestionamientos e incertidumbre, las críticas explícitas se dirigieron principalmente al tema de la disminución de la importancia de la historia de las culturas prehispánicas, al hecho de que estudiaran solamente los pueblos que se encontraron con los conquistadores a inicios del siglo XVI y de que se integraran estos temas, en un solo bloque, con la época colonial. También desató críticas la concentración en dos cursos de cuatro horas (sólo se impartiría en segundo y tercer grados) y la consiguiente disminución de una hora semanal.

El primer cambio notable fue el relativo al enfoque procedimental, parecía que lo importante sería ahora el “saber hacer” de los alumnos; esta percepción se derivaba del establecimiento de los tres ejes-competencias que estructuraban el programa: *comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia*. Aunque se estableció que la gran cantidad de contenidos declarativos, informativos, fácticos o, de forma más simple, las fechas y nombres

de personajes, y lugares y/o grandes épocas y procesos constituían un obstáculo para el desarrollo de competencias, el problema se agravó al integrar los nuevos contenidos procedimentales y actitudinales a los declarativos, que no redujeron. Los libros de texto, al ser el primer nivel de concreción del programa, reprodujeron este exceso, aumentaron notablemente el número de páginas y se volvieron más complejos.

Ante la dificultad de investigar cómo, efectivamente, se llevan a la práctica en cada aula los contenidos escolares, de conocer cómo se utilizan los libros de texto, qué papel tienen éstos en la planeación y la práctica cotidiana de los docentes, cómo los leen y los entienden los estudiantes y, finalmente, si se cumplen los propósitos planteados más allá de la simple medición de aprendizajes esperados; la opción más adecuada para responder a la pregunta sobre qué historia de México se pretendía enseñar-aprender en la escuela secundaria era el análisis de los libros de texto en los que se traducían y materializaban los contenidos y enfoques prescritos. También podía rastrearse la interpretación que hacían los historiadores profesionales o quienes habían estudiado la carrera de historia, sobre la historia a enseñar. Por ello se eligieron cuatro historiadoras, una que ha trabajado de forma individual, Paulina Latapí; y las otras tres que integraron un equipo de trabajo, Rosalía Velázquez, Marcela Arce y Cristina Montoya. El criterio de selección fue simple, tres de ellas son historiadoras de formación inicial y desde 1995 –año en que entró en vigor el programa para tercer grado- han mantenido su participación en el diseño y elaboración de libros de texto de historia de México y éstos les han sido autorizados cada ciclo escolar hasta la fecha. Otros historiadores, algunos de gran reconocimiento como Josefina Vázquez, Josefina Mac Gregor o Pablo Escalante, también han elaborado textos, pero no de forma continua ni con un mismo equipo de trabajo. De esta forma, a través del análisis de la manera en que las autoras seleccionadas efectuaron el primer proceso de transposición

didáctica, es posible reconocer cómo se entendió y plasmó el enfoque de los dos programas estudiados; pero, más importante aún, cómo dieron el paso de la elaboración de una historia basada en los contenidos declarativos e inmersa todavía en la perspectiva del desarrollo de la conciencia histórica a una historia centrada en la perspectiva de la adquisición del pensamiento histórico.

El desarrollo del pensamiento histórico. ¿Qué significaba eso? ¿Tenían las mismas concepciones al respecto los historiadores y los especialistas en didáctica de la historia? ¿Los nuevos enfoques en psicología del aprendizaje podían sustentar este nuevo propósito? La historia que debíamos enseñar ya no era aquella que solíamos considerar la única posible; cierto que se trataba de una visión muy positivista que partía de considerar a los hechos como algo definitivo, en la que sólo tenían cabida los grandes héroes, las batallas decisivas. Entonces parecía que se daba el gran salto a la historia consciente de la construcción del hecho, de la diversidad de perspectivas, de la fragmentación y la incertidumbre, y a la vez a la meta de la historia total, global. Con qué medios y a partir de la realización de qué tipo de actividades los alumnos aprenderían historia, ese tenía que ser el aporte de la didáctica de la historia, la dosificación del proceso, por edad y grado escolar debía correr a la par de las capacidades intelectuales de los estudiantes.

Además de tomar en consideración el punto de vista de los especialistas en didáctica, era importante preguntarse también por la contribución de los historiadores a la historia impartida como asignatura escolar. Si se interesaban, sería necesario tomar en cuenta sus opiniones y propuestas; si no se interesaban habría que preguntarse las causas y analizar si la separación era tajante e insalvable, si entre la historia escrita y la enseñada a niños y jóvenes en realidad no había relación y constituían dos campos completamente diferentes. Me parece que los historiadores no suelen dedicarse a analizar la historia escolar por diversas razones,

la primera es que consideran su trabajo como un oficio que se aprende lentamente y en el que media la experiencia vital del investigador. No se puede enseñar a los niños, para ellos lo adecuado es contarles historias, no enseñarles a hacer historia.

En el caso de nuestro país, otro elemento que obstaculiza su participación generalizada es la concepción de que la historia enseñada en la escuela básica es la “historia oficial” justificadora de los regímenes vigentes en cada época. Un sentido de independencia y la evidencia de la diferencia entre búsqueda de la verdad e ideología los mantiene, en gran medida, al margen. Aunado a ello, la última razón es que –a partir de la institucionalización de la historia como carrera profesional- las condiciones laborales y las relaciones profesionales entre docencia e investigación también dificultan su intervención.

Por lo tanto, ante propuestas como la de enseñar a pensar históricamente a los niños y adolescentes o de enseñar cómo trabajar con las fuentes, cómo interrogar al pasado y cómo construir conocimiento histórico, se antepone el punto de vista de que este oficio no puede ser objeto de prácticas didácticas a edades tempranas. Sí se pueden enseñar los hechos más generalmente aceptados en cada época o país, y también se debe enseñar el carácter inacabado del saber histórico, pero no el proceso de investigación por el cual se alcanza.

Desde el punto de vista de la didáctica, en la década de los años ochenta, Yves Chevallard desarrolló -para la enseñanza de las matemáticas- el concepto de transposición didáctica que permitía explicar las relaciones entre el “saber sabio” y “el saber enseñado”, argumentaba que “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado”,³ este concepto fue retomado por estudiosos de diversas didácticas

³ Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, trad. de Claudia Gilman, Buenos Aires, Aique, 1997, 196 p., ils.

especiales, incluida la de la historia. Era claro, entonces, que el saber producto de la investigación historiográfica no era el que se enseñaba en las escuelas de nivel básico, que no compartían el mismo “régimen epistemológico”, ni metodológico. En este punto coincidían, aunque por caminos muy diferentes, los historiadores y los didactas de la historia. Incluso, éstos últimos, en años recientes, han generado una gran cantidad de investigaciones tendientes a analizar y reconstruir los procesos mediante los cuales se elabora el conocimiento histórico escolar independiente de la investigación historiográfica; un análisis que, por una parte no lo representara como una simple adaptación de las grandes obras históricas a los contextos escolares, ni como un conocimiento reductible o disuelto en la psicología. En España autores como Joan Pàges y Raimundo Cuesta principalmente; en México Sebastián Plá y diversos especialistas en didáctica de la historia en Sudamérica están trabajando en la elaboración y definición de categorías y conceptos analíticos como disciplina escolar y discurso histórico escolar que permitan realizar éstos análisis de la historia enseñada en la escuela como un objeto de estudio, una práctica y un discurso diferente de la historia investigada; como una construcción epistemológica diferente al discurso historiográfico, con miras a construir un campo específico de estudio que posibilite el diseño de currícula escolares acordes con las transformaciones sociales, económicas y políticas y que responda a los nuevos interrogantes que la juventud se plantea ante dichos cambios. Estas investigaciones, sin embargo, están aún en proceso de consolidación y, aunque podrían influir notablemente en la definición de programas de estudio en el nivel básico y en medio superior, así como en el diseño de programas de formación docente, para el periodo estudiado no formaron parte de la fundamentación de las reformas analizadas.

Las reformas educativas de 1993 y 2006, y en específico, en lo relativo a la enseñanza de la historia, estaban inmersas en cuestiones ligadas a cómo elaborar programas que integraran los avances de la historiografía, de la didáctica y la psicopedagogía coherentemente. La complejidad que implicaba lograr esta integración se puso de manifiesto tanto en los programas como en los libros de texto. En esta investigación se pretende analizar, a través del estudio de los libros de texto seleccionados, en primer lugar, si la perspectiva de los historiadores, la de los especialistas en didáctica de la historia y el punto de vista de la psicopedagogía se integraron en un todo congruente en los programas de estudio; segundo, cómo plasmaron las autoras los enfoques y las transformaciones producidas en las reformas de 1993 y de 2006 en la enseñanza de la historia. Este análisis se inserta necesariamente en el contexto de las grandes transformaciones en materia de políticas educativas, de metas nacionales, regionales y a nivel planetario que se han definido y desplegado desde los grandes centros de investigación y financiamiento transnacionales, a partir de la década de los años ochenta. Por ello, se tratará el aumento de la influencia de los grandes organismos financieros y de “cooperación internacional” en la definición de las políticas educativas de sus países asociados. México, al ser uno de esos socios, experimentó ese aumento de la influencia de los organismos internacionales cuando los gobiernos modernizadores intentaron ingresar al grupo de países ricos, de esta forma instauran cuestiones tales como la exigencia de transparencia, la rendición de cuentas, la medición de productividad y desempeño como condición para la asignación de partidas presupuestales en todos los ámbitos de la política pública, incluida la educativa.

El trabajo está dividido en tres capítulos, en el primero se presenta una visión general del papel que han jugado los historiadores con respecto a la historia enseñada a niños y adolescentes, esto a través de la revisión de las aportaciones de los pocos historiadores que

han escrito sobre este tema. En el nivel internacional, solamente se incluyen la aportaciones de Jacques Le Goff, Fernand Braudel y Pierre Vilar; en México el análisis se centra en las posturas de algunos historiadores con respecto a la historia oficial, y en su reticencia a participar el diseño y manufactura de los planes y programas de estudio, para ello se hizo una revisión sucinta de las relaciones institucionales entre las autoridades educativas y los historiadores profesionales, así como las que se dan entre las diversos niveles educativos, en el entendido de que según la naturaleza de éstas se puede obstaculizar, impedir o propiciar una comunicación y transmisión de experiencias y conocimientos entre ambos. Asimismo, se revisa brevemente la llamada crisis de la historia que ha diversificado y fragmentado los temas, métodos y enfoques de investigación histórica; finalmente se propone un factor explicativo más a la indisposición de muchos historiadores a involucrarse y participar en la enseñanza de la historia a nivel básico: la idea del “oficio de historiador”, a partir de cuyo análisis es posible reconocer que la mínima aportación de los historiadores profesionales a la enseñanza de niños y adolescentes no es producto de desprecio o indiferencia, sino que tiene más que ver con el concepto que tienen de su propia práctica y de las condiciones de producción y apropiación del conocimiento histórico.

En el segundo capítulo se estudian los programas de estudio de una forma que asemeja círculos concéntricos que se influyen mutuamente. En el círculo exterior se analiza el nivel de la planeación de la política pública en materia educativa, es decir, los proyectos nacionales que se sustentaron durante los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez, Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox Quesada, con el fin de observar las características de sus proyectos modernizadores y sus relaciones con los grandes organismos internacionales. La inclusión del periodo 1970-1976 responde a la necesidad de hacer explícito un momento que considero importante: éste es el último periodo en el que la política educativa se diseñó a

partir de las condiciones y necesidades políticas, sociales y culturales del país -con todo lo que implicaba que las medidas tuvieran un carácter personalista y sexenal-, las metas, estrategias y ejecución, así como la evaluación de resultados, se definían con base en las relaciones que el régimen en turno sostuviera con diversos grupos de poder y/o presión (asociaciones de padres de familia, iglesia católica, sindicato de maestros, empresarios, etc.). En cuanto a los resultados, las instituciones de educación pública no le rendían cuentas a nadie, las inversiones, las tareas, los logros, no se “medían” ni se “transparentaba” el uso de recursos. A partir de 1993 la situación cambiaría y estas cuestiones de medición y transparencia serían las bases de la evaluación de los programas educativos y de su viabilidad, no sólo a nivel nacional sino internacional.

En el siguiente círculo se revisa la política educativa nacional y su relación con las tendencias educativas mundiales, así como la interacción que se ha producido y los grados de dependencia –ya sea que se incrementen o disminuyan- con agencias e instituciones educativas transnacionales y globales. Este análisis nos permitirá explicar cuestiones como el surgimiento de políticas educativas transexenales que se superponen a la ideología formal de los partidos políticos, un ejemplo de ello se observa en el hecho de que no se diera un rompimiento radical con las posturas políticas del Partido Revolucionario Institucional a la llegada al poder del Partido Acción Nacional. Uno de los elementos explicativos de estas nuevas políticas educativas transexenales es el relativo a las ligas con los grandes organismos financieros de cooperación internacional que, mediante programas de asesoría, inversión y préstamos, empezaron a exigir resultados visibles y comparables para justificar el otorgamiento de “ayudas” a los países miembros. Asimismo las comparaciones de resultados entre diferentes países, obligaron a éstos a planear, diseñar y ejecutar medidas acordes con las “sugerencias” de dichos organismos; de igual forma las discusiones, los

temas relevantes y las novedades educativas generadas en los grandes centros de investigación internacionales fueron dejando su impronta en las discusiones nacionales: los temas se homogeneizaron y las condiciones internas de los países pasaron a un segundo plano en el desarrollo de los planes nacionales de educación.

En el último círculo se estudian los planes de estudio del nivel secundario y, específicamente, los programas de historia de México; en este nivel se reconocerá interrelación que hay entre los tres círculos del análisis: la planeación política federal inserta en el marco de complejas relaciones internacionales a nivel mundial, la política educativa que responde a tendencias de investigación educativa a nivel global y, finalmente, la definición de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria inmersa en la tensión entre lo que el grupo de edad atendido necesita y las exigencias nacionales y globales.

El tercer capítulo se aboca al análisis de los libros de texto en general, desde la perspectiva de los recientes estudios que los abordan como objeto de estudio específico. Posteriormente se revisa el fundamento legal que permite al estado mexicano autorizar o rechazar los materiales educativos utilizados en el nivel básico, con la intención de reconocer la limitación legal que se convierte, en la práctica, en una sujeción doble para el autor de libros de texto, tanto al programa de estudios oficial como a los criterios de autorización de los materiales educativos por parte de la Secretaría de Educación Pública. Desafortunadamente, no fue posible tratar cuestiones interesantes como las políticas y el mercado editoriales que constriñen todavía más al autor de los textos. El trabajo cierra con el análisis de los libros de las autoras seleccionadas, para realizar una comparación entre la manera como se plasmaron todas las exigencias señaladas en los textos en las reformas a los programas de los años 1993 y 2006. Es decir, se contrastan los textos en los dos momentos, 1993 y 2006 para observar si hubo cambios y nuevas formas de presentar la historia a

enseñar a los adolescentes o si solamente se profundizó un esquema durante todo el periodo. También se comparan las formas en que, tanto la autora individual Paulina Latapí, como el equipo formado por Rosalía Velázquez, Marcela Arce y Cristina Montoya entendieron y plasmaron la estructura, el sentido y el contenido de los programas de estudio.

1.

Los historiadores y la enseñanza de la historia en el nivel básico: alejamiento y desencuentros

Los historiadores y la historia oficial: las relaciones institucionales

“Los historiadores de tiempo en tiempo han descendido a escribir textos” –en este caso, los libros de texto para los niveles elementales del sistema educativo- dice Josefina Zoraida Vázquez,⁴ y ella es una de las que lo ha hecho. Los historiadores profesionales, aquellos que desempeñan labores investigación, docencia y difusión en las universidades e institutos de investigación, los que han estudiado la licenciatura o el posgrado, los que escriben la historia, no suelen ocuparse –sino hasta tiempos muy recientes-, de la historia que se enseña a los niños y a los jóvenes en la escuela primaria y en la secundaria. De inicio podría pensarse que escribir para esos públicos es, efectivamente, un “descenso”, una actividad menor comparada con la investigación y la docencia universitarias, ya que no genera el prestigio profesional que se produce al publicar resultados de investigaciones históricas de gran calado. La elaboración de textos para educación básica ha sido considerada, en algunos periodos, como una simple “adaptación” del resultado las grandes investigaciones a las capacidades de los estudiantes de la escuela básica; ésta actividad, por lo tanto, ha sido realizada mayormente por maestros. Andrea Sánchez señala que

resulta extraño hacer constar el escaso interés que despierta entre los historiadores profesionales la elaboración de libros de texto para la enseñanza primaria y media. Al menos hasta la década de los setentas, las relaciones de los libros autorizados por la SEP para estos niveles educativos presentas siempre los mismos títulos y autores, con algunas excepciones;

⁴ Josefina Vázquez, “El dilema de la enseñanza en la historia de México”, en Josefina Vázquez, Alicia Salmerón (coord.), *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2007, p. 28.

la casi totalidad de los autores son profesores de educación primaria y media básica, merecedores de todo respeto, pero no profesionales del trabajo histórico.

La elaboración de los libros de texto únicos también estuvo a cargo de profesores normalistas, con las únicas excepciones de Eduardo Blanquel, Jorge Alberto Manrique y Josefina Vázquez, en dos de sus etapas. Sólo en los últimos veinte años se manifiesta el interés de algunos historiadores por incursionar en este campo de la difusión histórica.⁵

Pero no siempre fue así. En México, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX –cuando todavía no se institucionalizaba ni profesionalizaba la historia- los que escribían historia se preocuparon por participar en la definición de los contenidos a enseñar, por establecer cuáles deberían ser sus fines y cómo debía enseñarse y, en consonancia con este interés, por escribir los libros que se utilizarían en la enseñanza en la escuela primaria y en la preparatoria. En este periodo se suscitaron interesantes polémicas al respecto. Se discutía su importancia respecto al fomento de la identidad nacional –por tanto su carácter ideológico- o la necesidad de lograr la mayor neutralidad posible con el objetivo de alcanzar sólo la verdad. Algunos diseñaron verdaderos programas de estudios fundamentados y congruentes,⁶ otros participaron además en la elaboración de los libros de texto⁷ o propusieron maneras de elaborar obras generales; el gran problema, señalado por Josefina

⁵ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 175-176.

⁶ Juan A. Ortega y Medina, (selección, introducción, estudio y notas), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, 3ª. ed., pról. de Álvaro Matute Aguirre, notas y apéndice bibliográficos de Eugenia W. Meyer, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2001. El autor reproduce, por ejemplo, el programa propuesto por Lorenzo de Zavala y revela que se trataba de un plagio de la obra de un “ilustrado francés de segunda fila: el conde de Volney”; también presenta la propuesta de Manuel Larrainzar, realizada en 1865, para la elaboración de una historia general de México, esta obra es calificada por el autor como “valioso opúsculo”. La postura del primero ejemplifica la tendencia de algunos autores a copiar modelos extranjeros y la del segundo la de otros que intentan diseñar programas desde la situación nacional pero dentro del marco internacional. En ambos casos se refiere a intelectuales y/o políticos preocupados por y ocupados en la enseñanza de la historia.

⁷ Eugenia Roldán Vera, “Los libros de texto de Historia de México”, en Antonia Pi-Suñer Llorens, *En busca de un discurso integrador de la nación 1848-1884*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2001, p., 491-524. Entre estos autores se encuentran Guillermo Prieto, Manuel Payno, José María Roa Bárcena y Justo Sierra.

Zoraida Vázquez, era su carácter partidista. La “historia patria” era contada desde la perspectiva liberal o conservadora de acuerdo a qué grupo o partido ostentara el poder, de esta forma, las versiones eran parciales y unilaterales. Sin embargo hubo grandes avances en cuanto al intento de escribir y enseñar una historia científica –de acuerdo a las necesidades y tendencias historiográficas de la época-. En el porfiriato el positivismo y el evolucionismo influyeron notablemente en la manera de investigar y escribir la historia que el régimen triunfante necesitaba legitimar.

Después de la Revolución, como señala Juan A. Ortega y Medina, los avances desarrollados durante este periodo de amplias discusiones fue relegado y olvidado como un proceso superado.⁸ En la Constitución de 1917 se había establecido la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, el estado se responsabilizó de su observancia a través de la Secretaría de Educación Pública (1921) y, paulatinamente se fue definiendo su papel como “estado educador” que impone las estructuras, niveles, certificaciones y los contenidos de la enseñanza pública obligatoria. En la siguiente década se presentarían nuevas polémicas importantes relativas a la influencia del socialismo en la educación nacional, amplios sectores académicos, políticos y asociaciones de padres de familia consideraron excesiva la imposición ideológica del gobierno cardenista, dos años después, en 1942, la constitución fue reformada para eliminar el principio de educación socialista.

El siguiente momento de las polémicas en torno a la educación pública y obligatoria se presentó a raíz de la introducción de los libros de texto gratuitos en 1960,⁹ se debatió si

⁸ Ortega y Medina, *Polémicas y ensayos...* p. 13.

⁹ Al respecto Villa Lever precisa: “la edición, impresión y distribución de los mismos, así como de otros materiales didácticos es tarea de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos (Conaliteg), que fue creada el 12 de febrero de 1959[...] Los primeros libros publicados vieron la luz en 1960. Lorenza Villa Lever “Los libros de texto son gratuitos pero no únicos ni obligatorios, en Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.), 2008, *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad

esta enseñanza debía ser la misma para todos los niños mexicanos. El gobierno defendía la idea de que la educación no debería ser de diferente calidad en el ámbito urbano y en el rural ni entre diferentes clases sociales, propugnaba por la unificación de la calidad de la educación; los libros accesibles a todos, con los mismos contenidos constituía un elemento que igualaba las oportunidades. En contra de la repartición de libros para todos se manifestaron diversos grupos de poder como la iglesia católica, las asociaciones de padres de familia y los partidos conservadores, señalaron que las posturas del gobierno federal constituían una preocupante tendencia centralizadora y uniformadora de la educación.

A finales de 1969 se presenta un momento interesante, a raíz de las opiniones vertidas por algunos historiadores mexicanos en una reunión con sus pares de los Estados Unidos, en Oaxtepec, se desata una breve polémica en la que participan por una parte el presidente de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), Martín Luis Guzmán, y por la otra, Edmundo O’Gorman, Daniel Cosío Villegas y Josefina Zoraida Vázquez. Los historiadores, según algunos artículos de la prensa, habían criticado el tipo de historia que contenían los libros que se distribuían a todos los niños del país y el significado que tenía este hecho. Según el periódico *Excélsior*, los historiadores mexicanos presentes en la reunión habían coincidido en definir a “los libros de texto gratuitos como documentos neutros en lo histórico” y que su imposición como textos oficiales era “imperialismo historiográfico marginado totalmente de lo científico”. Asimismo, se señalaba que O’Gorman había afirmado que “hay dos clases de historia en México: la historia-instrumento y la historia-saber. La primera (...) tiene un manejo político cuyos fines pueden ser en un sentido o en otro. La segunda cumple otros propósitos de la cultura. Así surge ese

Pedagógica Nacional, Cámara de Diputados, Miguel Ángel Porrúa, p. 218, <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anedu.pdf> (consulta: 19 de septiembre 2015).

pequeño monstruo que se llama historia oficial”.¹⁰ Era clara la separación entre la historia construida por los profesionales y la de consumo para los estudiantes de primaria. Según relató el periódico, Cosío Villegas habría aseverado que el libro de texto, era “malo y alcanza a toda la población sin remedio de ninguna naturaleza”. La publicación del libro de texto obligatorio implicaba necesariamente un gran problema: se imponía a todos los niños el uso de libros de mala calidad.¹¹

Como respuesta, Martín Luis Guzmán, según reportó el mismo periódico, los llamó “turistas de la historia”, defendió los textos y señaló el hecho de que los críticos no hubieran participado en su redacción aun cuando la convocatoria había sido abierta, incluso, ante un nuevo proceso de reforma de los programas de estudios de primaria y la consecuente renovación de los textos escolares, reiteró la invitación, aunque señaló “Pero quizá no se atrevan. Les falta audacia o entusiasmo”.¹² Ante la posibilidad de un aumento de la tensión entre los historiadores de El Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los funcionarios de educación, Daniel Cosío Villegas envió una carta pública a Agustín Yáñez, titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la que le explicaba cómo habían sucedido las cosas durante la reunión de Oaxtepec:

Justamente porque la doctora Vázquez no había hecho ninguna alusión a los libros de texto usados en los planteles de primaria y secundaria, el primer comentario que recibió su

¹⁰ Manuel Arvizu, “Censuran los historiadores en Oaxtepec la imposición de textos oficiales” (publicado en *Excélsior*, el 5 de noviembre de 1969), en Josefina Zoraida Vázquez, Alicia Salmerón (coord.), *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2007, p. 69.

¹¹ Aunque el mismo Cosío señala un asunto interesante, a saber, la existencia de una doble producción de libros de texto entre los sectores que se podían permitir la compra de otros materiales más acordes con sus intereses: “El gobierno se ha visto obligado a imponer sus libros, mientras que los católicos defienden sus puntos de vista escribiendo los suyos propios y usándolos a espaldas del Estado. Esto debe tener una explicación y hay que buscarla. No es la tolerancia, porque esta no es una virtud humana ni menos mexicana.” Esto señala los límites de la influencia real que la “historia oficial” puede alcanzar efectivamente en todos los sectores de la sociedad. *Ibid.* p. 70.

¹² *Ibid.* p. 74.

ponencia fue el de que tales libros debían merecer una atención particular de los historiadores, ya que, *lejos de ayudar a la comprensión entre los países*, solían envenenar sus relaciones, como ha ocurrido en la vieja y enconada disputa de límites entre Ecuador y Perú.¹³ (cursivas mías)

Cosío Villegas refería que “aparte de la importancia que estos libros tienen en el entendimiento entre los países”, éstos debían interesar a los historiadores porque “toda la esperanza de que nuestras naciones se fortificaran en el futuro dependía de que nuestros libros de texto interesaran vivamente a los niños y adolescentes hasta el grado de convertirlos en historiadores profesionales del mañana”. Incluso afirmó que O’Gorman había sostenido que la existencia de la “historia `instrumental’, destinada ya sea a consolidar la situación nacional, o a preparar las transformaciones en la vida del país” era justificada y saludable.¹⁴ En la aclaración de Cosío Villegas a Yáñez se manifestaban dos elementos clave para entender la postura de los historiadores ante la historia que se pretendía enseñar en las escuelas a los niños mexicanos;¹⁵ primero, la cuestión interna: qué historia y para qué; muchos historiadores se han mostrado reticentes cuando se trata de participar en la construcción de identidad nacional o para dotar de legitimación y promover la adhesión al sistema político vigente. Por otro lado, una cuestión relacionada con el contexto internacional, parecía que a Cosío Villegas –y probablemente a otros historiadores- no le resultaba tan importante la cuestión del “entendimiento entre los países” que ya era uno de los principios fundamentales en los discursos y recomendaciones de la Unesco desde mucho

¹³ Carta de Daniel Cosío Villegas al Secretario de Educación, licenciado Agustín Yáñez (publicado en *Excelsior*, 11 de noviembre de 1969), *Ibid.* p. 77.

¹⁴ *Ibid.* p. 78.

¹⁵ Los historiadores no tienen una relación única y definitiva con los gobiernos, están los que se mantienen siempre en la disidencia o la crítica; los que se integran, apoyan y participan en los proyectos de los gobiernos en turno; también los que se mantienen al margen de cualquier asunto gubernamental presente y, finalmente los que consideran que es posible promover cambios positivos desde dentro de las estructuras políticas vigentes y responden de vez en vez a las propuestas gubernamentales de reforma.

antes de 1969 y que empezaba a imponerse en diversos países en la confección de los materiales educativos, en especial los de historia y geografía.¹⁶

En esta breve polémica se presentan rasgos de la separación, no sólo entre la historia de los investigadores y los redactores de textos escolares, sino entre las posturas de las autoridades educativas y los historiadores profesionales. Entre la historia que aspira a ser científica y verdadera y la historia oficial que según Luis González y González “es partidista y de bronce, pragmática y solemne, embustera y poco digerible.”¹⁷ Este intercambio de opiniones no representó el posicionamiento de todos los historiadores de todas las instituciones educativas de nivel superior, pero por el reconocimiento del que gozaban entre sus iguales los participantes en ella, puede ser considerada como expresión de una postura que defendía la independencia y autonomía de la investigación respecto de los poderes públicos. Asimismo, puso de manifiesto cuáles eran ahora los términos y los límites de la participación de los historiadores en la definición de los programas escolares y aun en la elaboración de manuales escolares. Me parece que a partir de ese momento hubo una retracción de aquéllos respecto a lo que pasara en la educación básica. En concordancia con los principios establecidos en la Constitución y en la Ley Orgánica de la Educación Pública, las autoridades educativas federales tienen la obligación de tomar todas las decisiones respecto a este nivel educativo, incluidos, evidentemente los planes y programas de estudio, así como –a partir de 1960- la elaboración y distribución de los libros de texto. La participación de los historiadores se redujo a cierta asesoría o consultoría.

¹⁶ En sus documentos internos se indicaba que “La UNESCO deberá convocar periódicamente conferencias mundiales dedicadas al examen de determinados aspectos del problema de que tratamos (el papel de los manuales escolares en la comprensión internacional). Sería conveniente, en ese sentido, que los historiadores, los educadores y todas las personas que comprenden la interdependencia cada vez más marcada de las naciones pudieran reunirse y buscar juntos los medios de orientar la enseñanza de la historia nacional hacia la comprensión internacional”, UNESCO, *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*, París, 1951, p. 45.

¹⁷ Luis González y González, *Difusión de la historia, Obras completas*, México, Clío, 1998, t. XV, p. 14.

Una década después, a mediados de 1979, O’Gorman ratificaría sus opiniones respecto a la historia oficial:

Sin duda, la obligatoriedad en la enseñanza de una visión oficial de la historia patria implica un dogmatismo no desemejante, en principio y *mutatis mutandi*, al de la imposición, en tiempos coloniales, del providencialismo regalista del devenir histórico adoptado por la monarquía española como versión oficial. El símil no es gratuito: nos enseña cuál es la única justificación teórica verdadera de semejantes actitudes. En efecto, en el caso del citado providencialismo se trata de una doctrina historiográfica tenida por verdadera en cuanto fundada en nada menos que en los designios de la Providencia (...) *la versión oficial de la historia patria consagrada en los libros de texto de enseñanza obligatoria se postula, necesaria aunque sólo implícitamente, como expresión de la verdad del acontecer nacional.* (en cursivas en el original)¹⁸

Sin embargo, a pesar de estas duras críticas, una de las participantes en la discusión, la doctora Vázquez, decidió involucrarse en la enseñanza de la historia en la educación primaria; en el periodo 1972-1977 escribió el libro de Ciencias Sociales para los niños del primer al sexto grado. El mismo O’Gorman, participó, en 1975, con un ensayo en el texto colectivo *Un recorrido por la historia de México* que fue escrito originalmente “para un *Libro de consulta de ciencias sociales* para niños, auspiciado por la SEP y cuya publicación [fue] aplazada”.¹⁹ Esto expresaba una compleja relación: algunos los historiadores critican las decisiones gubernamentales en materia educativa, también su necesidad de imponer una visión única o historia oficial, pero esto no significa que abandonen definitivamente la enseñanza que se proporciona a los niños y jóvenes.

¹⁸ Edmundo O’Gorman, “Una contribución liberadora” en Vázquez. *Una visión del pasado...*, p. 41.

¹⁹ Alfredo López Austin, Edmundo O’Gorman y Josefina Vázquez de Knauth, *Un recorrido por la historia de México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975, p. 7.

Durante la década de los años ochenta los libros de historia para niños de primaria siguieron siendo los elaborados por la Conaliteg y los de secundaria mayormente por profesores; en este periodo no se realizaron cambios que produjeran polémicas públicas en torno a sus contenidos, en secundaria seguían editándose textos para el programa por áreas y para el de asignaturas. La más reciente de las grandes polémicas por los libros de texto se produjo en 1992 con motivo de la publicación de los libros de historia de México para la primaria. En su elaboración participaron reconocidos historiadores, “la coordinación para la elaboración de los textos fue asignada a Enrique Florescano y a Héctor Aguilar Camín, quienes a su vez contrataron historiadores de varias instituciones como: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de México, el Centro de Estudio Mexicanos y de Centroamérica y el Colegio de Michoacán, entre otros”. Entre los participantes se encontraban Linda Manzanilla, Antonio Rubial, Álvaro Matute, Jean Meyer y Luis González y González.²⁰ Todos ellos historiadores de reconocido prestigio y especialistas en periodos específicos. A pesar de ello las críticas vinieron de amplios y diversos sectores, desde los tradicionales como la Iglesia católica, la Asociación Nacional de Padres de Familia y el Partido Acción Nacional, hasta el Partido de la Revolución Democrática y la prensa de posiciones diversas. El problema seguía siendo la versión oficial, los cambios en cuanto a la presencia o ausencia de ciertos personajes o temas y por ende, la importancia que se les concedía o negaba. La discusión sobre los contenidos informativos, la historia que el gobierno en turno había decidido imponer como única, manifestó que la polémica era fundamentalmente política. La argumentación de los autores, según señala Lorenza Villa Lever se centraba en el compromiso de “presentar los hechos de manera objetiva y actualizada, sin exaltar héroes ni condenar a los villanos, sino más bien

²⁰ Lorenza Villa Lever, *op.cit.*, p. 222.

ubicarlos dentro de una amplia perspectiva histórica, lo más actualizada posible dentro de los últimos descubrimientos históricos, arqueológicos y antropológicos”.²¹ Sin embargo, no convencieron a quienes consideraban que los cambios respondían a cuestiones puramente políticas y que sólo se justificaba la visión de la historia esgrimida por el salinismo, en este bando estaban Miguel Ángel Granados Chapa, Paco Ignacio Taibo II y Jesús Martín del Campo. Taibo II señaló que “la historia de México había desaparecido de los nuevos libros de texto; con su lenguaje `blanqueador´ los viejos villanos ahora eran los nuevos héroes”.²² Granados Chapa dirigió sus ataques contra el grupo español Santillana, al que se le entregaba “el proyecto nacional de enseñanza”, contra las revistas Nexos y Vuelta; todos señalaron los errores de información que aparecían en los textos de 4º. 5º. y 6º. de primaria y sus sesgos ideológicos neoliberales.

También salieron a la palestra historiadores que no habían sido invitados a colaborar, Enrique Krauze caracterizó a los textos como “reaccionarios, conservadores y neoporfiristas”. Otros participaron de manera más seria –no desde la discusión periodística– desde la academia, en foros de análisis y en artículos sin fin polémico; aquí el debate sí giró alrededor de cuestiones historiográficas.²³

El nivel de participación, en este caso de los especialistas, mostró la importancia que la historia que se enseña a los niños y jóvenes empezaba a tener. También significó un importante intento de algunos de los más importantes historiadores mexicanos por participar directamente en la elaboración de los libros escolares, sin embargo las críticas vertidas sobre su trabajo –en general sin fundamento teórico–, provocaron que los libros fueran desechados

²¹ *Ibid.* p. 222.

²² Juan Gabriel Zapién Santos, *Los libros de texto gratuito de historia de México para cuarto grado de primaria y sus auxiliares didácticos 1992-1994*, Tesis de Maestría en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2013, p. 113-114.

²³ *Ibid.* p. 127-133.

y, una vez más, la mayoría regresó al ámbito de la educación superior a investigar, analizar, discutir y proponer pero sin entrar directamente al trabajo con los manuales.

En cuanto al nivel secundaria, en 1993 se estableció su obligatoriedad, asimismo se decidió que los libros de texto no fueran elaborados por la Conaliteg sino producidos por empresas privadas mediante concurso de licitación, pero que serían revisados y aprobados por las autoridades de la SEP; a partir de entonces la participación de los historiadores en la elaboración de libros de texto ha aumentado lentamente, pero su influencia en la definición de los contenidos no se ha incrementado, por lo que se han visto obligados a diseñar sus textos de acuerdo con los lineamientos establecidos por la autoridades educativas y con un mínimo margen de acción.

Además de estas fluctuantes relaciones entre las autoridades educativas y los historiadores, o algunos grupos de ellos, -en las que, como se vio, se ha pasado de la implicación directa y definición de una visión histórica en el siglo XIX, a críticas, colaboración, alejamiento y reencuentro en el siglo XX e inicios del XXI-, hay otras circunstancias que ayudan a comprender su inconstante participación en la enseñanza a la juventud y a la niñez a través de la elaboración de programas de estudio y/o libros escolares. Así, las exigencias institucionales al interior de los centros de investigación y de las universidades e institutos han provocado un distanciamiento entre estos ámbitos y las problemáticas sociales, Enrique Florescano ha señalado que

[El] enclaustramiento de los profesores en el seno de pequeñas agrupaciones de iguales indujo una separación con el resto de la sociedad... Dicho brevemente, el reduccionismo gremial produjo una separación creciente del profesional con respecto al conjunto social, y

una correlativa sobrevaloración de los intereses gremiales, los cuales tendieron a colocarse por encima de los colectivos.²⁴

Esta situación se manifiesta en un notable alejamiento entre la investigación y la docencia, tanto al interior de las universidades, como entre éstas y los maestros y los estudiantes del nivel básico. Los avances, las nuevas formas de hacer historia, las correcciones, ajustes, reinterpretaciones, los resultados de las investigaciones más recientes no se traducen en contenidos aptos para los jóvenes. Aunque este tema es común a todas las ciencias y las disciplinas académicas en sus relaciones con las asignaturas escolares, en el caso de la historia se ha discutido cómo se da la trasposición didáctica, es decir el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”.²⁵ Al mismo tiempo, las condiciones para el reconocimiento dentro del “gremio”, las exigencias para publicar, los requisitos para acceder y permanecer en el Sistema Nacional de Investigadores generan que los intereses laborales se inclinen hacia el desarrollo de investigaciones históricas que respondan a las convenciones de la profesión más que a la difusión de sus resultados fuera del ámbito universitario. Estas circunstancias institucionales de la profesión, sumadas a las complejas relaciones con el poder y la historia oficial dan luz sobre el papel de los historiadores en la educación básica. Otro factor que influye es el relativo a la manera en que los investigadores conciben su práctica profesional, su trabajo; suelen definirlo como un “oficio” con sus peculiaridades, transformaciones en el tiempo, relaciones con otras disciplinas y ciencias y sus crisis.

²⁴ Enrique Florescano, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 134.

²⁵ Yves Chevallard, *La transposición didáctica...*, p. 11-45.

Las historias y los historiadores

Todos los historiadores saben que no hay, que no puede haber, una visión única de la historia ni de sus fines y sus usos. Hay una conciencia clara de la relatividad de todo conocimiento histórico. Jacques Le Goff intenta presentar los múltiples elementos contradictorios que se manifiestan en cuanto se intenta definir qué es la historia, para ello cita ampliamente al filósofo Paul Ricoeur

La historia no es historia sino en la medida en que ella no accede ni al discurso absoluto ni a la singularidad absoluta, en la medida en que su sentido se mantiene confuso, mezclado (...) la historia es esencialmente equívoca, en el sentido de que es virtualmente *événementielle* y virtualmente estructural. La historia es verdaderamente el reino de lo inexacto. Este descubrimiento no es inútil; justifica lo histórico. Lo justifica de todas sus incertidumbres. El método no puede ser sino un método inexacto (...) La historia quiere ser objetiva y no puede serlo. Quiere hacer revivir y sólo puede reconstruir. Quiere convertir a las cosas en contemporáneas, pero al mismo tiempo tiene que restituir la distancia y la profundidad de la lejanía histórica. Al fin, esta reflexión tiende a justificar a todas las aporías del oficio de historiador, las que Marc Bloch había señalado en su apología de la historia y del oficio del historiador. Estas dificultades no remiten a vicios de método, son equívocos bien fundados.²⁶

A pesar de que la mayoría de los historiadores podrían estar de acuerdo en que esta condición es inherente a la historia y que es necesario aprender a trabajar en este complejo campo de conocimiento, en las últimas décadas del siglo XX muchos autores parecen coincidir en que la historia volvió a entrar en una nueva crisis de sus fundamentos. Las características, causas y consecuencias de la más reciente crisis son, evidentemente, vistas desde diferentes perspectivas: para algunos se manifiesta en que no sólo la escuela de

²⁶ Jacques Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente y progreso*, trad. de Marta Vasallo, Barcelona, México, Paidós, 2005, p. 25.

Annales pasó de ser el paradigma dominante a fragmentarse en una multiplicidad de temas y problemas que la disolvieron como escuela;²⁷ sino que después del colapso del socialismo real, el marxismo -ya de por sí criticado al identificársele con el estalinismo- se desvaneció como opción teórica, como práctica política y como idea social. De acuerdo con Eric Hobsbawm, había quienes señalaban que esta situación del marxismo -que él analizó profundamente y distinguió entre el marxismo vulgar, totalmente acabado, y la fuerza teórica que conservaba intacta el marxismo teórico crítico-, más el incumplimiento de las promesas explicativas de la historia estructural y analítica y el fracaso de la historia cuantitativa, llevaban a un retorno a la narrativa; mientras otros aseguraban que la historia era sólo narrativa y con ello se disolvía en ficción.²⁸

Parecía que, una vez más, no había áreas de acuerdo lo suficientemente firmes como para que todos los historiadores profesionales partieran de allí para definir y defender las condiciones de posibilidad de su conocimiento, e incluso la justificación práctica de su existencia como ciencia, disciplina o asignatura académica. Sin embargo, entre los que habían trabajado durante la crisis (económica, política, social y teórica) de la segunda posguerra, la situación de finales de los años ochenta no significaba una nueva crisis sino que implicaba el necesario cambio de perspectivas ante las notables transformaciones en las relaciones políticas y económicas que trajo consigo el fin de la guerra fría. Una respuesta posible implicaba volver a los fundamentos de su práctica, es decir, a las reglas, técnicas y métodos que se habían desarrollado y perfeccionado lentamente durante siglos y que habían alcanzado un alto grado de consolidación durante el siglo XIX, independientemente de que

²⁷ Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*, 2ª. ed., trad. de Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 105.

²⁸ Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, trad. de Jordi Beltrán y Josefina Ruíz, Barcelona, Crítica, 2002, pp. 190-195.

se sumaran otros ante la aparición diferentes desafíos y del eterno replanteamiento de los viejos y los nuevos problemas. Eric Hobsbawm defiende esta perspectiva:

...la universalidad del universo discursivo que es la esencia de toda la historia entendida como disciplina erudita e intelectual (...) lo que los antiguos y los modernos tenían en común, a saber, la creencia en que las investigaciones de los historiadores, realizadas siguiendo las normas aceptadas por todos de la lógica y la prueba, distinguen entre el hecho y la ficción, entre lo que puede ser determinado como hecho y lo que no, entre lo que es y lo que nos gustaría que fuera.²⁹

Y señala que algunas de las explicaciones de la crisis -como el supuesto “renacer de la narrativa”- no son más que “modas en el campo de la historia”.³⁰ Roger Chartier, al analizar una “posible `crisis de la historia`” recurre a Paul Ricoeur para asentar que lo que puede acreditar la representación histórica del pasado -y no disolver el discurso histórico en una ficción más- es el trabajo cuidadoso en la distinción y articulación de “las tres `fases` de la operación historiográfica: el establecimiento de la prueba documental, la construcción de la explicación y la puesta en forma literaria”³¹. Es decir, ante la inevitable multiplicación temática, el incesante cambio teórico y la renovación ineludible del cuestionario del historiador, es posible responder con la actitud crítica característica del historiador para dotar de verosimilitud a los resultados de sus investigaciones: “Las reglas de la crítica y de la erudición, la obligación de ofrecer las referencias, no forman parte de una normas arbitrarias. De hecho son ellas las que establecen con claridad la diferencia entre el historiador profesional, el aficionado y el novelista. Pero ante todo tiene la función de educar

²⁹ Eric Hobsbawm, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, trad. de Juan Rabasseda-Gascón, Barcelona, Crítica, 2003, p. 273.

³⁰ Hobsbawm, *Sobre la historia...*, p. 195.

³¹ Roger Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, trad. de Mar Garita Polo, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 37.

la forma en que el historiador mira las fuentes.”³² Si bien es cierto que la historia se escribe, o que es puesta en forma literaria, ésta es el resultado de un amplio y profundo proceso que incluye la definición de las preguntas o la problemática que guiarán la investigación, el trabajo con las fuentes, con el tiempo y el espacio, así como la definición y significación de los conceptos y términos en el sentido en que eran utilizados en su contexto; además, si el problema planteado lo permite, la propuesta y argumentación de analogías y comparaciones. Es decir, lo que Marc Bloch ya había señalado como las actividades básicas del oficio de historiador.

En esta investigación reconocemos que el saber desarrollado por los historiadores profesionales, sus métodos y resultados, así como los procesos de ruptura y de continuidad y sus recurrentes crisis no se hacen patentes directamente en los contenidos que se enseñan en la educación básica. Julia Salazar ha desarrollado puntualizaciones sobre sus diferencias y relaciones cuando señala que “la historia es, ante todo, una forma de conocimiento que ayuda a comprender el presente al hacer inteligible el pasado” de una manera específica, es decir, no como las ciencias naturales, ya que, “el pensamiento histórico es en realidad una forma de pensamiento científico que no se circunscribe exclusivamente a la lógica del pensamiento causal deductivo” que se sustenta en comprobaciones empíricas.³³

La autora diferencia entre forma de conocimiento y forma de razonamiento y las liga con el saber histórico escolar, argumenta que

Si se acepta que la historia, como forma de conocimiento, va más allá de la sistematización de los hechos, el diseño curricular también tiene que superar la vieja idea de que el contenido

³² Antoine Prost, *Doce lecciones sobre la historia*, trad., de Analet Pons y Justo Serna, Madrid, Cátedra-Universitat de València, 2001, p. 76.

³³ Julia Salazar Sotelo, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Posgrado, Programa de Posgrado en Historia, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 66-68.

histórico sea un cuerpo de conocimientos previamente estructurados que sólo hay que asimilar. En ese sentido, cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino trabajo intelectual desplegado por los historiadores, que implica habilidades de razonamiento, imaginación creativa o capacidad de abstracción, por tanto, su enseñanza tiene que exigir actividades de razonamiento –acordes al nivel cognitivo del alumno- que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y, con ello, madurar las habilidades de razonamiento crítico en los alumnos, como la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otras.³⁴

Su propuesta se diferencia de las que se propondrán en el programa de estudios para la escuela secundaria de 2006, como veremos más adelante, al aducir que “las formas de razonar de este conocimiento no son precisamente los procedimientos del trabajo del historiador –como el uso de fuentes, por ejemplo-, sino las habilidades cognitivas que se ponen en marcha para comprender e interpretar la realidad.”³⁵ Es decir, el “oficio” de historiador, su práctica, no es lo mismo que la epistemología de la historia, y la escuela, (en esto seguimos a la autora), no puede priorizar el oficio, las formas de trabajar del historiador.

Otros autores que trabajan con y en la historia enseñada como Sebastián Plá y Raimundo Cuesta³⁶ han abordado la cuestión y sus propuestas se dirigen a que las disciplinas escolares pueden configurarse como un campo independiente y que el “discurso histórico” escolar posee objetivos, características y limitaciones contextuales propias y muy diferentes a las del discurso historiográfico. Este campo y este discurso están en proceso de

³⁴ *Ibid.* p. 70-71.

³⁵ *Ibid.* p. 14.

³⁶ Algunos de los textos en los que abordan estas temáticas son: Sebastián Plá Pérez, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay* y “Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México”, así como el de Raimundo Cuesta Fernández, “La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”.

constitución y en la búsqueda de su institucionalización como disciplina por derecho propio. Mientras tanto sus ligas con el “saber sabio” son aún lo suficientemente fuertes como para que sea necesario referirse a éste para justificar lo que se enseñará en las escuelas –por lo menos como contenido declarativo- a los niños y jóvenes.

El oficio de historiador

Las difíciles relaciones con el poder y el rechazo a la historia oficial; la condición epistemológica y metodológica de la historia que se manifiesta en diversidad, inestabilidad y cambio, por supuesto, en la imposibilidad de versiones únicas y definitivas; finalmente, el hecho de que los historiadores conciben su trabajo como un oficio que no es susceptible de aprendizaje a través de manuales o instructivos que dirijan las prácticas cotidianas de su quehacer, sino que son las prácticas mismas, la aplicación, prueba, corrección, verificación de su métodos lo que constituye su trabajo. Todo ello abona, entre otros elementos, a la explicación del exiguu involucramiento de los historiadores en los contenidos y métodos de la historia que se enseña a los niños y jóvenes. Antoine Prost señala que los historiadores “No describen su oficio como algo que pueda transmitirse de forma didáctica, sino como una práctica que requiere aprendizaje (...) Uno se convierte en historiador cuando hace historia.”³⁷

Este proceso es lento y requiere mucha experiencia; Marc Bloch explica que los hechos históricos son fabricados por “trabajadores pacientes” que se relevan y suceden “de forma lenta, penosa, y apoyándose en miles de observaciones juiciosamente planteadas y millares de datos numéricos extraídos laboriosamente de múltiples documentos”, datos que,

³⁷ Antoine Prost, *op. cit.*, p. 153.

por cierto, nunca se manifiestan directamente en los documentos por lo cual el investigador debe interrogarlos, debe partir de una hipótesis que proponga respuestas a un problema planteado.³⁸ También señala que el manejo de testimonios diversos y opuestos requiere técnicas eruditas adecuadas a cada testimonio y que “El aprendizaje de cada una de ellas es largo, su posesión plena necesita una práctica más larga todavía y, por decirlo así, constante.”³⁹

A pesar de esos esfuerzos, los resultados obtenidos por esa sucesión de trabajadores pacientes son temporales, el trabajo del historiador, dice Lucien Febvre, se renueva constantemente por el replanteamiento

razonado y metódico de las verdades tradicionales, la necesidad de recobrar, retocar, repensar, cuando haga falta y desde que haga falta, los resultados adquiridos para readaptarlos a las concepciones y, más aún, a las nuevas condiciones de existencia que nunca acaban de forjarse el tiempo y los hombres, los hombres en el marco del tiempo.⁴⁰

Plantear problemas y replantearlos es una característica esencial del oficio de historiador, pero solamente puede hacerse cuando el investigador está en posibilidades de cuestionar las condiciones del mundo en el que vive y en el que ha vivido lo suficiente para haber observado formas más o menos constantes y cambios que de entrada no son fácilmente explicables, cuando ha leído y conocido lo suficiente para aventurar posibles respuestas. Es por eso que Febvre hace una recomendación muy especial a los estudiantes de historia en la universidad:

³⁸ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, trad. de Pablo González Casanova y Max Aub, México, Fondo de Cultura Económica, 2011. pp. 21-22.

³⁹ *Ibid.* p. 70.

⁴⁰ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, 5ª. ed., trad. de Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullo Barcelona, Ariel, 1982, p. 40.

para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero. Mezclaos con la vida. Con la vida intelectual, indudablemente, en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores. Y también juristas, y sociólogos, y psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que transforma las ciencias del universo físico, a una velocidad vertiginosa. Pero hay que vivir también una vida práctica. No hay que contentarse con ver desde la orilla, perezosamente, lo que ocurre en el mar enfurecido...⁴¹

Este oficio requiere un mínimo de erudición, práctica, experiencia, y una edad suficiente para involucrarse en la sociedad en que se vive, los jóvenes universitarios son candidatos perfectos para iniciarlo. De esta experiencia vital dependerán en gran medida los resultados de las investigaciones emprendidas, Henri-Irénée Marrou indica que “la riqueza del conocimiento histórico es directamente proporcional a la de la cultura personal del historiador”,⁴² este conocimiento depende en gran medida de “la curiosidad, la inquietud, algunos dirán la angustia existencial y, de todos modos, la inteligencia, la mente del historiador”.⁴³ Así, Marrou hace depender la elaboración de un programa de investigación viable y práctico de la personalidad y cultura del investigador.

Braudel suma nuevos elementos que complejizan nuestro tema: “No existe *una historia*, un oficio de historiador, sino oficios, historias, una suma de curiosidades, de puntos de vista, de posibilidades; suma a la que en el futuro otras curiosidades, otros puntos de vista y otras posibilidades vendrán a añadirse aún.” Como oficio, es de los “menos estructurados de la ciencia social, y por tanto uno de los más flexibles y de los más abiertos”.⁴⁴ Así, a la

⁴¹ *Ibid.* p. 56.

⁴² Henri-Irénée Marrou, *El conocimiento histórico*, trad. de Azucena Díez Martelles, Barcelona, Idea books, 1999, p.30.

⁴³ *Ibid.* p. 48.

⁴⁴ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, trad. de Josefina Gómez Mendoza, Madrid, Alianza, 1986, p. 117. Braudel defiende la pertenencia de la historia a las ciencias sociales, tanto por la influencia y el enriquecimiento mutuo que se da entre ellas en cuanto ciencias, como por la necesidad de explicar los ámbitos

experiencia de vida del investigador y el necesario conocimiento mínimo de las reglas y las técnicas de la erudición, se le añade ahora la multiplicidad de historias (qué) y de oficios (cómo); esta “amplitud” o plasticidad del campo de lo histórico exige una capacidad de mudar de proyectos, métodos, enfoques o paradigmas que, claramente, requiere de un largo proceso de aprendizaje y práctica profesional.

Se llega, a través de esta concepción del oficio de historiador, a una situación paradójica que Prost expone claramente: “Es necesario ser ya un historiador para saber qué cuestiones plantear a las fuentes y con qué procedimientos hacerlas hablar. El método crítico que garantiza el establecimiento de los hechos supone por sí mismo un saber histórico confirmado. Es decir, necesitamos ser historiadores para hacer historia.”⁴⁵ En el mismo sentido, sólo pueden analizar y reflexionar sobre la historia los historiadores, según Collingwood “las cuestiones acerca de la naturaleza, el objeto, el método y el valor de esa forma de pensamiento [la historia] tienen que ser contestadas por personas que (...) tengan experiencia de esa forma de pensamiento. Tienen que ser historiadores”,⁴⁶ y además deben haber reflexionado sobre su práctica, sus modos de investigar, sus conceptos y categorías, sobre los criterios utilizados para definir periodos-temporalidades, sujetos, espacios; en fin, sobre cómo trabaja o, según la postura historiográfica esgrimida, debe trabajar el historiador para validar y legitimar los resultados de sus investigaciones. La definición de la historia como oficio se convierte en una explicación circular que deja poco espacio para la didáctica, se llega a ser historiador no solamente por medio de la enseñanza escolarizada sino –al

económico, político, social y cultural para comprender la complejidad y diversidad de las sociedades presentes y pasadas.

⁴⁵ Antoine Prost, *op. cit.*, p. 152.

⁴⁶ Robin George Collingwood, *Idea de la historia*, trad. de Edmundo O’Gorman y Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1972. p. 17.

término de ésta- como resultado de una práctica compleja en la que el practicante se va haciendo historiador al hacer investigación histórica.

Aun en la enseñanza universitaria se hace cada vez más difícil definir los contenidos básicos que sean la base del desarrollo del oficio. Pierre Vilar, en la década de 1980, señalaba algunos de los que él consideraba nuevos contenidos indispensables:

Merece, pues, la pena insistir, en los momentos en que se afirman, en los estudios universitarios, las posibles colaboraciones *interdisciplinarias*, en que la *preparación para el oficio de historiador*, sin desechar las viejas reglas de *conocimiento y crítica de los textos*, de consulta de las fuentes directas y, por lo tanto, de los *archivos*, comporta igualmente unas iniciaciones sólidas: 1) en la *demografía*; 2) en la *estadística*, 3) en el *cálculo económico*; 4) en los *fundamentos matemáticos del análisis sociológico* (probabilidades, sondeos, etcétera); 5) *en la información* (para la utilización de las fuentes masivas: documentos fiscales, notariales, prensa, etc.).⁴⁷

De esta manera, hacer historia profesionalmente requeriría cada vez más de una formación sólida basada en los principios de la disciplina entendida como ciencia o como conocimiento científico y, al mismo tiempo, en la incorporación de algunos principios de las otras ciencias sociales. Si, entre los jóvenes que ya han alcanzado cierta madurez física e intelectual, dicha situación implica que el estudio académico de la profesión puede, de alguna manera, diluirse y hacerse cada vez más complicado; en el caso de la enseñanza en los primeros niveles educativos la cuestión de qué debe enseñarse a los adolescentes y si es posible enseñarles los fundamentos del oficio de historiador, parece resolverse en una solución: hay que enseñarles historia, más que a historiar; aun cuando sea la historia oficial o

⁴⁷ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario histórico*, 6ª. ed., trad. de M. Dolors Folch, Barcelona, Cátedra, 1980, p. 47. Este autor marxista es, a la vez, considerado como parte de la Escuela de Annales, que identifica a la historia como una de las ciencias sociales.

legitimada por los grupos en el poder. Con todas sus implicaciones, esta solución se basa en la confianza de que, al continuar sus estudios preparatorios o universitarios, los jóvenes adquieran los elementos que les permitan desarrollar el proceso de desmitificación y crítica necesarios para distinguir lo que era indispensable en la infancia y la adolescencia para desarrollar sentimientos de identidad grupal, social y nacional; y lo que como adultos con plenos derechos requerirán para comprender y actuar en el mundo en que vivan.

Esta conclusión difiere radicalmente de aquella a la que han llegado los historiadores que se han especializado en el campo de la didáctica en los niveles primario y secundario, es decir, los que han ejercido la docencia en estos niveles y a la par se han preocupado por estudiar las cuestiones pedagógicas, psicológicas y sociológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, éstos han concluido que es posible y necesario enseñar a historiar a partir de la práctica –básica e inicial- de algunos elementos de su oficio como el trabajo con el tiempo y el espacio históricos o el análisis y comparación de fuentes en textos muy breves y ejercicios sencillos de escritura.

Los historiadores y la enseñanza a los adolescentes

Entre los historiadores que consideran, en un extremo, que su oficio se aprende a través de largas jornadas de trabajo que implican la adquisición de una experiencia de vida, lo suficientemente amplia, como para formular preguntas que puedan dirigir una investigación, y los que, en otro extremo, están abocados a la construcción del campo específico de la didáctica de la historia, con su discurso propio, métodos específicos, propósitos definidos por fuentes diversas y justificación social producto de su pertinencia y/o uso social del conocimiento histórico; se encuentran quienes han reflexionado sobre la enseñanza pero sin

tener experiencia docente en los niveles iniciales de educación escolar. Es decir, la preocupación y dedicación de los historiadores ha variado en cuanto a la frecuencia y profundidad con la han participado en alguna de las actividades que tengan que ver con la enseñanza a niños y jóvenes. En el lapso que va de 1993 a 2006 en México han asesorado la elaboración de los programas de estudio, escrito libros de texto obligatorios para la primaria, o libros sometidos a concurso para la secundaria; también han reflexionado mediante ensayos, artículos, tesis sobre la historia que se enseña. Ya no han propuesto, como en el siglo XIX programas completos, pero han trabajado en equipos que los han diseñado.

En el plano internacional también han escrito sobre la historia enseñada en primaria y secundaria, algunos historiadores muy reconocidos a nivel mundial han considerado la cuestión, y sus ideas han influido las propuestas educativas realizadas en México. Entre quienes expresamente han escrito sobre el tema y han trabajado en el nivel secundario aunque no hayan escrito libros de texto, se encuentra Jacques Le Goff.⁴⁸ Hay autores que han reflexionado sobre la enseñanza en general aunque pueden inferirse ideas respecto a este nivel, es el caso de Marc Bloch, Fernand Braudel y Pierre Vilar. En el plano nacional, a la antropóloga e historiadora Luz Elena Galván ha trabajado ampliamente sobre la historia en la escuela secundaria. Sobre la enseñanza de la historia en general –a la vez que han escrito libros de texto de primaria y secundaria- destacan los trabajos Josefina Zoraida Vázquez y de Josefina Mac Gregor Gárate –quién además tiene la experiencia de primera mano ya que enseñó historia en el nivel básico-. Otros se han especializado en didáctica y aprendido fundamentos de psicología del aprendizaje en niños y adolescentes para hacer, desde una

⁴⁸ Jacques Le Goff escribió, con Jean-Louis Schlegel, *La edad media explicada a los jóvenes*, un texto extraordinario en el que, a partir de preguntas sobre todo tipo de temas relacionados con la época: duración, mitos, actividades, leyendas, actividades, etc., responde de manera clara y breve a esas cuestiones y proporciona una visión muy interesante y completa –a pesar de la brevedad-. Sin embargo no es un libro de texto en el sentido de que no depende ni responde a un programa de estudios oficial.

perspectiva más informada –aunque tampoco hayan dado clases en educación básica– propuestas de contenidos informativos y de estrategias didácticas correspondientes; Victoria Lerner, Mireya Lamonedá han realizado este tipo de actividades de manera sistemática y constituyen un puente entre el saber académico y el enseñado en la educación básica obligatoria. En la primera década del siglo XXI se ha ampliado notablemente la investigación sobre la historia que se enseña en la educación básica y media superior, aquí aparecen historiadores como Sebastián Plá y Julia Salazar y una variedad de autores provenientes de diversos campos académicos que han aportado explicaciones respecto a los asuntos educativos y, específicamente, a los de la enseñanza de la historia.⁴⁹ Finalmente hay autores que han señalado la problemática institucional y la cuestión de qué hechos, datos, personajes o procesos enseñar y por qué, pero sin ninguna experiencia en este nivel escolar ni acercamientos al aspecto didáctico ni psicopedagógico, entre ellos están Luis González y González y Enrique Florescano.

Los historiadores cuyas aportaciones se analizarán en este apartado serán los más mencionados y citados en los materiales oficiales, a saber, los programas de estudio de historia para secundaria de 1993 y 2006, los materiales de apoyo para los maestros y los programas de estudio de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia. En 1993 el programa consistió en una presentación general del enfoque y los

⁴⁹ Aquí se diversifican en gran medida los temas a investigar, y podrían incluirse los trabajos de especialistas en política educativa, en política sobre los libros de texto, estudios sobre el currículum, sobre los libros de texto de historia de México. De esa forma, Pablo Latapí Sarre analizó las transformaciones en cuanto a política educativa desde los años la segunda mitad de la década de los sesenta hasta el inicio del siglo XXI, en ella textos como *Un siglo de educación en México* de 1988 y *La SEP por dentro* de 2004 expone las posturas políticas e ideológicas de los secretarios de educación y las estructuras de las reformas educativas en relación con la política pública general de cada sexenio. Lorenza Villa Lever ha aportado explicaciones sobre los libros de texto gratuitos elaborados por la Conaliteg, desde 1960 hasta nuestros días, las transformaciones de contenidos, de visión de la educación y de la versión oficial de la historia de México. Podrían mencionarse muchos más autores que han investigado sobre didáctica de la historia, programas de estudio y libros de texto tanto del nivel básico como del medio superior, pero el análisis de sus aportaciones rebasa los límites de este trabajo en la medida en que son pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, etc., y en este capítulo se revisan solamente las posturas de los historiadores.

propósitos de la asignatura además de un listado de temas y subtemas por grado académico.⁵⁰ En cuanto se publicaron los programas, para el primer ciclo de aplicación, no se produjeron materiales de apoyo para el nivel secundario –por ejemplo un libro para el maestro- y se recomendó consultar los de la primaria. Sin embargo en los siguientes años aparecieron gradualmente textos y se desarrollaron actividades a través de los cuales se fue explicando el enfoque y los fundamentos de los programas.⁵¹ En cuanto a la cuestión de la perspectiva historiográfica que los sustentaba, ésta puede ser rastreada a través de la bibliografía y los textos de los materiales de apoyo constituidos por una colección de lecturas básicas en las que se fundamentaba el análisis y discusión de las asignaturas de la licenciatura citada.⁵² Es claro que los autores y textos citados discurren en torno al quehacer del historiador y cómo se va desarrollando su práctica. Cuando se trata específicamente la enseñanza de la historia, el énfasis está puesto en los aspectos cognitivos y el enfoque didáctico.

En los programas de 2006 tampoco se señalan los autores en los que se sustenta el punto de vista historiográfico, solamente se exponen brevemente las corrientes más importantes durante el siglo XX: escuela de Annales, historicismo, marxismo y la nueva

⁵⁰ En el siguiente capítulo se contrastará el programa de 1993 con los programas de 1974 en los que sí se explicitaron tanto los principios psicopedagógicos como los didácticos y los fundamentos historiográficos.

⁵¹ Victoria Lerner publicó en 1997 *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia* que es una compilación de autores europeos y estadounidenses especialistas en didáctica de la historia. Este texto fue fundamental para la asignatura de enseñanza de la historia en la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia establecido en 1999. En los llamados Cursos de Nivelación Pedagógica a los que debían asistir todos los maestros frente a grupo que no contaran con formación pedagógica se estableció un bloque de psicopedagogía; aquí, como en el texto de Lerner, el enfoque era constructivista.

⁵² Por ejemplo, para las asignaturas de Conocimiento histórico I y II, la bibliografía básica es la siguiente: Marc Bloch, *Introducción a la historia*; Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?*; Michel de Certeau, *La escritura de la historia*; R. G. Collingwood, R. G., *Idea de la historia*; Lucien Febvre, *Combates por la historia*; Joseph Fontana, *La historia e Historia, análisis del pasado y proyecto social*; Luis González, *El oficio de historiar*; Alan Knight, “Interpretaciones recientes de la Revolución Mexicana”; Jacques Le Goff, *Pensar la historia y La nueva historia*; Henri-Irénée Marrou, *El conocimiento histórico*; Enrique Moradiellos, *El oficio de historiador*; Saturnino Sánchez Prieto, *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*; Adam Schaff, *Historia y verdad*; Lawrence Stone, *El pasado y el presente*; Manuel Tuñón de Lara, *Por qué la historia*; Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico y Pensar la historia*; Luis Villoro, Carlos Pereyra, Luis González, *et al.*, *Historia, ¿para qué?*

historia. En los materiales de apoyo, en este caso una antología,⁵³ se compilaron los textos más recientes sobre la problemática de la didáctica de la historia, el uso de nuevas tecnologías de la información y la evaluación.⁵⁴ En la antología, Oresta López y Andrea Sánchez Quintanar hacen referencia a historiadores que han escrito obras en las que se trata la enseñanza en secundaria, específicamente se reconoce el trabajo de Jacques Le Goff referente a la enseñanza secundaria en Francia y se mencionan las posturas teóricas de Pierre Vilar. El breve análisis del medievalista de la escuela de Annales me parece muy importante por la variedad de cuestiones que examina y las propuestas que realiza. Sin suscribir que su análisis para la historia enseñada en Francia pueda ser retomado sin tamizar ni criticar a otros países y momentos, las líneas y planteamientos generales pueden servir de guía para realizar estudios en otros contextos. Las relaciones entre la investigación y la enseñanza, entre los historiadores, pedagogos y psicólogos en torno a la didáctica de la historia, y sobre lo que considera los contenidos básicos indispensables en los programas escolares son ejes de investigación que, con respuestas diferentes, propias de nuestro país, permiten aclarar y definir la agenda de discusión sobre la historia a enseñar en la educación básica.

Le Goff y Antonio Santoni Rugiu escriben un texto llamado *Investigación y enseñanza de la historia* en el analizan y critican la historia que se enseña y proponen temas para la discusión, los más interesantes son los relativos a los conceptos clave para que los

⁵³ Secretaría de Educación Pública, *Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México, 2007, p. 5-6. Aquí se establece que “La presente Antología se ha elaborado con el propósito de apoyar a los profesores de educación secundaria en el análisis de los programas de estudio 2006 de las asignaturas de Historia I e Historia II”.

⁵⁴ Los autores compilados son: Joaquim Prats y Joan Santacana, Oresta López Pérez, Andrea Sánchez Quintanar, Cristòfol-A. Trepal y Pilar Comes, F. Xavier Hernández Cardona, Julia Salazar Sotelo, José H. Svarzman, Ma. del Carmen González, Frida Díaz Barriga Arceo, Ana Zavala, Ángela García Blanco, Carne Barba, Núria Giné Freixes y Artur Parcerisa Aran. La mayoría son catalanes y cuatro de ellas son mexicanas. Asimismo la mayoría se centra en los problemas de la didáctica y no en el del conocimiento histórico.

adolescentes entiendan y expliquen la historia, así como a la relación entre el saber académico y el enseñado.⁵⁵ El historiador francés señala sus puntos de vista se refieren a la situación de su país, aunque podrían ser aplicadas al caso de Italia (sobre el que expone Ruggiu). Al inicio de su texto señala que “no se deben deslindar estas tres actividades: la investigación, la docencia y la difusión de los resultados de la investigación”. Considera que ahí reside uno de las principales dificultades que afronta la historia enseñada en el nivel básico, ya que los avances de las investigaciones, los nuevos problemas, enfoques y temas se comunican y comparten muy lentamente o con un considerable atraso; además los maestros no entran a un proceso de *formación permanente*, no se “reciclan”, ni actualizan sus saberes y sus métodos de enseñanza; no se colocan en una posición que les permita acercarse y participar del proceso de “*aceleración y [...] enriquecimiento excepcionales*” de la investigación – ya muy visible en la década de los ochenta-. Por supuesto también aclara que no todo lo nuevo es innovador ni todos los métodos innovadores pasarán la prueba del tiempo, recomienda esperar a ver si se consolidan o si se revelan como simples modas. Invita a los docentes a estar al tanto de los avances y novedades para saber hacia dónde van las discusiones historiográficas, pero esto no significa aceptar ciega y acríticamente todo lo que se está publicando.

Algunos de los temas que estaban trabajando los historiadores franceses desde mediados de los años setenta, señala, expresan nuevas formas de hacer historia

Esto es particularmente cierto para lo que se llama “nueva historia”, pero yo diría que es verdadero en sentido general, sea porque los métodos y las ideas de la “nueva historia” fueron aceptadas por todos un poco (por ejemplo, la supremacía de la historia económica y social, o bien la “larga duración”, la historia de las mentalidades) ya sea porque la misma

⁵⁵ Jacques Le Goff y Antonio Santoni Ruggiu, *Investigación y enseñanza de la historia*, traducción de María Esther Aguirre Lora, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996. p. 15.

historia tradicional se modernizó. Por ejemplo, la más reciente historia “de acontecimientos”, ahora explica los acontecimientos como producto no sólo de la casualidad, sino también de las estructuras. O bien, la historia política que ya no trata sólo de política, *sino del espacio de lo político*, o mejor dicho de las estructuras, de las instituciones y de las coyunturas del poder o de los poderes. Asimismo la nueva historia *biográfica* reubica a los individuos, y en particular a los grandes personajes, en el devenir de las estructuras, si bien respetando el peso de las personalidades.⁵⁶

Nuevas formas que son más complejas y dificultan tanto la puesta en escrito como su explicación y comprensión; esta “nueva historia” es, por tanto, más difícil de llevar a las aulas de la educación básica, además también le falta consolidarse y, cuando lo logre, seguirá el problema de si debe llevarse a los adolescentes o no, o en qué momento y en qué medida –ni muy lentamente ni con brusquedad-, ya que si no se hace cuidadosamente podría pasar como en Bélgica en donde, según Le Goff,

la burocracia ministerial animada por buenas intenciones improvisadamente quiso introducir en los programas de las escuelas secundarias, e incluso en los de las escuelas primarias, los métodos de los *Annales* y de la “nueva historia” sin mediar en ello la reflexión y la adaptación, y de esta manera produjo resultados francamente desastrosos. Para traer a colación algunos de estos resultados se puede mencionar la introducción de la noción referida a la multiplicidad de los tiempos y de las duraciones históricas y, más específicamente, de la “larga duración” que acarreó consigo una renuncia a la cronología; ésta, en cambio, debiera restablecerse aproximándola nuevamente a los grandes objetivos de la historia y no contentándose con los “acontecimientos” políticos, militares, diplomáticos,

⁵⁶ *Ibid.* p. 37. Hace referencia a los textos colectivos que él y Pierre Nora coordinaron en 1974 bajo el título *Hacer la historia*, el primer volumen trataba de los “Nuevos problemas”, el segundo “Nuevos enfoques” y el tercero “Nuevos temas”. Se publicaron artículos de Michel de Certeau, François Furet, Paul Veyne, entre otros.

puesto que dicha cronología continúa siendo un cuadro de referencia esencial para los jóvenes y para los mismos historiadores.⁵⁷

Si en Bélgica produjo tales resultados desastrosos, en México estamos aún en la etapa de aplicación, pero de inicio, ha provocado que los programas y los libros se sobrecarguen, se incluyan los nuevos temas y los nuevos problemas; se propongan nuevas aproximaciones al trabajo del historiador y, al mismo tiempo, no disminuyen realmente los temas tradicionales,

Además de la relación entre el saber sabio y el enseñado, otro elemento que considera el autor es el del trabajo conjunto entre historiadores y psicopedagogos, expone aquí una situación que me parece esencial para entender los problemas de la enseñanza de la historia:

Resulta importante tomar en cuenta la psicología de los muchachos y de las necesidades didácticas, pero sin llegar al extremo de su fetichización. El aprendizaje de los conocimientos y métodos, ciertamente, ha de adaptarse a la edad y disposiciones de los alumnos. Psicólogos y pedagogos, por tanto, deben colaborar en la definición de los programas y métodos de enseñanza; sin embargo, los maestros de historia no deben devenir esclavos de los psicólogos ni de los pedagogos.⁵⁸

En efecto, se han fetichizado la psicología y las “necesidades de aprendizaje” de los jóvenes; en muchos sentidos se ha malentendido a Jean Piaget y a sus estudios sobre la psicología infantil; por una parte “ha sido útil para comprender mejor la construcción de las nociones de tiempo y espacio en los niños, pero su trasposición pedagógico-didáctica efectuada en forma mecánica ha producido absurdos”.⁵⁹ Los psicólogos han echado mano de

⁵⁷ *Ibid.* p. 18.

⁵⁸ *Ibid.* p. 19.

⁵⁹ *Ibid.* p. 21.

conceptos definidos y afinados por la historia, pero los han entendido y utilizado de manera diferente; así, participan y han participado en el diseño y elaboración de programas de estudio con ideas y conceptos que, aunque formalmente provienen de historiadores profesionales, en realidad son interpretaciones que los psicólogos han usado y generalizado sin haber comprendido los contenidos de dichos conceptos dentro del ámbito historiográfico en que fueron concebidos y utilizados.

Pero si es difícil la relación con los psicólogos, el autor señala que también lo es con los pedagogos, que han tendido a “hacer pedagogía por la pedagogía misma, descuidando los contenidos” y, de esta manera, han considerado que lo importante es lo que los jóvenes puedan construir y que tenga significado para ellos, a riesgo de que lo así obtenido no pueda generar una imagen sintética o integrada de alguna parcela de conocimiento histórico. Pero no sólo una visión global sino que, al sacrificar la cronología por ejemplo, ya ni siquiera se puede situar acontecimientos básicos en un plano simple de sucesión, es decir uno de los actos mínimos del quehacer histórico. Sin embargo Le Goff considera, y me parece que es necesario hacerlo, que deben fomentarse los trabajos en equipo en los que participen historiadores, pedagogos y psicólogos, pero sin subordinación de los historiadores ante los otros dos.

Además de discurrir sobre la relación entre la investigación histórica profesional y la historia enseñada y sobre los lazos entre historiadores, psicólogos y pedagogos, también explica tres de los grandes temas que, a su consideración, están presentes tanto en la investigación como en la docencia: la historia como construcción, el trabajo con el tiempo y el espacio y la elección de fechas relevantes; es decir, entra directamente a los problemas de la enseñanza en el aula, a lo que los maestros trabajan con sus alumnos y a la manera de abordar algunos de los temas esenciales planteados tanto en la investigación como en la

docencia Con respecto al primero establece que es una función del docente sensibilizar a los estudiantes sobre el hecho de la construcción de la historia, hay que “mostrarles que el trabajo del historiador no consiste en rehacer la historia, sino en hacer la historia”, a través de la crítica de hechos y documentos; por lo tanto, debe fomentar el “espíritu crítico, comportamiento fundamental en historia”. Pero arguye que es indispensable que se diferencie la construcción de la manipulación y de la pura invención, ya que la historia aspira a la verdad; por ello se trabaja con documentos a partir de un problema o cuestionamiento, se adelantan hipótesis, se realizan las operaciones historiográficas básicas, se parte de que “ningún documento es inocente”, se contrasta y verifica; la historia no es novela ni simple ficción.

Es por eso que propone “asegurar a los alumnos un *mínimo* contacto con los documentos. Los manuales escolares deben necesariamente presentar a los muchachos tales materiales.”, con la salvedad de que considera que los estudiantes pueden enfrentarse a los documentos y trabajar con los métodos históricos hasta que están cerca de los dieciséis años de edad, lo que correspondería al liceo francés o el bachillerato mexicano. Los alumnos en México terminan la secundaria alrededor de los quince años, cuando probablemente no estén aún en capacidad de hacerlo. Esta situación es problemática porque ya se ha introducido en los programas y en los libros escolares el análisis y comparación de documentos y se justifica diciendo que es parte del oficio del historiador.

Respecto al trabajo con el tiempo y el espacio, señala que se presentan crecientes complicaciones debido a las transformaciones en las concepciones y métodos con que se abordan. Por una parte, el trabajo del espacio es relativamente más sencillo, ya que con un uso adecuado y creativo de cartografías se promovería la superación de la simple localización de puntos en un mapa, para llegar a explicar fenómenos diversos e

interrelacionados; asimismo se puede buscar la sustitución del determinismo geográfico por explicaciones que tiendan a una geohistoria comprensiva. La dificultad estriba en la misma elaboración de este tipo de mapas, en la mayoría de los manuales son, o excesivamente complejos, o se limitan a señalar lugares sin la mínima explicación.

El tiempo, señala Le Goff, “ya no es el tiempo uniforme y lineal [sino es] un *tiempo múltiple, irregular y socializado*”. Las duraciones pueden ser (de acuerdo con Braudel) larga (estructural), media (coyuntural o de ciclos) o corta (de acontecimientos). También es diferente la duración vivida por diferentes grupos en distintos momentos

Por ejemplo, en el medioevo existe el tiempo lineal de la historia cristiana después de la creación (anales, crónicas, cronologías de los cancilleres); el tiempo circular de la naturaleza y de la liturgia; el tiempo escatológico de la preparación para el juicio universal y para la eternidad; el tiempo del campesino y el tiempo del ciudadano; el tiempo de la iglesia y el tiempo del mercader; el tiempo de las campanas y el tiempo de los relojes metálicos[...] Se trata de tiempos medidos en modo diverso.⁶⁰

Sin embargo, la comprensión de tal diversidad no implica sacrificar la cronología, los alumnos en la secundaria necesitan una cronología que, aunque ha sido construida e inventada por el historiador, constituye un punto de referencia indispensable para la comprensión histórica; debe complejizarse pero no abandonarse. Como expone Miguel León Portilla “la conciencia humana puede abarcar duraciones de tiempo. Gracias a ello puede situarse en el mundo, dirigir su acción, volver su mirada al pasado, captar su presente y

⁶⁰ *Ibid.* p. 22.

atisbar su porvenir”, asimismo, “su capacidad de percibir duraciones le da confianza en sí mismo hasta el grado de que parece olvidarse que sólo existe en un presente cambiante.”⁶¹

Los tiempos de la investigación y la comprensión histórica: corta, media y larga duración no son los mismos que los de la vivencia del tiempo por parte de la gente: el tiempo presente de los jóvenes, los tiempos políticos, los de la comunicación vía internet, los tiempos de los ciclos escolares, de los horarios laborales; todos ellos deben ser comprendidos por los alumnos para que puedan darle sentido a las transformaciones en la historia.

El último de los temas, la elección de “las fechas de los acontecimientos que tuvieron una gran resonancia o bien muy prolongada (o con) implicaciones relevantes en la vida de las sociedades”, es complicado. Le Goff no discute sobre la ideologización o sobre la situación de poder de quienes “seleccionan” los acontecimientos “importantes”, se centra en la problemática relativa a que no sólo deben señalarse eventos importantes en lo político o militar, por ejemplo, sino que hay que elegir los que expresen, expliquen o representen ámbitos mayores como la economía y la cultura. Indica que no se puede ni se debe sobrecargar de información a los alumnos ni sobresaturar su memoria, pero que hay que ejercitarla y a la vez hay que enseñarles a distinguir y seleccionar lo ya superado de lo que aún conserva vigencia. Llevar a la práctica este tema implica y ha implicado la saturación de contenidos. Aunque Le Goff recomienda no “sobresaturar la memoria”, la inclusión de temas relativos a los ámbitos, político, económico, social y cultural ha generado un aumento constante de los contenidos declarativos a enseñar. Al final de su texto el autor apunta que “En la historia no existe ley (...) pero sí existe racionalidad”, sin ella, no es posible la

⁶¹ Miguel León Portilla, “Futuros del pasado”, en *El historiador frente a la historia. El tiempo en Mesoamérica*, coordinación Virginia Guedea, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2004, p. 20.

enseñanza. No se puede explicar la historia con base en leyes o en el desarrollo lineal e inevitable de los procesos históricos, pero tampoco están dominados por la total contingencia, ni “surgen” sin relación con otros procesos contemporáneos o anteriores. La racionalidad de la explicación que supere el determinismo de cualquier índole es todavía un problema por resolver.

En la antología se hace referencia también a Pierre Vilar. En un discurso pronunciado en España en la década de los años ochenta, llamado *Pensar históricamente*, expone algunas ideas sobre el trabajo del historiador y sobre lo que debe enseñarse a los estudiantes que aspiran a ser historiadores, es decir, sus comentarios se refieren esencialmente al nivel superior. Sin embargo sus concepciones fueron retomadas por las autoras citadas para exponer sus propuestas para el nivel básico. Vilar señala que los historiadores, como los demás científicos, han desarrollado una forma de pensar, trabajar, investigar que les es propia y los identifica, aún si las posturas historiográficas que defienden son muy diversas o incluso contradictorias. Afirma que “Pensar históricamente –y tanto peor si ello significa caer en el ‘historicismo’- implica *situar, medir, fechar*, sin cesar, en la medida de lo posible, ¡claro está! Pues nada es más necesario para un saber, que tener conciencia de sus límites.”⁶² El pensar históricamente implica muchas cosas, pero esencialmente, situar en el tiempo y en el espacio y situar las relaciones entre hechos; medir duraciones, ciclos; fechar tanto hechos como procesos. El autor añade otras características del pensar del historiador como son que debe observar a través del tiempo y del espacio; debe reconocer diferentes ritmos en el movimiento constante de relaciones sociales en las que coexisten campos e interactúan diversos factores, razón por la cual comprende que

⁶² Pierre Vilar, “Pensar históricamente” en *Pensar la historia*, trad. y notas de Norma de los Ríos, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1992, p. 21, (Serie Cuadernos Secuencia).

ciertos procesos globales no afectan a todos los países al mismo tiempo ni de la misma manera. Asimismo, señala en su conferencia, el historiador sabe que lo social, lo económico, lo político, lo cultural, tampoco se transforman en los mismos ritmos.

Vilar se refiere también al “espíritu histórico”, que consiste en “distinguir con precisión, en cada situación de las diversas colectividades, lo que es *innovación* de lo que es *herencia*, lo que es *rutina* de lo que es *recepción de modelos creativos*”. Al respecto insiste en que mientras más amplitud de vistas tenga el historiador le será más factible llegar a hacerlo; con esto podrá hacer historia comparada y con ella o a través de ella podrá “*describir los procesos, y poner a prueba los modelos*, para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo *viejo* y lo *nuevo*, lo que es *promesa*, lo que es *amenaza*”, y con ello hacer una historia total.⁶³ Es, entonces, el espíritu histórico el que permitirá identificar las permanencias y las grandes transformaciones en las sociedades a través del tiempo, y comprender que aun en los momentos de cambios radicales, quedan sustratos de las formas sociales anteriores.

Además las actividades propias de esta forma de pensamiento, Vilar también se refiere al conocimiento histórico al indicar que consiste en “comprender y esforzarse por hacer comprender *los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias*”,⁶⁴ es decir, la historia como conocimiento se entiende en un orden, aunque no explicita si se refiere a un orden cronológico. Considero que coincide con Bloch, en que esto no se aplica al proceso de investigación, sino sólo al de exposición, al momento de “hacer comprender” a otros o, en términos educativos, a la docencia y la difusión.

⁶³ *Ibid.* p. 52.

⁶⁴ *Ibid.* p. 23.

Pensamiento, espíritu, conocimiento históricos nos hablan de formas de proceder, de intuiciones e intenciones y de resultados de investigación. Este quehacer de los historiadores es complejo y, tal como lo expone Vilar, se aprende y enseña en la universidad; y no hace mención de que pueda desarrollarse en etapas escolares previas.

Además de los historiadores referidos en la Antología, hay otros cuyos textos son parte de la bibliografía en la licenciatura en educación secundaria con especialización en historia de la Escuela Normal Superior,⁶⁵ entre ellos destaca un autor mexicano que reflexionó sobre enseñanza de la historia y, además, escribió textos destinados a los niños, Luis González y González. Es notablemente crítico respecto a la historia que se enseña en el nivel básico, señala que ésta –en la década de 1980- es mejor que la del siglo XIX y la primera mitad del XX en cuanto a contenido, pero no en cuanto a su intención y forma. Propone una manera de superación de esta historia de bronce anquilosada: “el remedio está en el cambio de propósitos y de maneras, en llegar a creer en los siguientes imperativos: busque la verdad histórica y todo, lo demás se dará por añadidura; humanice el acontecer histórico y ninguna relación del pasado le producirá sopor o sueño”.⁶⁶ Para no dejar su propuesta en el plano de los principios abstractos y generales, expone un conjunto de ideas clave para organizar un programa de estudios:

- 1) Seguir enseñando las historias americana y mundial, que no sólo la de México y de sus estados, pero dándoles desde ahora mucho más tiempo a éstas últimas que nos son más propias y son menos divulgadas por los medios masivos y transnacionales de comunicación.

⁶⁵ Para la asignatura llamada El conocimiento histórico I. Finalidades y características, del Plan de estudios de 1999, la actividad de introducción consiste en la resolución de un cuestionario sobre un video en el que Luis González explica las características generales del oficio de historiador, más adelante se recomienda la lectura de su ensayo compilado en *Historia ¿para qué?* En el segundo curso de la asignatura El oficio de historiar es uno de los textos a seleccionar y algunos capítulos son de análisis obligatorio.

⁶⁶ Luis González y González, “La enseñanza de la historia en México” (1982), en *Obras completas, Difusión de la historia*, México, Clío, 1998. , t. XV, p.14.

2) Continuar enseñando el pasado propio o nacional “desde los tiempos más remotos hasta nuestros días”, pero concediéndole mayor espacio a lo acontecido del siglo XVIII para acá, que se conoce a ciencia cierta y es lo más recomendable para el conocimiento de nosotros mismos aquí y ahora. 3) No quedarse solamente en la relación de los hechos de poder y de guerra, pero tampoco ofrecer los acaeceres de civilización y cultura como simples guarniciones del platillo de la historia política y militar, que sí como componentes esenciales del devenir histórico. 4) No suprimir el relato de las grandes hazañas y de las acciones efímeras, pero además conceder sitio a sucesos opacos e importantes, así como a muchos acaeceres de duración media y larga. 5) No prescindir en los libros de historia de “la relación de los hechos”, pero tampoco de la comprensión de los mismos. La comprensión exige unir el hacer con el pensamiento de los hechos, conectar las acciones importantes con los proyectos e ideales de grupos y personas. 6) No expulsar a héroes y mandarines de las historias patrias siempre y cuando se tomen muy en cuenta como agentes de cambio histórico las generaciones, las clases sociales, los partidos, los clubes, las empresas, los sindicatos y otros grupos y personas de índole económica y cultural.⁶⁷

Es una propuesta de contenidos y de forma de contar la historia, pero, al igual que Le Goff, no se interna por el complejo camino de la didáctica, de las estrategias y técnicas de la enseñanza; de las actividades de aprendizaje que debería realizar el estudiante para llegar a comprender lo que los textos y el maestro están mostrando. No toma en cuenta el marco de la planeación de tiempos de trabajo en clase, por ejemplo: que un programa abarque desde la prehistoria hasta la actualidad, que se integren las dimensiones económica, política y cultural, sus cambios y permanencias; que se cuente alguna biografía, que se definan actores y también los ámbitos local, estatal y federal de los eventos que lo requieran, es una propuesta de programa inabarcable e irrealizable en la realidad del aula.

⁶⁷ *Ibid.* p. 15.

En la enseñanza, para Luis González, debe desterrarse cualquier monismo y también, por lo menos hasta la secundaria, cualquier filosofía de la historia: “las filosofías de la historia no son recomendables en la enseñanza primaria o secundaria por la inmadurez de los alumnos y por las pretensiones de los filósofos. La historia adecuada a niños y adolescentes es la narrativa” con “lenguaje accesible y sabroso. Si esto se enseña en historia, el objetivo fundamental debe ser ahora hacer conciencia de los futuros a que puede aspirar la nación o la localidad de que se trate. La historia por la que propugna González es práctica, ve al futuro y espera dirigirlo y cambiarlo.

Asimismo, se muestra sensible a la influencia de los grandes organismos internacionales como la UNESCO. En 1988 escribe sobre la enseñanza en la secundaria en el marco de las recomendaciones de dicha institución,⁶⁸ la “moda” en ese momento es la educación permanente y el desarrollo de habilidades para aprender a lo largo de la vida de manera más autónoma, así como la visión internacionalista de la historia nacional y mundial con el fin de disminuir los prejuicios racistas y nacionalistas, es decir, para contribuir al “entendimiento internacional” que es una de las divisas de la organización desde su fundación en 1946. De esta forma los medios por los cuales se puede enseñar historia (todavía no está totalmente en boga la educación basada en el aprendizaje y, por lo tanto, en el alumno) se amplían y diversifican: “quizá la radio, el cine, la tele y la computación deban usarse principalmente en la *enseñanza de la historia para los adolescentes* que cursan el nivel secundario de la educación básica” ya que son medios adecuados para jóvenes dispuestos a las abstracciones y al aprendizaje de visiones globales o de la historia universal, señala Luis González: “Así como ayer se insistía en la urgencia de instruir a los alumnos en

⁶⁸ Luis González y González, “La dosificación del saber histórico” (1988), en *Obras completas, Difusión de la historia*, México, Clío, 1998. t. XV, p.19.

el pasado de su nación para infundirles patriotismo, hoy se machaca en las virtudes de exponer ante los estudiantes la historia del hombre en su conjunto para fortalecer el espíritu de solidaridad humana.”⁶⁹ Esta sensibilidad a las exigencias internacionales parece, sin embargo, ir atrasada con respecto a la presión real que los organismos internacionales han ejercido y siguen ejerciendo sobre el país en materia educativa. Aquí, como sea, el autor pone atención a la enseñanza de la historia universal e incluso propone una dosificación de contenidos. Al hacer referencia al trabajo en el aula y a las características de los profesores indica que

En el ciclo medio es todavía muy importante el profesor, quizá tanto como el manual. Es evidente, en todo caso, la necesidad de tener profesores muy bien informados de los libros clásicos de la historiografía y de la marcha de la investigación histórica, capaces de recomendar a sus alumnos lecturas complementarias y de corregir el texto en algunos casos. El buen maestro de la secundaria y la preparatoria también puede enseñar a los aprendices de historia a valerse por sí mismos, a distinguir, por lo menos, las obras verídicas de los historiadores reconocidos de las panfletarias que emiten los gobiernos, banderías políticas y grupos religiosos, y de las novelas históricas.⁷⁰

La meta es entonces que los alumnos sean capaces de distinguir obras verídicas de la simple propaganda y de las obras de ficción; de igual modo, se pretende que el docente posea conocimientos sólidos y actualizados, así como que los manuales respondan a estas necesidades de educación histórica. Todavía no propone objetivos como que los estudiantes trabajen directamente con las fuentes a la manera como lo haría un historiador profesional.

En resumen, los historiadores que han dedicado parte de su obra al análisis o a la reflexión sobre la historia que se enseña en diversos niveles educativos coinciden, en

⁶⁹ *Ibid.* p. 24.

⁷⁰ *Ibid.* p. 25.

general, en que la investigación y la producción de saberes históricos es, en muchos sentidos, un proceso complejo, prolongado, diverso y exhaustivo que comúnmente califican como un oficio más que como una profesión. Esto en el sentido de que no hay reglas inamovibles e incuestionables para realizarlo ni una forma correcta reconocida por todos para hacerlo. Si, además se toma en cuenta la distancia que hay entre la historia investigada y la enseñada, sus contactos inestables e inconstantes; y se reconoce que la lógica de la investigación difiere de la lógica de exposición, parecería que la enseñanza de la historia en el nivel básico manifiesta un problema epistemológico sustancial que no es fácilmente resoluble mediante la aplicación de estrategias didácticas.

Por ejemplo, los contenidos básicos y los temas de los programas de estudio de secundaria y los fundamentos teóricos y conceptuales del quehacer histórico no necesariamente coinciden ni en sentido ni en profundidad (como en general en todas las ciencias). Para los historiadores, la comprensión del tiempo histórico implica no sólo el conocimiento de duraciones diversas, sino también la capacidad de distinguir procesos de cambio y de permanencia que pueden explicar la dinámica social a través del tiempo. Sin embargo en los programas de la escuela secundaria de 1993 y 2006, la cuestión se centra en la simple elaboración de líneas de tiempo para exponer gráficamente no sólo secuencias sino causalidades y relaciones.⁷¹ En cuanto al trabajo con las fuentes, que es una de las partes más complejas y lentas de trabajar entre los historiadores, se asume que los niños y adolescentes pueden realizar estas actividades con relativa facilidad y naturalidad (aun

⁷¹ Sebastián Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay, México*, Universidad Iberoamericana, 2014, p. 225. Señala que “Es difícil sostener que una simple línea del tiempo permita explicar las causas de un acontecimiento o un proceso histórico al plasmarlo gráficamente.”

cuando algunos de los autores que se citan exponen que no es un asunto natural y que depende mucho del bagaje cultural de los jóvenes).

A pesar de estas notables divergencias, entre los especialistas en didáctica seguidores del constructivismo ha aparecido la postura de que es posible resolver la situación de cómo enseñar en la educación básica una ciencia, la que sea, independientemente de sus características propias. Hay formas de conocimiento o formas de pensamiento y se dice, desde la psicología constructivista, estas formas sí pueden ser aprendidas y enseñadas así se trate de ciencias naturales, sociales, matemáticas o humanidades. Si asumimos que, para los historiadores, su oficio se aprende en la práctica y la experiencia y que no puede simplemente ser aprendido en la escuela como un conjunto de técnicas y estrategias de investigación, ni siquiera a nivel universitario; las posturas psicopedagógicas señaladas tenderán a chocar con las de los historiadores.

Por otra parte, en un país como México, en el que existe un currículum oficial, y en el que la enseñanza de la historia es obligatoria desde la educación primaria, los historiadores profesionales han tendido a mantenerse al margen de lo que se enseña en estos niveles al identificar sus contenidos educativos como historia oficial, justificadora del orden establecido que, además, presenta “hechos” históricos inamovibles. Por lo tanto, el reto será, en la enseñanza de la historia en secundaria y primaria, conciliar las peculiaridades del saber histórico con las necesidades educativas expresadas en los planes y programas de estudios y concretadas, en un segundo nivel, en los materiales didácticos, específicamente en los libros de texto. En este nivel se integrarán además las presiones de las tendencias educativas internacionales y de las corrientes psicopedagógicas en boga.⁷²

⁷² Como ya se mencionó anteriormente (*supra* nota 25), en la última década se han realizado importantes investigaciones que se centran en categorías como discurso histórico escolar y disciplina escolar para analizar

2.

Los Planes y Programas de Estudios de la escuela secundaria 1993 y 2006

La escuela secundaria y la reforma educativa

La escuela secundaria fue establecida como nivel independiente en 1926, a partir de un decreto publicado el 31 de diciembre de 1925, el principal promotor de su creación fue el subsecretario de Educación Pública Moisés Sáenz Garza. Desde su origen presentó un problema de indefinición ya que, antes de que se fijara su posición en el sistema educativo, estaba integrada a la preparatoria –por lo tanto dependía de la Universidad- y posteriormente fue colocada como el nivel intermedio entre ésta y la primaria –a partir de lo cual formaría parte del esquema administrativo de la Secretaría de Educación Pública-; la escuela secundaria fue considerada el nivel medio básico mientras la preparatoria constituía el nivel medio superior. Fue hasta la reforma de 2002 que se integró definitivamente al nivel básico que entonces quedaría conformado por preescolar, primaria y secundaria.⁷³ Desde su

los contenidos de la enseñanza en la educación escolarizada. Autores con formación multidisciplinaria en historia, pedagogía, psicología, antropología y sociología, están construyendo un campo de estudio autónomo desde el que se analice, explique y desarrolle el saber a enseñarse a los niños y jóvenes. De esta forma, la idea de una trasposición didáctica vertical y directa desde el saber sabio al enseñado, se manifiesta, de acuerdo con Sebastián Plá, incapaz de expresar la complejidad que conlleva la elaboración de un discurso que medie y configure un saber y una práctica que no responden a las mismas necesidades ni intereses, ni se rigen por las mismas relaciones ni imperativos (políticos, económicos, de la percepción social de la “utilidad de la historia escolar”) que el quehacer y los resultados de la investigación de los historiadores profesionales. Sebastián Plá Pérez, “La enseñanza de la historia como objeto de estudio”, *Secuencia*, Instituto Mora, México, n. 84, septiembre-diciembre, 2012, p. 163-183.

Sin embargo, considero que partir de la concepción que los historiadores profesionales tienen de su oficio, las reglas para realizarlo y legitimarlo siguen siendo todavía el referente que explica y justifica la existencia de los contenidos declarativos de la enseñanza de la historia en la secundaria mexicana, en tanto la construcción de la historia como disciplina escolar no logre instituirse y consolidarse como un campo autónomo. Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997. Como se señalará más adelante, los referentes teóricos tanto en los programas de estudio, como en la bibliografía básica de la escuela normal superior, en la que se forma a muchos de los maestros, como en los materiales de apoyo para los profesores en servicio, es generalizada la referencia a historiadores para acreditar el discurso historiográfico que sustenta los contenidos declarativos.

⁷³ Sin embargo, será hasta 2011 que se definirá la articulación de la educación básica, esto significa no sólo que los planes y programas son formulados para que un nivel sea continuación del anterior, sino que la evaluación y la acreditación son tratados de manera unitaria a partir del establecimiento de estándares de logros

establecimiento hasta la actualidad se han llevado a cabo nueve reformas a los planes de estudios; entre ellas, las más importantes han sido las de 1974, 1993 y 2006 ya que los cambios implicaban transformaciones que excedían lo académico y necesitaban un nuevo marco legal que los justificara, de esta forma debieron modificarse también el Artículo Tercero Constitucional y su ley reglamentaria.⁷⁴

Las reformas realizadas a la escuela secundaria desde su establecimiento reflejan las transformaciones que ha sufrido la sociedad mexicana. En la explicación de estas mutaciones deben tomarse en consideración tanto factores internos como externos. Los grandes cambios en la tecnología y sus usos en la comunicación y transmisión de información; los cismas políticos, las mutaciones en las sociedades y las revoluciones culturales en el país y en el mundo han configurado de nuevas formas de construcción social de la realidad que conllevan nuevas estructuras institucionales.

En la educación aparecen posturas teóricas psicopedagógicas que cuestionan seriamente los fundamentos en los que se asentaban las estructuras educativas anteriores; nuevos enfoques sustituyen a otros que ya mostraban obsolescencia o que ni siquiera habían madurado. La política educativa, entendida como el conjunto de decisiones y acciones tomadas desde la administración pública para imponer su visión de los fines de la educación y su relación con los otros subsistemas sociales, refleja o genera o anticipa estas transformaciones políticas, sociales, económicas, educativas.

académicos por nivel. *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Diario Oficial de Federación, 19 de agosto de 2011.

⁷⁴ Etelvina Sandoval, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000, p. 59. La autora identifica las de 1925, 1932, 1936, 1945, 1960, 1975 y 1993; yo agrego las dos más recientes realizadas en 2006 y en 2011. La diferencia entre las fechas señaladas es consecuencia de que algunos autores toman en cuenta la fecha de la de la firma de los decretos o acuerdos, otros a la de su promulgación, unos más su puesta en práctica o ejecución.

Cuando el estado asume que hay necesidad de reformar, puede ser porque considera que hay que adaptar el sistema educativo para que responda a nuevas condiciones del presente, se producen entonces reformas académicas que implican la renovación o actualización de planes y programas de estudio. Sin embargo, si la reforma es profunda y afecta el plano académico, las relaciones laborales e incluso la estructura jurídica del sistema educativo, es producto de un diagnóstico que señala que el sistema educativo no está en concordancia con las grandes transformaciones sociales a nivel nacional y global, ni puede guiar, por lo tanto, las acciones hacia el futuro.

Las definiciones de las metas de la educación, que en cada periodo se anuncian como objetivos nacionales, son identificables a través del análisis de los planes y programas de estudio y pueden comprenderse sus fundamentos si se analizan sus interrelaciones con las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en que surgen. Sin embargo, la forma como estas reformas fueron asumidas, comprendidas y realizadas por los diversos actores del proceso educativo es difícil de estudiar. Los funcionarios públicos de todos los niveles, desde el secretario de educación hasta los maestros frente a grupo, así como los padres de familia, editores y autores de libros de texto y otros materiales educativos, los sindicatos, e, incluso, los medios de comunicación dejan rastros diversos de su actuar en el proceso educativo.

Los materiales educativos, entre ellos los libros de texto o manuales escolares, constituyen una manifestación material de las reformas realizadas. Éstos son, a su vez, los objetos que más permiten estudiar y analizar cómo los actores y sectores involucrados en su elaboración, -autoridades educativas, autores, editoriales, entre otros-, tradujeron los contenidos de las reformas. Por lo tanto, antes de analizar la manera en la que los libros de texto reflejan, reproducen, muestran, signan dichos contenidos, es necesario revisar los

programas y las condiciones en que fueron diseñados. De tal forma se podrá observar qué idea de educación secundaria se tenía en las reformas de 1993 y 2006 y cómo se entendía la utilidad y función de la escuela secundaria, para llegar al tema central: qué idea de la historia se transmite a partir de los programas de estudio y cómo se justifica su existencia en el currículo escolar.

Aunque la reforma de 1974 no es el objeto de este trabajo, considero necesario hacer una revisión somera de sus objetivos, contenidos, logros y problemas para comprender por qué y cómo se argumentó la necesidad de reformar en 1993, y a la vez para tener una visión de lo significativo de las transformaciones educativas del nivel básico en general, y de la escuela secundaria en particular, a partir de la década de los noventa.

Plan y programas de estudio de 1974

El contexto nacional, el marco legal y las nuevas corrientes de pensamiento educativo

Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia en 1970 en un periodo especialmente crítico de la historia de México. La represión gubernamental del movimiento estudiantil en 1968, en la que él, como secretario de Gobernación, había jugado un papel decisivo, provocó una fractura irreparable entre el gobierno y diversos grupos sociales, especialmente los estudiantes. Para algunos historiadores este momento representa un parteaguas en la historia moderna del país.⁷⁵

⁷⁵ Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1995, p. 241. Señalan que “El 2 de octubre de 1968 es la fecha de arranque de la nueva crisis de México; ahí se abre el paréntesis de un país que perdió la confianza en la bondad del presente, que dejó de celebrar y consolidar sus logros y milagros para empezar a toparse todos los días, durante más de una década, con sus insuficiencias silenciadas, sus fracasos y sus miserias. La del 68 no fue una crisis estructural que pusiera en entredicho la existencia de la nación; fue sobre todo una crisis política, moral y psicológica, de convicciones y

El sexenio inició en medio de una crisis de legitimidad del gobierno y de pérdida de confianza respecto a su capacidad para enfrentarla y continuó en medio de una serie de problemas económicos, políticos y sociales, “estuvo sembrado de crisis agrícolas y monopolio industrial, invasiones de tierras, huelgas [...] durante 1975 la economía mexicana vivió la ‘crisis más profunda’ de muchas décadas. En ese año el producto por habitante fue de cero, el salario real quedó por debajo del de 1972”.⁷⁶ Al panorama se le sumaban la caída de inversiones, el subempleo, una balanza comercial desfavorable, y, como expresión del grave descontento se realizan secuestros a empresarios y el surgimiento de guerrillas urbanas y rurales. En contraste, según Meyer y Aguilar, al gran empresariado no le fue mal. En cuanto a las relaciones exteriores, el desinterés de los Estados Unidos por asuntos de los países latinoamericanos orilló al gobierno mexicano a iniciar una política internacionalista dirigida a fomentar y acrecentar relaciones con América Latina, con el fin de erigirse como líder de la región y para mantener un mínimo de poder de negociación con los vecinos del norte. Ante la problemática y conflictiva situación interna, el gobierno de Echeverría siguió respondiendo autoritariamente pero con una imagen de apertura:

la verdadera eficacia política de la apertura echeverrista vino por otros carriles. Hizo su efecto mayor como hecho burocrático, presupuestal e ideológico. Colmó las expectativas sectoriales de los núcleos de protesta del 68: líderes estudiantiles, universidades y centros de altos estudios, abanderados progresistas de las clases medias e intelectuales críticos. La amplitud de subsidios, reconocimiento, exhortación y trato personal a esos sectores

valores que sacudió los esquemas triunfales de la capa gobernante; fue el anuncio sangriento de que los tiempos habían cambiado sin que cambiaran las recetas para enfrentarlo.”

⁷⁶ *Ibid.* p. 243.

agraviados fue una avalancha inesperada de tolerancia, cordialidad y propósito de enmienda⁷⁷.

En estas circunstancias, la política educativa echeverrista estuvo marcada por la conciliación y el aumento de presupuestos, creación de nuevas instituciones educativas y reformas a las ya existentes. En 1970 se instituye el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en 1971 se crean el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en 1973 se expide la Ley Federal de Educación, se crean el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). También se reformaron los planes y programas de la primaria y secundaria; todo esto tuvo el objetivo explícito de dar a la educación un papel clave en el desarrollo económico, político y social del país, aunque también sería un mecanismo para intentar recuperar un poco de la legitimidad perdida.

En 1974 CONALTE propuso al secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, los nuevos planes y programas de estudio para la escuela secundaria. El fundamento legal y antecedente a los trabajos del CONALTE fue la reforma al artículo Tercero Constitucional, que abrogaba la Ley Orgánica de la Educación Pública, vigente desde 1942,⁷⁸ y establecía la Ley Federal de Educación. En el artículo primero de esta ley se reafirmaba la rectoría del Estado en materia educativa, es decir, se regulaba la educación que

⁷⁷ *Ibid.* p. 248.

⁷⁸ La Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3º., fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fue publicada el 22 de enero de 1942, la segunda fue expedida el 27 de noviembre de 1973, en esos 31 años las condiciones del país y de la educación se habían transformado notablemente; ya no era necesaria la política de unidad nacional propia de la coyuntura de la segunda guerra mundial y en la que la defensa de la nación y su verdadera integración pasaba por la necesaria unidad de la educación; en ese contexto se justificó el establecimiento, por primera vez, de planes y programas válidos para todo el país. A tres décadas de distancia la uniformidad de los programas de estudio se situaba en el contexto de la guerra fría, de los bloques político-económicos y servía al intento de legitimación del gobierno.

impartía el Estado –a nivel federación, estados y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares que contaran con autorización o reconocimiento oficial.

Asimismo se definían las finalidades de la educación, entre ellas crear y fortalecer la conciencia nacional y el sentido de la convivencia internacional; infundir el conocimiento de la democracia como forma de gobierno y convivencia que permitiera a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad; promover actitudes solidarias y enaltecer los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones. De igual modo se reafirmaba la prohibición a los ministros de cualquier culto religioso de impartir educación en los niveles primaria, secundaria y normal. El documento también definía el lugar de la educación secundaria en el Sistema Educativo Nacional, ubicándola en el nivel medio básico.

La Ley Federal de Educación establecía claramente las funciones, características y objetivos del plan y los programas de estudios: lograr que el educando desarrollara su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción; recibiera conocimientos teóricos y prácticos; adquiriera una visión de lo general y de lo particular; ejercitara la reflexión crítica; acrecentara su aptitud para mejorar y actualizar los conocimientos adquiridos y se capacitara para desarrollar un trabajo socialmente útil. Además se establecieron los objetivos específicos del aprendizaje; se sugirieron los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecieron los procedimientos de evaluación.⁷⁹

De esta manera el plan de estudios del nivel medio básico y los programas correspondientes se diseñaron y elaboraron de acuerdo con lo estipulado en la Ley Federal de Educación. Sin embargo se explicó que habían sido el resultado de una serie de consultas

⁷⁹ Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación. Ley Federal de Educación*, t. CCCXXI, n. 20, 29 de noviembre de 1973, p. 34-39.

y seminarios regionales y estatales organizados por el CONALTE en todo el país. La reunión final de este organismo se llevó a cabo en Quintana Roo, ahí se presentaron el nuevo plan y los programas de estudio en un documento llamado “Resoluciones de Chetumal” en el que se planteaba “la unidad de la educación primaria y la secundaria en una educación general básica, popular, funcional, *esencialmente formativa*, encargada de promover el desarrollo integral del educando y de dar los fundamentos de una formación que le permita proseguir estudios del nivel inmediato superior o incorporarse a la vida productiva”.⁸⁰

También se expusieron la definición y los objetivos de la educación media básica. Ésta fue presentada como consecuencia “lógica y armónica” en los objetivos, contenidos y metodologías de su similar en la educación primaria, con la que se pretendía formar un nivel integral y articulado a mediano plazo. En este tenor se proponía alcanzar una escolaridad mínima nacional de nueve años; también se hizo el propósito de que la reforma se convirtiera en un proceso de revisión continua y permanente. Sus objetivos se encaminaban a lograr la formación de jóvenes participativos, conscientes y constructivos; respetuosos de su patrimonio nacional; de sólida formación moral y capaces de aprender a aprender, es decir, se intentaba superar la memorización y acumulación de información y se intentaría lograr el desarrollo de habilidades intelectuales que permitirían al estudiante seguir aprendiendo de forma autónoma.

En este sentido la política educativa mexicana mostraba una notable concordancia con las propuestas de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que, entre 1971 y 1972, elaboró un informe sobre la situación mundial

⁸⁰ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974. Las cursivas son mías.

de la educación llamado *Aprender a ser. La educación del futuro*. Bajo la presidencia del ex ministro de educación francés Edgar Faure y con la colaboración de expertos en educación de cinco países, la comisión también expuso una serie de recomendaciones para que cada país miembro pudiera diseñar las reformas necesarias adaptadas a cada contexto nacional pero bajo principios válidos y unificados a nivel internacional. Una de las nociones fundamentales del informe era la “educación permanente”, que fue presentada como respuesta a los vertiginosos cambios científicos y tecnológicos:

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las «innovaciones», la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender).⁸¹

El principio de “aprender a aprender” se plasma en el mismo sentido tanto en la Ley Federal de Educación como en las Resoluciones de Chetumal, e implica un enfoque formativo que se va a centrar cada vez más en el aprendizaje y, por lo tanto, en el estudiante. A partir de ese punto el problema sería como adaptarlo a las necesidades y características de México y, más importante aún, como se concretaría.

⁸¹ Edgar Faure, Felipe Herrera et al, *Aprender a ser. La educación del futuro*, trad. de Carmen Paredes de Castro, Madrid, Alianza-UNESCO, 1973, p. 36-40. Me parece importante señalar que el fundamento de todo el trabajo lo constituyeron cuatro postulados: primero, “la existencia de una comunidad internacional que, a pesar de la diversidad de naciones y de culturas, de opciones políticas y de grados de desarrollo, se expresa por la comunidad de aspiraciones, de problemas y de tendencias y por la convergencia hacia un mismo destino”; segundo, la educación es la clave de la democracia entendida como “el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir; tercero, “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos”; finalmente el cuarto postulado establece que la educación del futuro deberá ser global y permanente en la medida en que “Ya no se trata de adquirir aisladamente, conocimientos definitivos, sino prepararse para elaborar, a lo largo de la vida, un saber en constante evolución” y de “aprender a ser”. Estos postulados siguen vigentes hoy en día –con modificaciones y matices- y explican la creciente intervención de los organismos internacionales en las políticas educativas de muchos países, entre los que se encuentra México.

Las dos estructuras programáticas del plan de estudios de 1974: áreas y asignaturas

El plan de estudios ofrecía dos estructuras programáticas: una por áreas de aprendizaje y otra por asignaturas, ambas serían flexibles y equivalentes, casi intercambiables. Los programas de aprendizaje –no de estudios- fueron definidos como “el conjunto organizado de objetivos, actividades y sugerencias didácticas que, al aplicarse, provocan cambios en la conducta de los educandos para lograr, tanto su desenvolvimiento integral, como la transformación del medio”.⁸² Se formularían objetivos claros y precisos en término de conductas observables y atenderían los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los educandos. Así, se puede apreciar que los preceptos de la Escuela Nueva,⁸³ centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje y en el papel activo del estudiante, se manifestaban en la organización de los programas aunque con un elemento que a la larga resultaría contradictorio: la evaluación de los aprendizajes, concebidos como conductas observables y externas, conducía a “medirlos” y estandarizarlos, es decir, el alumno participaba en su aprendizaje pero era calificado con base en resultados generales, no individuales.⁸⁴

La función del maestro sería la de guía, conductor y promotor de las actividades de aprendizaje. El papel de experto, de conocedor y autoridad en su asignatura, que había

⁸² Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 21.

⁸³ Moacir Godotti afirma que “La Escuela Nueva representa el más vigoroso movimiento de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa”, aunque sus antecedentes se remontan varios siglos atrás, tomó forma concreta a principios del siglo XX. Sus fundamentos fueron el *paidocentrismo* o la centralidad del alumno y la fundamentación del proceso educativo en la acción del niño; sus aportaciones principales se dieron en los métodos de enseñanza. Los representantes más importantes fueron el educador norteamericano John Dewey, el profesor belga Ovide Decroly, el biólogo suizo Jean Piaget, el pedagogo francés Roger Cousinet y la médica italiana María Montessori, entre otros. Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, trad. de Noemí Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, pp. 147-152.

⁸⁴ En las siguientes reformas se intentó superar este problema mediante un reforzamiento de formas de evaluación diversificadas como la coevaluación y la autoevaluación pero, como veremos a lo largo del trabajo, este es uno de los puntos más conflictivos que, además, deja al descubierto las contradicciones entre las metas pedagógicas y las administrativas.

tenido hasta ese momento, empezaría a ser puesto en duda en la medida en que se reconocía que los conocimientos fácticos o datos estaban en constante transformación y aumento, por lo tanto ya no podría hablar de un profesor que dominara de manera definitiva su materia. Además de la ya mencionada tendencia pedagógica de la educación centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. En cuanto a la organización de los tiempos de clase o sesión, los programas designaban treinta horas de clase a la semana y que cada curso constaría de ocho unidades a desarrollarse en el año escolar. En cada unidad se indicaban los objetivos o propósitos mediatos a alcanzar por los alumnos, de hecho, los contenidos temáticos fueron formulados como objetivos de aprendizaje.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA 1974

| PRIMER GRADO | | | SEGUNDO GRADO | | | TERCER GRADO | | | | | | | | |
|--|---------|--------------|--|-------------|--------------|--|---------|--------------|--|-------------|--------------|--|---------|--------------|
| ESTUDIO P ÁREAS | OR / | OR S C | ESTUDIO P ASIGNATURAS | OR / | OR S C | ESTUDIO P ASIGNATURAS | OR / | OR S C | ESTUDIO P ÁREAS | OR / | OR S C | ESTUDIO P ASIGNATURAS | OR / | OR S C |
| ESPAÑOL | 4 | | ESPAÑOL | 4 | | ESPAÑOL | 4 | | ESPAÑOL | 4 | | ESPAÑOL | 4 | |
| MATEMÁTICAS | 4 | | MATEMÁTICAS | 4 | | MATEMÁTICAS | 4 | | MATEMÁTICAS | 4 | | MATEMÁTICAS | 4 | |
| L. EXTRANJERA | 3 | | L. EXTRANJERA | 3 | | L. EXTRANJERA | 3 | | L. EXTRANJERA | 3 | | L. EXTRANJERA | 3 | |
| CIENCIAS NATURALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | | BIOLOGÍA FÍSICA QUÍMICA | 3 2 2 | | CIENCIAS NATURALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | | BIOLOGÍA FÍSICA QUÍMICA | 3 2 2 | | CIENCIAS NATURALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | |
| CIENCIAS SOCIALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | | HISTORIA GEOGRAFÍA CIVISMO | 3 2 2 | | CIENCIAS SOCIALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | | HISTORIA GEOGRAFÍA CIVISMO | 3 2 2 | | CIENCIAS SOCIALES -TEORÍA Y PRÁCTICAS- | 7 | |
| EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA | 5 | | EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA | 5 | | EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA | 5 | | EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA | 5 | | EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA Y TECNOLÓGICA | 5 | |
| | 3 | 0 | | 3 | 0 | | 3 | 0 | | 3 | 0 | | 3 | 0 |

La historia en el área de Ciencias Sociales

En el plan se justificó la coexistencia de los dos programas con base en las aportaciones de especialistas en psicopedagogía, psicología y didáctica. Se argumentó el esquema por áreas respondía a un

principio de la totalidad [...] que fundamenta, psicológica y pedagógicamente, una innovación didáctica: la integración de los contenidos de disciplinas afines en áreas de aprendizaje. Según este principio, toda persona posee un pronunciado interés por la totalidad [...] por aquellas realidades hechas y formadas de tal manera que no falta en ellas ninguna de sus partes esenciales y, a su vez, cada una de estas partes se encuentra ligada y trabada reciamente a las que con ella misma deben constituir una síntesis.⁸⁵

El principio de totalidad es, en esta explicación, a la vez una propiedad o cualidad de ciertas realidades y un principio teórico de investigación. Permite, por lo tanto, acreditar la organización de las áreas de aprendizaje como un esquema que copia o reproduce el carácter propio de “aquellas realidades” que están conformadas como totalidades, a saber, lo social y lo natural que se estudiarían como áreas de ciencias sociales y de ciencias naturales.

La comisión encargada de elaborar el programa de aprendizaje basó su argumentación en los trabajos de diversos especialistas en el área de la psicología, la psicología educativa y la didáctica. Del psicólogo M. J. Hillebrand⁸⁶ se retomó la idea de la totalidad como una tendencia natural de los individuos en lo intelectual, emocional, y anímico, por ello todo aprendizaje tiende, según la interpretación que se hace del autor, a la integración totalizadora. De esta forma, “no cabrá duda alguna acerca de los extraordinarios

⁸⁵ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 182.

⁸⁶ Max Joseph Hillebrand (1896-1984), psicólogo alemán que integró la psicología y la antropología en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, su trabajo estaba influido por la teoría de la Gestalt. Su obra más importante es *Psicología de la enseñanza y del aprendizaje*, Madrid, Aguilar, 1966 (primera edición en alemán 1958).

y positivos valores de una enseñanza totalista que se esfuerza por ofrecer al educando una serie de objetos de aprendizaje plenos de sentido, valiosos, interesantes, en justa correspondencia con su natural impulso hacia la totalidad.”⁸⁷ Ya aparecen de forma incipiente algunas concepciones educativas, que plenamente explicadas y con significados muy específicos, aparecerán en los programas posteriores, como los objetos de aprendizaje (o temas) plenos de sentido (o significativos).

Las investigaciones de otro psicólogo, Daniel Katz abonan a la argumentación del programa con sus comentarios respecto a que “Estudios realizados sobre retención y olvido han demostrado que lo que se aprende en relación con algún principio amplio y unificado, tiende a retenerse mucho mejor que la misma información aprendida por separado” y a la relación entre temas y actividades: “La unidades ayudan al educador a centrar la atención en los resultados provechosos de la actividad del aprendizaje y no sólo en la materia”.⁸⁸ De esta forma, el estudio de las ciencias naturales y las sociales agrupadas en áreas, y no como asignaturas separadas, respondía, según los especialistas del Conalce, a una necesidad propia de los individuos y a una optimización de las estructuras cognitivas del estudiante, en la medida en que, se afirmaba, si se presentaban los contenidos de aprendizaje de manera integral, interrelacionada e interconectada, los educandos encontrarían principios explicativos significativos.

Para apuntalar más aún el soporte de los programas desde los avances de la psicología, se retomaron algunos elementos de las investigaciones de Jean Piaget. Se integró el esquema teórico relativo al desarrollo del pensamiento, específicamente la etapa de entre

⁸⁷ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 182.

⁸⁸ *Ibid.* p. 183. [en su “Manual de psicología” de 1939 aparece el nombre correcto: Daniel Katz (1884-1953), quien se especializó en el estudio de la psicología de las organizaciones sociales y políticas], en el programa de estudios se le cita como Daviel Katz.

doce y quince años de edad, ya que, de acuerdo con las investigaciones de este autor, en este rango de edad la mente llega a la etapa de las operaciones complejas que le permiten organizar las partes en conjuntos y estructuras cada vez más complejas.⁸⁹ Según los autores del programa “son típicas de esta edad las operaciones intelectuales de reunión e inserción.” Se puede concluir entonces que para el Conalce, el ámbito de lo social representaba una totalidad indivisible que se prestaba al trabajo por áreas al facilitar a los maestros el desarrollo coordinado de los programas, y a la vez evitar en el estudiante la impresión de que las materias aparecían interpoladas y de que los procesos sociales, históricos y geográficos estaban desvinculados unos de otros.

Ya precisadas las fuentes psicológicas, quedaba por explicar cómo se organizaría un currículo centrado en el proceso de aprendizaje⁹⁰ para evitar que las áreas “prescindan de la materia” o que se descartara “como inoperante el valor lógico y secuencial de las asignaturas.” La solución vendrá de una de propuestas de la especialista en didáctica Hilda Taba, referente a que cada rama del conocimiento tiene “dos características principales: su propia reserva de información adquirida y un método especializado de investigación o una estrategia para adquirir ese conocimiento”, los dos programas, por áreas o por asignaturas, deberían obtener los mismos resultados: la adquisición de información y de “habilidades, actitudes y hábitos” propios de la investigación.⁹¹

⁸⁹ Jean Piaget (1896-1980) fue un biólogo suizo que desarrolló una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia de los seres humanos a partir de la teoría de la evolución de Lamarck. Según Piaget, la inteligencia humana se desarrolla durante la etapa infantil a partir de procesos evolutivos adaptativos que pasan por asimilación, adaptación y equilibración de las estructuras cognitivas. Este proceso, a su vez, supone diversos estadios, desde los actos reflejos, hasta las operaciones formales. *Diccionario Herder de Filosofía*. CD ROM, 2002.

⁹⁰ Es interesante que en el programa se asume la centralidad en el aprendizaje, y no como hoy se diría, en el estudiante. Se indica que “la cultura se aprende y en tal sentido es un concepto que se opone a lo instintivo, al estado de naturaleza [...] de ahí que resulte contradictorio proponer una educación fundada en el simple impulso vital del educando. En la teoría esta postura es insostenible, en la práctica significa la renuncia a utilizar el más poderoso instrumento de que disponemos para dar forma a un nuevo tipo de hombre y de sociedad.” *Educación media básica...* p. 64.

⁹¹ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 186.

Finalmente los diseñadores del programa sostienen “la idea de que el aprendizaje es resultado de la interacción del contenido y los procesos mentales del estudiante, y que para lograrlo más fácilmente es preciso determinar la `estructura`, tanto del área como de la asignatura.” entendiendo como estructura de éstas al “conjunto de principios e ideas básicas que conforman su andamiaje”. En el área de ciencias sociales, su estructura estaría constituida por tres elementos: conceptos, valores y habilidades.

Por lo tanto ambos esquemas de programación de aprendizajes podían coexistir, no eran excluyentes y, si se organizaban las actividades sin perder de vista el carácter estructural del conocimiento, se podía llegar por ambas vías al logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. Sin embargo, las secciones de sugerencias didácticas, actividades, evaluación y selección bibliográfica fueron tratadas mucho más extensamente en el programa del área de ciencias sociales que en el de la asignatura de historia, incluso, en la sección de referencias bibliográficas que aparecía al final de cada programa, se listaron 31 textos en el primero y sólo se sumaron sólo siete adicionales en el segundo; asimismo, en la sección de evaluación, en el programa por asignatura no se hacía ninguna recomendación y sólo se remitía a la establecida en el área de ciencias sociales.⁹²

Cabe señalar que en ninguno de los dos programas aparecía la historia de México como objeto de estudio específico, si bien en dos de los tres grados se incluyeron hechos y procesos de nuestra historia en el contexto mundial. En el primer grado el objeto de estudio era el mundo contemporáneo, el contenido se trataría de manera descriptiva dándosele prioridad a la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y valores, en este curso no se integraron contenidos de historia de México.

⁹² En el anexo aparecen los dos programas y se puede comparar la importancia que se le dio a cada uno. Ver páginas 146-154.

En el segundo grado, México prehispánico sería un tema abordado en el marco del examen de las otras grandes civilizaciones de la humanidad. En el tercero, referente al mundo contemporáneo, el estudio de la historia superaba la simple descripción, ya que, de acuerdo con Piaget, a partir de esa edad se podía llegar a operaciones mentales más complejas; se buscó entonces que el alumno llegara a explicar procesos y hechos históricos sucedidos en México pero siempre en interrelación con sucesos de la historia mundial.

Contenidos relativos a historia de México desarrollados en el programa de Ciencias Sociales

| <i>SEGUNDO GRADO</i> | <i>TERCER GRADO</i> |
|---|--|
| <p>UNIDAD 6 Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:</p> <p>6.2 Ubicará el descubrimiento de América dentro de los grandes descubrimientos geográficos.</p> <p>6.3 Relacionará la conquista y colonización de la Nueva España con la apertura de mercados y la explotación de los recursos naturales por la metrópoli.</p> <p>6.4 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los aztecas, mayas e incas.</p> <p>6.5 Establecerá el paralelismo entre las altas culturas de Mesoamérica y la inca.</p> <p>6.6 Comparará la organización política de los mexicas con al de los mayas.</p> <p>6.7 Comparará las formas de propiedad, de trabajo y producción de la época colonial, con las del México actual.</p> <p>6.8 Diferenciará las formas del derecho del pueblo mexicana, de las que nos rigen actualmente.</p> <p>6.9 Descubrirá los aportes culturales aborígenes y los europeos en la formación de nuestra actual cultura mestiza.</p> <p>6.10 Distinguirá los principales recursos naturales que han sido explotados en nuestro país a través de su evolución histórica.</p> <p>6.11 Conocerá, a grandes rasgos, la organización económica y política de la Nueva España.</p> <p>6.12 Conocerá las causas económicas y políticas que favorecieron los movimientos independientes en las colonias americanas.</p> <p>6.13 Reconocerá al Liberalismo y al Nacionalismo como factores que contribuyeron a la independencia de México.</p> <p>6.14 Resaltará las figuras de nuestros héroes como factores de unidad del pueblo mexicano.</p> | <p>UNIDAD 2 Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:</p> <p>2.3 Comparará el significado de la Doctrina Monroe con el apotegma de Juárez.</p> <p>2.13 Comprenderá las luchas de México por conservar su independencia y soberanía.</p> <p>2.14 Explicará el significado de la revolución de Ayutla como fundamento de nuestra consolidación institucional.</p> <p>2.15 Valorará la trascendencia nacionalista de las Leyes de Reforma.</p> <p>2.16 Sabrá de las luchas que sostuvo México contra el establecimiento del imperialismo francés.</p> <p>UNIDAD 3 3.4 Comparará los principios en que se fundamentaron la Revolución mexicana de 1910, con la rusa de 1917.</p> <p>UNIDAD 6 6.1 Precisaré las condiciones generales de nuestro país durante el porfiriato: tenencia de la tierra, condición socioeconómica del campesino y el desarrollo industrial condicionado por el capitalismo extranjero.</p> <p>6.2 Identificará las causas económicas que propiciaron la Revolución de 1910: latifundismo criollo y dependencia económica extranjera.</p> <p>6.3 Expresará las circunstancias políticas que favorecieron el movimiento revolucionario de 1910.</p> <p>6.4 Distinguirá las causas sociales que motivaron el movimiento revolucionario.</p> <p>6.5 Valorará la actuación histórica de los próceres revolucionarios más destacados.</p> <p>6.6 Explicará las principales tendencias sociales de nuestra revolución, plasmadas en la Constitución de 1917.</p> <p>6.7 Valorará la gestión gubernamental de los presidentes más destacados.</p> <p>6.8 Conocerá, a través de un sencillo análisis</p> |

| | |
|--|--|
| <p>UNIDAD 7 7.2 Explicará a grandes rasgos, las condiciones de vida de los pueblos prehispánicos. 7.3 Expresará las principales características socioeconómicas de las ciudades en tiempos de la Colonia.</p> | <p>sociológico, las realizaciones de los gobiernos posrevolucionarios que beneficiaron al pueblo mexicano. 6.9 Investigará el grado de dependencia económica y política de México en relación con otros países.</p> |
|--|--|

Los últimos temas de la unidad seis definitivamente exigían de los alumnos la capacidad de realizar análisis y/o investigaciones sociológicas, económicas y políticas. Se asignaban objetivos de aprendizaje como el de investigar los problemas provocados por el proceso de urbanización, ampliar su conocimiento sobre la situación de la migración campo-ciudad y sobre la importancia de la educación fiscal, concluían con el propósito de que los alumnos comprendieran “que el porvenir de México depende mucho de la eficaz resolución de su problemática actual.” Este último punto resultaba interesante porque se proponía que, al término de la educación media básica, los estudiantes pudieran hacer ejercicios de prospectiva que les ayudaran a comprender el rumbo del país y del mundo y les permitieran tomar decisiones que afectarían su futuro personal de manera informada o reconocer la importancia de las que se tomaran desde el gobierno.

La Asignatura de Historia

En el programa por asignaturas la historia se organizó con base en lo que los miembros del CONALTE llamaron “el carácter naturalmente actualista del adolescente”. Entendido este carácter como el interés por el presente y por la historia contemporánea; el programa justificaba su postura mediante el argumento de que dicho carácter “le ayuda [al estudiante] 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”⁹³. Por lo tanto, los objetivos de la asignatura tendían a que el alumno interpretara su presente, un presente caracterizado por nuevas situaciones y cambios constantes y vertiginosos para que, a partir de ello, actuara en concordancia y evitara, según los autores del programa, la exclusión por parte de su grupo social.

La comisión encargada de la elaboración del programa de aprendizaje por asignaturas, también basó su opinión en los trabajos de pedagogos e historiadores, pero ya no de psicólogos. El trabajo de Lorenzo Luzuriaga⁹⁴ fue retomado en relación a su explicación de que el “el estado de la sociedad en que se vive [es] el resultado de la acción continua y colectiva de las generaciones pasadas, en estrecha solidaridad las unas con las otras”, por lo tanto, el estudio del presente como producto del pasado llevaría a la consecuencia lógica de que al estudiar el pasado se puede comprender el presente.

Las investigaciones de Roger Cousinet fueron utilizados para respaldar la idea de que la historia “no será más que el conocimiento de las transformaciones sucesivas gracias a las cuales el estado presente es tal como lo vemos hoy”.⁹⁵ En el programa se definió a la historia como “la ciencia que permite el estudio del momento presente en íntima relación con los hechos y momentos del pasado”.⁹⁶ Si se había establecido el carácter “actualista” del

⁹³ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 309.

⁹⁴ Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) fue profesor, funcionario público y pedagogo español, alumno de Rafael Altamira y de José Ortega y Gasset. Asimismo participó activamente en la vida política de su país, primero como socialista y después como republicano; tuvo que salir al exilio durante el gobierno de Franco. Formó parte del movimiento internacional de la Educación Nueva o Escuela Nueva y defendió la importancia de la Escuela Unificada o Única. Herminio Barreiro, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la *escuela única* en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de educación*, <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre289/re28901.pdf?documentId=0901e72b813ca86f>. (consulta: 11 de abril de 2013).

⁹⁵ Roger Cousinet (1881-1973), representante de la llamada pedagogía social francesa. Su aporte es el método libre por grupos, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño. Estas propuestas son identificadas con el movimiento de la Escuela Nueva, en Eleazar Narváez, “Una mirada a la Escuela Nueva”, *Revista electrónica Educere*, Mérida, Universidad de los Andes, v.10, n. 35, octubre-diciembre de 2006, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603508.pdf>, (consulta: 10 de marzo de 2012).

⁹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica...*, p. 309.

adolescente, la conclusión lógica respecto al estudio de los hechos y procesos sociales pasados era que los adolescentes mostraban mayor interés por la historia que vivían –de la que eran actores o testigos- que por la historia tradicional calificada de caduca (centrada en hechos políticos obsoletos, fechas, nombres, datos inconexos, que además ya no tendría ninguna influencia en sus vidas). Para darle mayor solidez a la argumentación se hizo referencia a la obra del historiador Marc Bloch,⁹⁷ al respecto se señaló:

partidario del aprendizaje de la historia como explicación del presente, ha asegurado, con razón, que “un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su momento” ya que no podrá comprenderse el pasado si no se sabe nada del presente. “En verdad, agrega, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas donde es preciso con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado”. Y es natural, en toda investigación partimos de lo conocido hacia lo desconocido. En historia, para el conocimiento de hechos contemporáneos hay mayor abundancia de documentos y datos, que escasean cada vez más a medida que nos alejamos en el tiempo hasta desaparecer.⁹⁸

Es necesario señalar algo que, a mi consideración, es un error de interpretación de los autores del programa. Cuando Bloch dice que “un fenómeno histórico nunca puede ser explicado *en su totalidad* fuera del estudio de su momento” se refiere a la necesidad de intentar conocer como era vivido, comprendido y representado en la época en que sucedió; en el texto del que se extrae la cita se refiere a la nomenclatura, ahí insiste en la necesidad

⁹⁷ Marc Bloch (1886-1944) “es una de las figuras intelectuales más importantes del siglo XX. Historiador, soldado en las dos guerras mundiales y líder de la Resistencia francesa [...] Como historiador, Bloch, para quien la historia fue tanto un relato fascinante como una ciencia siempre en movimiento, es conocido por diversos libros, entre los que destaca *Introducción a la historia*, una colección de reflexiones inspiradas en el trabajo desarrollado a lo largo de su vida, y por ser cofundador, junto con Lucien Febvre, de la ahora legendaria revista *Annales*.” Carole Fink, *Marc Bloch: Una vida para la historia*, trad. de Manuel Ardit, Valencia, Universitat de València, 2004, p.11.

⁹⁸ Secretaría de Educación Pública, *Educación media básica*, p. 311.

de entender los términos utilizados en el sentido que tenían para las personas en ese momento. Nos previene, entonces, contra el anacronismo. Remarca también, constantemente, que las preguntas o el cuestionario se hacen desde el presente del investigador, el presente interroga al pasado, pero hace hincapié en que debe tenerse mucho cuidado al representar y, en el peor de los casos, valorar o juzgar desde el presente.⁹⁹ Tal vez valga la pena recordar también que Bloch indicó que “Sería un grave error pensar que los historiadores deben adoptar en sus investigaciones un orden que esté modelado por el de los acontecimientos”, y que podía ser muy útil leer la historia “al revés”, es decir, partir -y recalco la idea- *en la investigación* de lo mejor conocido (el momento actual) a lo más oscuro (el pasado más remoto); sin embargo advierte que debe hacerse uso de “un método prudentemente regresivo cuando y donde se imponía”, no en todas las investigaciones, ni para todos los temas de estudio o para todas las épocas.¹⁰⁰

En el plano didáctico-pedagógico se retomó al pedagogo estadounidense Ralph Tyler, reconocido especialista en el tema del currículo, para defender el postulado de que, ante la complejidad y transformación constante de la vida contemporánea, es mejor partir del presente porque, además de las problemáticas que se plantean en el día a día, éste es vitalmente importante, es decir, las experiencias vividas son el fundamento de las preguntas al pasado y de las proyecciones al futuro; también sirvió como sustento su explicación referente al adiestramiento (la preparación de operarios capacitados en distintas técnicas) en el sentido de que no es funcional “adiestrar la mente” y las “diversas facultades mentales en forma general” del educando y después esperar que utilizara dichas facultades adquiridas en

⁹⁹ En el texto original Bloch termina el párrafo con una expresiva frase: Ya lo dijo el proverbio árabe antes que nosotros: “Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres. El estudio del pasado se ha desacreditado en ocasiones por haber olvidado esta muestra de la sabiduría oriental.” Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 4ª. ed., trad. de Pablo González Casanova y Max Aub, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 39.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 49.

situaciones que se le fueran presentando, sino que se aprende en la práctica, en la utilización y aplicación de los conocimientos que se producen a la par de la solución de problemas.¹⁰¹

El programa de aprendizaje de la asignatura de historia se centró, entonces, en el estudio del presente, en la historia contemporánea y mundial, en la que todos los países están interrelacionados y se influyen mutuamente. Al mismo tiempo se buscó que el diseño de actividades en el aula generara experiencias de aprendizaje que le permitieran al estudiante el reconocimiento de algunos problemas y situaciones mundiales y nacionales a partir de su contexto inmediato, es decir, de su espacio comunitario y local e incluso del espacio escolar. Los contenidos abordados se enlistan a continuación.

Contenidos relativos a la historia de México desarrollados en el programa de la asignatura de historia

| Segundo grado. | Tercer grado |
|---|---|
| <p>UNIDAD 5 Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:</p> <p>5.1 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los pueblos prehispánicos: mexicas, mayas e incas.</p> <p>5.2 Comprenderá el proceso de conquista y colonización de la Nueva España.</p> <p>5.3 Conocerá la organización económica, política, social y cultural de la Nueva España.</p> <p>5.4 Identificará nuestra cultura nacional, como mestiza.</p> <p>5.9 Conocerá las causas económicas y políticas que favorecieron los movimientos de independencia en América.</p> <p>5.10 Explicará los principales acontecimientos en la independencia de Nueva España.</p> | <p>UNIDAD 2 Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:</p> <p>2.9 Comprenderá las luchas de México por conservar su independencia y soberanía frente al imperialismo americano y europeo.</p> <p>2.10 Conocerá las luchas de México por consolidar su soberanía.</p> <p>UNIDAD 7 7.1 Identificará al porfiriato como régimen dictatorial en México a principios del siglo XX.</p> <p>7.2 Conocerá las causas de la Revolución Mexicana de 1910.</p> <p>7.3 Identificará los postulados de los principales próceres revolucionarios.</p> <p>7.4 Comprenderá las ventajas que obtuvo el pueblo mexicano por su revolución.</p> |

¹⁰¹ Ralph W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, trad. de Enrique Molina de Vedia, Buenos Aires, Ediciones Troquel, 1973, p. 47-50. Tyler (1902-1994) fue pedagogo norteamericano de la universidad de la Universidad de Chicago, según Araceli Estebanz, “pretendió exponer lo que deben hacer las escuelas en general, por lo que pensó que su obra era una guía racional del currículum; intentó explicar una visión racional y proporcionar una base para analizar e interpretar el currículum y el programa instructivo de una institución educativa, sus elementos e interrelaciones. En Araceli Estebanz, *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1995, p. 156.

En primer grado, se estudiaría el mundo contemporáneo, la división en bloques capitalista y socialista y sus repercusiones en México. Su enfoque sería, al igual que en el programa por áreas, más descriptivo que explicativo en concordancia con la madurez intelectual de los adolescentes y en relación con el carácter introductorio del curso. Tampoco hubo contenidos específicos de historia de México. En el segundo grado, se estudiaría el desarrollo de las grandes civilizaciones del mundo, por tanto, se incluyó al México antiguo y se revisaron etapas clave como conquista española, la época colonial y la guerra de independencia. En el tercero se retornaba al estudio de la historia contemporánea mundial y la de México, de la cual se abordarían el porfiriato, la Revolución y los problemas del país en ese momento, es decir, en la primera mitad de la década de los años setenta.

Las dos estructuras programáticas expresaban diferentes perspectivas de qué historia enseñar y para qué. Así en el área de ciencias sociales la historia que un adolescente podía aprender tendería hacia la síntesis, hacia una historia que permitiera explicar la interrelación de múltiples factores en diversas dimensiones (economía, política, sociedad) situados en todo el espectro espacial (se incluirían datos de todos los continentes). El programa de la asignatura de historia, por su parte, se centró en la idea de la relación pasado-presente a partir de la cual el estudiante podría comprender su realidad actual, en toda su complejidad. Si en la primera se daba por sentada la capacidad de los adolescentes de sintetizar e integrar, en la segunda se suponía que el alumno interrogaba su presente de manera natural para intentar comprenderlo y para actuar en su comunidad. Además de los problemas y confusiones que provocó la existencia de dos programas, no quedó claro cómo podría trabajarse en los salones de clases para lograr los objetivos propuestos, no había una clara correlación entre los contenidos cognitivos y los métodos y estrategias de aprendizaje. Tampoco se establecieron lógicamente y coherentemente las relaciones entre las actividades de

enseñanza y aprendizaje por una parte, y la evaluación y acreditación final por otra. Asimismo, se subestimó el problema de la formación docente y la actualización, o incluso nuevos esquemas de contratación de maestros que pudieran ser lo suficientemente expertos en tres disciplinas -cuando lo habían sido sólo en una- es decir, cómo lograr que un profesor especializado en geografía, por ejemplo, pudiera trabajar contenidos de historia y de educación cívica e integrarlos en una sola área de conocimientos. Por último, se minimizó la respuesta y la resistencia del sindicato a cambios que implicaban transformaciones en las condiciones laborales, esto provocó que, en la mayoría de las escuelas más antiguas, se conservara el programa por asignaturas y que en las de nueva creación se implementara mayoritariamente el esquema por áreas.

Sin embargo ambos programas convivieron casi veinte años. Cuando se publica el nuevo plan de estudios de 1993, se aduce que durante las consultas realizadas para definir las características del “Nuevo Modelo Educativo” se había logrado consenso en torno a que la coexistencia de ambas estructuras era uno de “los problemas organizativos más serio” y que mayoritariamente se había considerado que “la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes”.¹⁰²

2.2 Plan y programa de estudios de 1993: contenidos y el enfoque constructivista en la educación

Contexto y marco legal

Carlos Salinas de Gortari había llegado a la presidencia en 1988 después de la “caída” del sistema de cómputo de los votos el día de la elección. A partir de ese momento, algunos

¹⁰² Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 11.

sectores de la población dudaron de la legitimidad de su triunfo, por esa razón, desde el inicio de su sexenio emprendió una serie de medidas espectaculares con las que intentó disminuir la percepción de ilegitimidad que lo perseguía. Entre otras medidas, las más notorias fueron las aprehensiones de los líderes de los sindicatos petrolero y magisterial, el inicio de las negociaciones del Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos y la renegociación de los términos de la deuda con este último país. Su periodo de gobierno inició, además, en medio de un clima de efervescencia política internacional causada por el fin de la Guerra Fría, puesto de manifiesto en la desintegración del bloque socialista liderado por la Unión Soviética que, a partir de 1991, se convirtió en la Federación Rusa.

El gobierno consideró que era el momento de que México se integrara al nuevo orden mundial que se estaba configurando; en ese contexto, la modernización del país era un proceso necesario. El gobierno definió su política como liberalismo social, de esta forma negó que se quisiera implantar una de las formas de neoliberalismo más radicales -como se considera hoy en día- que era la que se aplicaba en Gran Bretaña y Estados Unidos desde la década de los años ochenta; es decir nunca aceptó que su política fuera de corte neoliberal o que impusiera un “neoliberalismo salvaje” privatizador, sino que siempre aseguró que el desarrollo y la modernización económica eran compatibles con políticas sociales democratizadoras. La modernización económica consistió, principalmente, en lo que se llamó el adelgazamiento del Estado, es decir, en un amplio programa de privatización de empresas paraestatales y en la consiguiente reducción del gasto público social (vivienda, salud, educación). En el ámbito político se promovió una nueva “Reforma del Estado” para modernizar las relaciones entre los tres poderes, y entre ellos y la ciudadanía; de igual modo se pretendió hacer más eficiente la administración pública mediante la reducción de trámites burocráticos, también se trabajó por el reposicionamiento del país en el marco internacional

a través del ejercicio de un papel más activo en los principales organismos financieros internacionales.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, publicado el 31 mayo 1989, establecía que “la estrategia de modernización nacional que el propio Plan adopta, tiene como objetivos fundamentales, la defensa de la soberanía y la promoción de los intereses de México en el mundo; la ampliación de la vida democrática; la recuperación del crecimiento con estabilidad de precios y el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población”.¹⁰³ Esto implicó, en la práctica, medidas como la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte con Estados Unidos y Canadá en diciembre de 1992; el ingreso del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en mayo de 1994 y el establecimiento de metas compartidas para el logro de la calidad, la eficiencia y la pertinencia necesarios en todos los ámbitos de la administración pública.

El proceso legal y normativo que constituyó el marco de la reforma educativa fue el siguiente: primero, la publicación del PND, a continuación se dio a conocer con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (octubre de 1989); posteriormente se firmó en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); el 5 de marzo de 1993 se promulgó la reforma al Artículo Tercero Constitucional por la que se estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria. Como consecuencia fue reformada también su ley reglamentaria: el 13 de julio de 1993 se dio a conocer la Ley General de Educación que sustituyó a la Ley Federal de Educación de 1973.

¹⁰³ Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, t. CDXXVIII, n. 23, 31 de mayo de 1989, p. 40-42, 2ª. sección. Es importante señalar el carácter normativo de este documento. En el artículo primero se indicaba que su “estrategia, objetivos y prioridades orientarán las actividades de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal. Los titulares de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal serán los responsables de adoptar las acciones y medidas encaminadas a la adecuada ejecución del Plan, en el ámbito de sus respectivas atribuciones y funciones”.

La educación básica en la política modernizadora

El PND definió las políticas sectoriales que debían desarrollarse durante el sexenio, los fines de la educación moderna serían: “mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional; elevar la escolaridad de la población; descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo”. Para alcanzar estas metas se promovieron acciones específicas, entre ellas, depurar los contenidos curriculares y mejorar los métodos de enseñanza; modernizar los materiales y apoyos didácticos; integrar los tres niveles de la educación básica para “evitar los traslapes” entre preescolar, primaria y secundaria; elevar el promedio de escolaridad mediante la ampliación de la cobertura y la disminución drástica de los índices de reprobación y deserción; la promoción de la igualdad de oportunidades de ingreso y del uso de los medios de comunicación social y la informática; por último, la actualización y profesionalización de la formación docente mediante la creación de la Carrera Magisterial.¹⁰⁴

En conformidad con el Plan Nacional de Desarrollo se elaboró el Programa para la Modernización Educativa, en el cual se presentó un diagnóstico de la situación del sistema educativo nacional en todos sus niveles, el gobierno se propuso implementar medidas para superar los retos más apremiantes. Se consideró que era necesaria la descentralización de la educación y la promoción de una mayor participación de las autoridades locales, municipales y estatales así como el aumento de la cobertura ya que, además de la población

¹⁰⁴ *Ibid.*

en rezago, se sumaba un número cada vez mayor de demandantes de servicios educativos por el crecimiento demográfico. También se reconoció la presencia de notables cambios en la estructura económica del país como la preponderancia del sector servicios sobre el agrícola y el industrial, y la transformación en la composición de la población económicamente activa manifiesta en la creciente integración de las mujeres a todos los niveles educativos y actividades económicas.¹⁰⁵ Finalmente se señalaba que habría que incrementar las inversiones en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.¹⁰⁶

En este marco la educación secundaria fue considerada el “mayor reto pedagógico del nuevo modelo educativo” en la medida en que se le asignaron dos funciones: por una parte, debía ampliar y profundizar los aprendizajes de la primaria –con la que conformaría una etapa completa de formación para la inserción laboral y de “integración social plena” para aquellos que no continuaran sus estudios-; por otra parte, para los que siguieran sus estudios constituiría un antecedente del nivel medio superior. Era urgente, entonces, definirla en términos muy precisos en cuanto a sus fines sociales y las posibilidades reales que brindaría a los jóvenes. El primer paso sería la eliminación del sistema dual de áreas y asignaturas.¹⁰⁷

La implementación de estos dos documentos requería de la legitimación y apoyo de sectores y actores sociales ligados a la educación, para este fin se negoció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMEB) en el que se concretarían

¹⁰⁵ En el Programa se advertía sobre el “incremento en la participación de la mujer en la población económicamente activa, que en 1950 era sólo del 12.8% y en 1980 alcanzó el 28%. [...] para el año 2000 dicha participación ascenderá al 31 y, para el 2010, al 33%. [...] tendrá no sólo impactos económicos, sino también efectos sobre los actuales patrones familiares y sociales, que ya vienen reajustándose desde las últimas décadas. La población femenina demandará mayores servicios educativos en los niveles posteriores a la educación primaria y en las opciones de capacitación para el trabajo.” En Secretaría de Educación Pública, *Programa para la modernización educativa*, México, Secretaria de Educación Pública, 1989, p. 12.

¹⁰⁶ *Ibid.* pp. I-II

¹⁰⁷ *Ibid.* pp. VIII-IX.

las intenciones educativas relativas a este nivel escolar exclusivamente. Tenía como propósito asegurar una educación que formara ciudadanos aptos para vivir en comunidades democráticas; capaces de elevar la productividad nacional y de mejorar sus oportunidades de movilidad social y su calidad de vida, para lograrlo era necesario elevar la *calidad educativa*, que consistiría –en el plano pedagógico- en proporcionar “el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país”.¹⁰⁸

La puesta en práctica del acuerdo se estructuró en tres líneas de estrategia: reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración de la función social del maestro. La puesta en práctica de la segunda línea fue considerada como necesaria e impostergable debido a la prolongada vigencia los planes y programas de estudio que, evidentemente, ya no respondían a la nueva realidad nacional e internacional. Era necesario modernizarlos para elevar la *calidad, pertinencia y eficiencia* de la educación básica.¹⁰⁹ En el Acuerdo se informaba que el ciclo 1992-1993 sería declarado Año para el Estudio de la Historia de México para remarcar, el regreso de la Historia como asignatura independiente.

El secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo¹¹⁰ dio el último paso para la aplicación y ejecución de la política educativa salinista, que consistió en la publicación, el 3 de septiembre de 1993, del Acuerdo Secretarial 182 por el que se reformaban los planes y

¹⁰⁸ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue firmado por el presidente Salinas como testigo de honor, por el Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo, la flamante nueva Secretaria General del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Elba Esther Gordillo y los gobernadores de todos los estados de la república el 18 de mayo de 1992. Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial, *Acuerdo Nacional para la Modernización...* p. 4-14.

¹⁰⁹ Estos tres conceptos más el de equidad son la base de la política modernizadora.

¹¹⁰ En el sexenio hubo cambios de Secretario de Educación: Manuel Bartlett (1988 – 1992), Ernesto Zedillo Ponce de León (1992 -1993), Fernando Solana (1993 – 1994) y José Ángel Pescador (1994).

programas de estudio de la educación secundaria. En el documento se presentó la justificación de los cambios y los lineamientos generales que se sugerían para modernizar este nivel. Asimismo se anunció su entrada en vigor de manera inmediata para el ciclo 1993-1994 en los dos primeros grados.

Plan de estudios para la educación secundaria y la influencia de la UNESCO: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.*

Los fundamentos legales y los principios de la política educativa modernizadora ya se habían establecido: obligatoriedad de la secundaria, integración del nivel básico y la mejora de la calidad; el siguiente paso fue simplemente concretar en acciones específicas esta política. El plan expresaba el propósito fundamental de contribuir a elevar la calidad educativa a través del fortalecimiento de los contenidos que estuvieran más acordes a las “necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer”; estos contenidos integrarían los conocimientos, las habilidades y los valores que les permitieran seguir aprendiendo más allá del ámbito escolar e integrarse al mercado laboral de forma productiva, así como participar en la vida cotidiana, en los ámbitos social y político de forma activa y reflexiva.¹¹¹

Es necesario hacer notar la confluencia entre algunos postulados de la política de educación básica en México y los aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada, bajo auspicios de la UNESCO, en Jomtien, Tailandia en marzo de

*La elección de la UNESCO es producto de la larga influencia que ha tenido en y de su relación con México desde tiempos de Torres Bodet. No significa que sea el único organismo internacional, dependiente o no de la ONU, que interviene en la formulación de políticas públicas en general y de la educativa en particular. Mas adelante se revisará la influencia de la OCDE. No se analiza el papel del Banco Mundial porque es más inconstante y varía según la situación económica mundial y nacional, pero su influencia, en el plano financiero y en la definición de las políticas públicas es aún mayor y, en ocasiones, sus premisas se contraponen a las de la UNESCO.

¹¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 12.

1990. Allí se reunieron representantes de 155 gobiernos y de diversos organismos dedicados a cuestiones educativas; los países participantes se comprometieron a adoptar y adaptar a sus condiciones internas los resolutivos aprobados en la *Declaración mundial sobre educación para todos* y en el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, estos documentos constituirían el marco y fundamento de procesos de reforma educativa en todo el mundo. Los resolutivos de la Conferencia –y sus actualizaciones subsecuentes- se convertirían paulatinamente en el marco general a partir del cual se planearían, diseñarían y ejecutarían las reformas educativas de casi todos sus países miembros. Sus recomendaciones y acuerdos -producto de sus convenciones y asambleas-, se convirtieron en mandatos. Las políticas educativas de muchos estados, México entre ellos, se definirán, a partir de entonces, en los grandes organismos internacionales y la misión de estos países consistirá, en gran medida, en adaptar los principios establecidos a sus realidades particulares.

El propósito esencial de la educación a partir de la década de los años noventa –de acuerdo a los resolutivos de Jomtien- ya no sería solamente el aumento de la cobertura – que fue el objetivo principal desde finales de los años cincuenta hasta finales de los sesenta y que en México se expresó en el Plan de los once años-, ni el logro de mayores porcentajes de egreso, sino la satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* de niños, jóvenes y adultos, éstas fueron caracterizadas de la siguiente forma:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de

las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.¹¹²

Las necesidades básicas abarcaban, entonces, tanto herramientas esenciales como contenidos básicos de aprendizaje, ambos implicaban una visión educativa que, según la propuesta, superaba la enseñanza memorística y enciclopédica “tradicional”. En la práctica, estos principios se materializaron en lo que se conoce desde entonces como contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales -en el plan y los programas de 1993 formaban parte del “enfoque formativo” de la modernización educativa-. Asimismo, se puso de manifiesto la ampliación de las funciones de la educación, es decir, se le imponían algunas de las que antes cumplían instituciones como la familia, específicamente lo relativo a los valores y las actitudes. Resultaba también evidente que el aprendizaje ocuparía el lugar central en la relación enseñanza-aprendizaje, las nuevas metas educativas pretendían que los estudiantes, de cualquier edad, “verdaderamente adquirieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores”. Organizar la educación en esos términos implicaba el problema de cómo saber si se habían alcanzado los propósitos, para solucionarlo se estableció que “la educación básica [debía] centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje” la implicación lógica fue la necesidad de medir dichos resultados, se introdujo entonces la cuestión de la evaluación de los logros del aprendizaje.¹¹³

Aunque el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 fue publicado en octubre de 1989, unos meses antes de la declaración de la UNESCO, entre ambos documentos hay, como se señaló anteriormente, confluencias no imposiciones ni compromisos, todavía no se pone de manifiesto la generalización y mundialización de la

¹¹² UNESCO, *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, 1990, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552SB.pdf> (consulta: 31 de agosto 2014).

¹¹³ *Ibid.*

agenda propuesta por la UNESCO. En el PME se postula que “la apropiación de métodos debe ser el objetivo central de los programas educativos, en todos los grados”, y especificaba aún más “es necesario acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y aprender a hacer”. El Programa retomó, al igual que la Declaración de Jomtien, los conceptos desarrollados en el informe Faure, aunque, por supuesto, afinados y reelaborados a partir de las condiciones características del final de la década de los años ochenta y el inicio de la siguiente.

Otros artículos de la Declaración hacían referencia a la necesidad de mejorar tanto las condiciones laborales de los profesores como la valoración de su actividad por parte de la sociedad –en México se implementó la Carrera magisterial con ese fin-; a la universalización de la educación básica, al logro de la equidad en el ingreso y al aumento de las tasas de permanencia de los alumnos dentro del sistema escolar; también se promovía la utilización de los medios masivos de comunicación y de las computadoras en las escuelas para potenciar los aprendizajes y, a la vez, abonar al impulso de una mayor “cooperación internacional”.¹¹⁴

Por último, en el PND se definió que los conceptos fundamentales para elaborar una política educativa eran pertinencia, calidad, igualdad y eficiencia. Se señaló que “pertinencia implica que los resultados de la educación básica deben evaluarse en términos de cómo están preparados los estudiantes para la supervivencia inmediata en la vida (incluido el empleo), la participación efectiva en la sociedad y la continuación del aprendizaje”; respecto a la calidad se siguió la tendencia de no definirla claramente, así se adujo que “el análisis tradicional de la calidad del aprendizaje se ha basado excesivamente en mediciones de los aportes y los resultados, sin una comprensión clara de cómo se transforman los aportes disponibles en los

¹¹⁴ *Ibid.*

resultados deseados”, solamente advirtieron sobre la dificultad de evaluar procesos, pero no fueron más allá. Se reconoció que había aumentado la cobertura educativa en muchos países pero “con grados diferente de equidad en el acceso de los alumnos a los diferentes programas y su continuación en esos programas, así como en los resultados del aprendizaje”; por tanto, la desigualdad al ingreso predisponía la permanencia y el egreso, de ahí que resultara indispensable luchar contra ella desde antes del ingreso a la educación formal y con el concurso de todos los sectores de la sociedad. Finalmente, se entendió que “la eficacia de una actividad de aprendizaje se refiere a la medida en que logra su objetivo; la eficiencia se refiere a la forma en que se logra el objetivo en relación con los recursos gastados”, aparecían la necesidad de medición y evaluación de resultados, de inversión y rendición de cuentas como elementos centrales de la política educativa. Los cuatro conceptos eran, en realidad, las facetas de un solo proceso: “Cuando se incorporan cuestiones de pertinencia y equidad en la definición de los objetivos educativos, la eficiencia se convierte en un concepto más significativo e incluye los indicadores comunes de la calidad”. El PME mostraba que los temas educativos que se discutían en los países miembros de organismos internacionales como la UNESCO, ya manifestaban la presencia de una agenda educativa que, sin estar formalmente planteada aún, ya determinaba los temas a debatir, las perspectivas y las metodologías válidas en el campo de las políticas educativas.¹¹⁵

El plan de estudios de la escuela secundaria de 1993

El plan de estudios de la escuela secundaria se estableció mediante el Acuerdo secretarial número 177. En el documento, se señaló que su objetivo era “ofrecer a los educandos una

¹¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Secretaría de Educación Pública, 1989, pp. 30-46.

preparación de calidad que posibilite la continuidad de su formación académica y los dote de elementos culturales, científicos y tecnológicos óptimos”; para ello el plan debería estar articulado con el de la escuela primaria e integrar “los conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes su incorporación productiva al mundo del trabajo” y participar en la vida política de la nación; sus rasgos fundamentales eran la reimplantación de los programas por asignaturas en todas las escuelas del país, el reforzamiento de la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, la geografía y el civismo y el restablecimiento del “estudio sistemático de la historia, tanto la universal como la de México”.¹¹⁶

CUADRO DE MATERIAS.*

| | Para su aplicación en el año escolar 1993-1994 | | Para su aplicación en el año escolar 1994-1995 |
|---------------------------------------|---|---|--|
| | Primero | Segundo | Tercero |
| Asignaturas académicas | Español 5 hrs. Semanales | Español 5 hrs. Semanales | Español 5 hrs. Semanales |
| | Matemáticas 5 hrs. Semanales | Matemáticas 5 hrs. Semanales | Matemáticas 5 hrs. Semanales |
| | Historia Universal I 3 hrs. Semanales | Historia Universal II 3 hrs. Semanales | Historia de México 3 hrs. semanales |
| | Geografía General 3 hrs. semanales | Geografía de México 2 hrs. Semanales | Orientación Educativa 3 hrs. semanales |
| | Civismo 3 hrs. semanales | Civismo 2 hrs. Semanales | |
| | Biología 3 hrs. Semanales | Biología 2 hrs. Semanales | Física 3 hrs. semanales |
| | Introducción a la Física y a la Química 3 hrs. Semanales | Física 3 hrs. Semanales | Química 3 hrs. semanales |
| Lengua Extranjera 3 hrs. semanales | Lengua Extranjera 3 hrs. semanales | Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales | |

¹¹⁶ Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 177 por el que se establece un nuevo Plan de Estudio para Educación Secundaria*, t. CDLXXVII, n. 4, 4 de junio de 1993, p. 27-27.

* En el *Acuerdo 182*, el esquema curricular es llamado Cuadro de materias e incluye, sin ninguna distinción conceptual, a las asignaturas académicas y las actividades de desarrollo.

| | | | |
|---------------------------|---|---|--|
| | | | Asignatura Opcional decidida en cada entidad 3 hrs. semanales |
| Actividades de desarrollo | Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales | Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales | Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales |
| | Educación Física 2 hrs. semanales | Educación Física 2 hrs. Semanales | Educación Física 2 hrs. Semanales |
| | Educación tecnológica 3 hrs. semanales | Educación tecnológica 3 hrs. semanales | Educación tecnológica 3 hrs. semanales |
| Totales | 35 hrs. semanales | 35 hrs. semanales | 35 hrs. semanales |

En el Acuerdo número 182 se establecieron los programas de estudio correspondientes. En este documento, mucho más extenso, el plan de estudios fue definido como un “instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr un avance cualitativo” de la educación secundaria. Su propósito, en consecuencia, era

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 y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los *conocimientos, las habilidades y los 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 de las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. (cursivas mías)¹¹⁷

El logro del propósito implicaba un “proceso general de mejoramiento” que incluiría -en el plano puramente académico-, además de los programas de estudio, los materiales y los libros de texto y programas de actualización docente. Aunado a ello, ya se había realizado

¹¹⁷ Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*, t. CDLXXX, n. 3, 3 de septiembre de 1993, p. 28-102. El subrayado permite observar cómo los principios expresados en Jomtien ya aparecen, con el mismo sentido y significado, en los programas de estudio.

una profunda transformación del marco legal que sustentaba la reforma modernizadora salinista. Quedaba por ver cómo se concretaba, específicamente, en el programa de historia, más tarde en los libros de texto y finalmente en las aulas para evaluar su éxito o fracaso.

La asignatura de Historia

En el programa se explicó claramente que su enfoque sería formativo (en contraposición a un exceso de información y de aprendizaje pasivo y memorístico), también se determinó la eliminación definitivamente del área de ciencias sociales –porque, según se argumentó, había provocado “yuxtaposición y dispersión de contenidos” que, a la vez, habían impedido la comprensión de la realidad social y los procesos históricos por parte de los alumnos- y, finalmente, se indicó que la asignatura de historia se organizaría de la manera tradicional: cursos separados de historia de México y de historia universal. Los contenidos conceptuales o declarativos, es decir, el qué o cuáles hechos, procesos, personajes y etapas debería aprender el estudiante, se organizarían para permitir el “estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad”; este punto contradecía abiertamente la presentación de contenidos del programa anterior en el que se iniciaba en el presente, se remontaba hasta las civilizaciones antiguas, el periodo medieval y el moderno y se terminaba, otra vez, en la actualidad; ya no se abordaría su estudio mediante una aproximación en espiral sino a través del seguimiento de procesos continuos y ordenados cronológicamente y se estudiaría desde el pasado más remoto hasta el presente. También se definieron las dimensiones desde las que se abordaría el estudio de la historia, estos eran: vida material, las manifestaciones culturales, la organización social y la política, a través del estudio de sus transformaciones. La finalidad de esta propuesta era que los alumnos

comprendieran que “las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de variados procesos” sucedidos desde el origen del hombre.¹¹⁸

Un elemento más del enfoque lo constituyó la propuesta de didáctica de la historia (o el cómo de la enseñanza de la historia) que se pretendió impulsar, ésta debía “permitir la profundización del desarrollo de *habilidades intelectuales y nociones*”¹¹⁹ ya aprendidas y aplicadas desde la primaria por los estudiantes. Entre las habilidades estaban: el manejo, selección e interpretación de información, la ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y el uso de términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, periodos, épocas); las nociones que deberían identificar y manejar eran: cambio, continuidad y ruptura en procesos históricos, causas y consecuencias; así como relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación; finalmente deberían ser capaces de valorar la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los factores naturales en el devenir histórico.¹²⁰

El objetivo principal de la asignatura lo constituyó el rechazo al memorismo y al aprendizaje de fechas, nombres, personajes; se procuraría, entonces, fomentar la crítica, la curiosidad y el descubrimiento individual del sentido de lo estudiado. En resumen, los propósitos de la enseñanza de la historia se definieron claramente: identificar los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales

¹¹⁸ *Ibid.* p. 99.

¹¹⁹ *Ibid.* p. 99. El subrayado es mío, permite señalar una vez más la concordancia entre los conceptos de organismos internacionales como la UNESCO, las modas pedagógicas y las metas educativas “nacionales” de diversos países, incluido México.

¹²⁰ Josefina Mac Gregor señala que en la “referencia a la influencia que los individuos y las sociedades ejercen en el devenir histórico [se] olvida que los hombres construyen, hacen la historia, no ejercen influencia sobre una especie de destino que ya está trazado de antemano”. Esta idea de la historia como destino trazado de antemano y, por tanto, de las acciones, individuales o colectivas, como factores externos y accesorios es, en sí misma, problemática y expone una visión de la acción social como acción reactiva y pasiva. Josefina Mac Gregor, “Texto y contexto: la historia de México en los libros de educación secundaria” en Javier Pérez Siller y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, El Colegio de San Luis Instituto Georg-Eckert, 1998. P. 232.

transformaciones transcurridas en la vida material, la cultura, la política y la organización social; adquirir y desarrollar la capacidad de identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias; desarrollar las habilidades intelectuales y nociones para la comprensión de la historia; lograr la capacidad de distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia, de los efímeros; por último, los estudiantes desarrollarían habilidades de identificación, selección e interpretación, en un nivel básico o inicial, de diversas fuentes para el estudio de la historia.¹²¹

Toda la propuesta se encaminó a definir los elementos esenciales de una didáctica especial, la de la historia, pero sin explicar un enfoque psicopedagógico general ni referir a autores o corrientes psicopedagógicas que la fundamentaran. Tampoco se hizo referencia a la forma como los educandos desarrollaban sus procesos de aprendizaje, aunque a partir del uso reiterado de conceptos como desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades y aprendizaje significativo se infirió el sustrato constructivista del programa. A diferencia del programa de 1974, no se hizo mención explícita de alguna corriente historiográfica en que se apoyara la visión de la historia a enseñar que se proyectaba. En el aspecto didáctico tampoco se sugirieron estrategias de enseñanza-aprendizaje ni de los tipos de evaluación acordes a esta propuesta. Sin embargo, con el transcurso del tiempo se hizo evidente que el discurso historiográfico que sustentaba el programa de estudios era el de Annales; y el psicopedagógico era el constructivismo.

En resumen, este programa manifestaba contradicciones difíciles de superar tanto al momento de elaborar los textos, como en su implementación en el aula, una manera concisa de presentar estas contradicciones es presentada con claridad por Josefina Mac Gregor:

¹²¹ *Ibid.* p. 100.

Pese a lo que la SEP asienta sobre su enfoque de la materia, de manera general se observa, a lo largo del programa, que no hay integración ni equilibrio entre los diferentes aspectos que se incluyen, aunque se hace hincapié en el político; el hecho no sería de llamar la atención si el hilo conductor fuera precisamente ése, pero no es así, los otros aspectos, el cultural, el científico, el social y el económico, a veces aparecen y otras no. La dificultad radica básicamente en que, al no existir un eje temático que permita enlazar los contenidos, estas cuestiones son como comportamientos con nula o escasa relación entre ellos.¹²²

El enfoque constructivista en educación*

Más allá de lo enunciado –u omitido- en el programa de estudios, se difundió la idea de que el “enfoque constructivista” era su fundamento; se afirmaba que en el proceso educativo escolar la centralidad recaía en el aprendizaje, que el maestro sería un “guía” y el alumno, el constructor de su conocimiento. A esta percepción contribuyó el hecho de que en las diferentes actividades académicas a las que los profesores tuvieron que asistir en el transcurso de los siguientes ciclos escolares, los jefes de enseñanza, las editoriales y los coordinadores académicos empezaron a insistir en que para la implementación adecuada del programa era necesario conocer y trabajar en el aula de acuerdo con la postura constructivista. Además, los Centros de Actualización del Magisterio en la ciudad de México impartieron cursos obligatorios para maestros que carecían de conocimientos

¹²² Mac Gregor, *op. cit.* p. 232.

* Constructivismo es un concepto complejo y diverso –algunos autores sugieren que debe hablarse de constructivismos, siempre en plural- que ha sido utilizado en diversas áreas de conocimiento y actividades, por ejemplo se habla de constructivismo en epistemología, en sociología, en psicología, en arquitectura y en psicopedagogía y didáctica, a este último es al que me referiré en este trabajo.

básicos de didáctica, llamados de Nivelación Pedagógica, en los que sí se evidenció el enfoque psicopedagógico constructivista.¹²³

De acuerdo con Clifton Chadwick¹²⁴, el enfoque constructivista en el aprendizaje y el currículo se introdujo con fuerza en América Latina a partir de los años noventa, una de las fuentes principales de su puesta en práctica fue la reforma curricular de 1989 en España. Con el fin de esclarecer cómo se entendió dicho enfoque habría que apelar entonces a los psicólogos y educadores que lo impulsaron, el más influyente de ellos es César Coll,¹²⁵ este psicólogo catalán reconoce el carácter polisémico del término y las dificultades para definir un solo constructivismo, por lo que más bien recomienda hablar de constructivismos¹²⁶ y distinguirlos de acuerdo con el modo en que se utilizan en los diferentes ámbitos escolares.

La vertiente constructivista que Coll considera más compleja y adecuada para una variedad mayor de situaciones es la que considera el aprendizaje escolar como

¹²³ Estos cursos debían ser tomados y aprobados por todos los profesores sin formación normalista, eran un requisito de contratación o recontratación. Los autores analizados son considerados como precursores o representantes del constructivismo: Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel y Lev Vygotsky.

¹²⁴ Chadwick explica que parte de la dificultad para definir el concepto proviene de la diversidad de sus fuentes “cabría distinguir, al menos, entre el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, iniciado con los trabajos pioneros de Ausubel en los años cincuenta y sesenta y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin; el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva, y más concretamente en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información; y, por último, el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotski y sus colaboradores en los ya lejanos años treinta y difundida, revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de los años setenta.”. En Clifton B. Chadwick, “La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C, v. XXXI, n. 4, 4º trimestre, 2001, p. 111-126. www.tochtli.fisica.uson.mx/.../la_psicologia_de_aprendizaje_del.htm. (consulta: 12 de abril de 2013).

¹²⁵ César Coll Salvador, psicólogo español nacido en 1950, catedrático de psicología evolutiva de la Universidad de Barcelona, sus líneas de investigación se sitúan en las aplicaciones de la teoría genética (no sólo ha seguido los postulados de Piaget, sino que incluso colaboró con él) en la educación, el diseño y desarrollo curricular, la evaluación y las tecnologías de la información y la comunicación. Participó en los procesos de reforma educativa de su país en la década de los noventa.

¹²⁶ César Coll, “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”, *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 1996, n. 69, p. 153-178. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955> (consulta: 10 de abril de 2013).

el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares. La naturaleza y características de éstos, por último, mediatizan a su vez totalmente la actividad que profesor y alumnos despliegan sobre ellos. El triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor, aparece así como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela.¹²⁷

Aquí aparecen los conceptos más reconocidos de este enfoque:

- 1) el alumno como sujeto activo de su proceso de aprendizaje que al construir y transformar -no copiar ni reproducir- sus representaciones y esquemas, al dotar a los nuevos conocimientos de sentido o darles un significado, logra el llamado *aprendizaje significativo*;
- 2) el nuevo papel del maestro *como guía, facilitador, mediador y motivador*, que ya no es el principal agente de la instrucción sino un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, y
- 3) la concepción de que los contenidos están en función del desarrollo cognitivo del estudiante y del ámbito cultural en el que se desenvuelve y le proporciona las experiencias de las que parte para integrar nuevos conocimientos, es decir, los llamados *conocimientos previos*.

¹²⁷ *Ibid.*

Mario Carretero¹²⁸ complementa y explica algunos de estos conceptos. Con respecto al aprendizaje, critica la tendencia a hacer los contenidos cada vez más académicos y formalistas en el nivel secundario ya que esto provoca la pérdida de interés por parte de los estudiantes y el desperdicio de sus capacidades espontáneas de aprendizaje; se produce, asegura, “una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar”, ello debido a que “numeroso contenidos, destinados a los alumnos de entre doce y dieciséis años[...] son meros resúmenes de los contenidos universitarios”.¹²⁹ El autor indica que, para superar esta situación, desde las últimas dos décadas del siglo XX, los enfoques cognitivos o de adquisición del conocimiento, entre ellos el constructivismo, “comenzaron a ser referentes importantes en el intento de construir perspectivas teóricas y aplicadas para alcanzar una escuela que rompiera con el modelo tradicional y resultara más significativo”.¹³⁰

En su crítica a la “enseñanza tradicional” de las ciencias sociales -la historia y la geografía-, expone que, según la opinión generalizada, para su aprendizaje no se requiere razonar, sino sólo asimilar y memorizar lo que otros (los que elaboran los programas, los autores de libros y los profesores) habían seleccionado previamente; en este proceso, añade, no habrían sido tomados en cuenta los intereses de los alumnos y, en consecuencia, los contenidos no se convertían en conocimientos significativos para ellos. Paradójicamente, también en la opinión común, los contenidos de historia y ciencias sociales eran considerados más fáciles de aprender que los de matemáticas o de ciencias naturales. Las investigaciones actuales, señala el autor, han demostrado que esta percepción es equivocada

¹²⁸ Mario Carretero es psicólogo español nacido en 1953, es catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Se ha especializado en la didáctica de la historia desde la perspectiva constructivista.

¹²⁹ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Nueva edición ampliada, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 18.

¹³⁰ *Ibid.* p. 21.

y que “los conceptos sociales son de gran dificultad para los alumnos de diferentes edades, precisamente porque son complejos”.¹³¹

Por lo tanto, las aportaciones del constructivismo a la enseñanza de la historia como disciplina académica en la educación básica, se inician con el reconocimiento de que la construcción del “entramado conceptual” que permite explicar los procesos de cambio en las sociedades –por ejemplo las revoluciones políticas, sociales, culturales-, requiere el dominio de conceptos que no tienen referente empírico directo y que son construcciones teóricas complejas, en consecuencia, no pueden ser aprendidos hasta que las capacidades cognitivas de los alumnos estén desarrolladas para ello. Otro aporte se refiere a la comprensión de las realidades sincrónicas o la interconexión de los diversos planos del mundo social, y las realidades diacrónicas o comprensión del cambio social en jóvenes de hasta quince o más años; es decir el tema de la representación del tiempo histórico y la adquisición de nociones temporales, éstas también deben ser tratadas de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su comprensión empieza a lograrse, justamente, a la edad de quince años aproximadamente. Para Carretero, la conclusión más relevante a que ha llegado la investigación psicológica cognitiva y evolutiva con respecto a la comprensión del tiempo histórico es: el tiempo no se conoce intuitivamente; para el niño el tiempo es algo discontinuo y ésta impresión sólo desaparece mediante el uso de “sistemas de medición objetiva y cuantitativa”, entre ellos la cronología, cuya enseñanza y uso son indispensables.

¹³¹ *Ibid.* p. 171-172. La explicación es muy interesante, a mi parecer: “Las investigaciones psicológicas muestran que los alumnos de sexto o séptimo año de la educación general básica (once a doce años) tienen muchas dificultades para comprender los conceptos presentes en los libros de texto y en los currículos de muchos países: ‘arte renacentista’, ‘pueblos bárbaros’, ‘burguesía’, ‘densidad de población’, ‘inmigración’, ‘colonialismo’, etc. Se trata de un problema de desarrollo cognitivo y no lingüístico, ya que el problema no es el término usado, la realidad que él designa”. Concluye que la comprensión de conceptos va a la par del desarrollo cognitivo del estudiante y esto debe ser tomado en cuenta al elaborar programas y libros de texto.

Además de las cuestiones de la comprensión de conceptos y de la temporalidad, el autor señala que la causalidad y la empatía son otras formas de pensar la historia que deben ser aprendidas por los alumnos para que puedan comprender tanto su pasado como su presente. La conclusión de toda esta argumentación es la de considerar la historia desde un punto vista cognitivo: “La concepción de la historia como una actividad fructífera del pensamiento humano es una visión defendida, en primer lugar por los propios científicos sociales. El término ‘pensar históricamente’ ha sido empleado por los propios historiadores (cita a Pierre Vilar).”¹³² Por lo tanto, concluye que la enseñanza de la historia debe tener como propósito el desarrollo de habilidades y nociones que le permitan al estudiante responder preguntas complejas sobre el pasado y el presente y no la finalidad “tradicional” enfocada en la simple adquisición de información. Asimismo fundamenta su propuesta con una idea que retoma de otro historiador:

Justamente, uno de los teóricos de la filosofía de la historia [Collingwood, 1981], que inspiró buena parte de las propuestas de renovación didáctica en este ámbito, partió de la idea del historiador como detective, y dicha propuesta fue desarrollada por varios grupos de investigación para lograr que en las aulas se implantara una actividad de indagación y de relación dialéctica entre preguntas y respuestas, y no solo de copiar, clasificar y repetir información.¹³³

Con la anexión de esta idea de Collingwood a su propuesta, Carretero introduce un nuevo elemento a la concepción constructivista de la enseñanza de la historia: la necesidad de que los alumnos comprendan que los hechos que estudian no están dados, que la historia que se les enseña no es una simple recopilación, con base en fuentes primarias, de tales hechos, sino una construcción conceptual. Para ello deben desarrollar habilidades como: imaginar

¹³² *Ibid.* p.182.

¹³³ *Ibid.* p. 183.

situaciones no experimentadas, desarrollar hipótesis sobre causas y efectos de hechos pasados, evaluar la medida en que estas hipótesis se ajustan a los hechos, definir conceptos abstractos y reconocer la relación entre los valores y las opiniones emitidas basadas en evidencias.

Carretero aclara que la aplicación de la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir necesariamente de los conocimientos previos de los estudiantes, pero parece olvidar que el contexto y los ambientes en que desarrollan las actividades escolares y extraescolares (por ejemplo, violencia doméstica y en la comunidad; pobreza y problemas alimentarios, etc.) influyen poderosamente en los procesos y resultados educativos. En países como México, donde las condiciones materiales de las escuelas (espacios, mobiliario, materiales didácticos, entre otros), las condiciones laborales de los profesores (como número de alumnos por grupo y número de grupos que deben atender, la inexistencia de personal de apoyo, la falta de actualización) no son las adecuadas para aplicar este enfoque, era de esperarse que los resultados no fuera los deseados.

La organización de los contenidos*

Se establecieron dos cursos de Historia Universal -a cubrirse en los primeros dos grados- y uno de Historia de México en el tercer grado. Para el logro de los objetivos propuestos, los temas se organizaron cronológicamente y se ordenaron por grandes épocas. De éstas se prestó mayor atención a aquellas en que tuvieron lugar transformaciones duraderas y de prolongada influencia. Con el objetivo de evitar la memorización, se seleccionaron sólo algunos eventos políticos o militares y se le dio relevancia a la identificación de interrelaciones entre los procesos políticos, sociales y culturales, las transformaciones

tecnológicas y la vida material o económica. Se propuso superar el eurocentrismo al estudiar las contribuciones, interdependencia e interrelación entre los diversos pueblos, culturas y civilizaciones. Asimismo se incluyó una serie de nociones clave para la comprensión de la historia, por ejemplo: tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. Finalmente se enfatizó la necesidad de vinculación de la historia con asignaturas afines como la geografía y formación cívica y ética, es decir con las ciencias sociales, y con las ciencias naturales como la física, la química y la biología.

En la primera edición de los programas, no se incluyó el de historia de México¹³⁴ ya que no entraría en vigor en la fase inicial, sino un año después. El programa de esta asignatura se organizó, al igual que los dos ciclos de historia Universal, en unidades temáticas referidas a las grandes épocas de la historia de México. Los contenidos declarativos o conceptuales se presentaron solamente en una lista formada por el nombre de la unidad, los temas y los subtemas, esto es, en lo que se conoce como un índice temático. Los contenidos procedimentales y actitudinales no fueron incluidos aunque en los propósitos del plan de estudios, aparecían como elementos fundamentales para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.¹³⁵

La forma de abordar los hechos a estudiar dependería de la elección del libro de texto. Los mecanismos iban desde la decisión colegiada en las Juntas de Academia -que reunían al total de maestros de cada Zona Escolar-, hasta la selección que hacía cada profesor de forma del libro de texto que considerara más adecuado para cumplir el

* Aquí utilizaré el concepto de contenidos desarrollado por César Coll: “Se entiende por contenidos el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales”. César Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Barcelona, Paidós, 1991. p. 138, (Cuadernos de pedagogía, 4).

¹³⁴ El programa completo puede consultarse en el anexo.

¹³⁵ Ver nota 32.

programa. Es importante señalar que a partir del ciclo escolar 1997-1998, se definieron las condiciones que deberían cumplir los libros de texto para ser aprobados para su uso en las escuelas secundarias de todo el país. Sobre este punto volveremos en el siguiente capítulo.

Las unidades temáticas abarcaban las siguientes épocas:

1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica
2. La conquista y la colonia
3. La independencia de México
4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854
5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875
6. México durante el porfiriato
7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940
8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

Se pueden señalar dos cambios importantes entre el programa 1974 y el de 1993. Primero el orden cronológico, como ya se mencionó, en el de 1993 ya no había saltos del presente al pasado y luego un regreso al presente, el programa seguía una línea histórica clara del origen de las civilizaciones prehispánicas hasta el momento la década de los años noventa. El segundo, aunque no es un cambio tan evidente para quien no sea historiador, consiste en que se enfatizó el papel de la historia cultural, por ejemplo, en la primera unidad de abordarían las civilizaciones prehispánicas, sin hacer énfasis en su organización política y su estructura social, resaltando su “herencia” social y cultural; es decir, los elementos culturales que pervivieron después de la conquista y no los que se perdieron. La historia cultural ocuparía un lugar muy importante que no había tenido en el programa anterior.

| | |
|---|--|
| Programa de la asignatura de Historia 1974 para el segundo grado | Programa de Historia de México, para el tercer grado. 1993 |
| <p>UNIDAD 5. El alumno:</p> <p>5.1 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los pueblos prehispánicos: mexicas, mayas e incas.</p> <p>5.2 Comprenderá el proceso de conquista y colonización de la Nueva España.</p> <p>5.3 Conocerá la organización económica, política, social y cultural de la Nueva España.</p> <p>5.4 Identificará nuestra cultura nacional, como mestiza.</p> | <p><u><i>1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</i></u></p> <p>Ubicación geográfica y temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las grandes civilizaciones de Mesoamérica: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas - La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica <p>Agricultura y alimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> - La importancia del maíz - Las formas de cultivo y propiedad de la tierra |
| Programa del área de Ciencias sociales 1974 para el tercer grado | <ul style="list-style-type: none"> - La influencia de la propiedad comunal - La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos |
| <p>UNIDAD 6</p> <p>Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:</p> <p>6.4 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los aztecas, mayas e incas.</p> <p>6.5 Establecerá el paralelismo entre las altas culturas de Mesoamérica y la inca.</p> <p>6.6 Comparará la organización política de los mexicas con la de los mayas.</p> <p>6.8 Diferenciará las formas del derecho del pueblo mexica, de las que nos rigen actualmente.</p> <p>6.9 Descubrirá los aportes culturales aborígenes y los europeos en la formación de nuestra actual cultura mestiza.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La influencia de la propiedad comunal - La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos <p>Rasgos comunes de las religiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las ideas sobre el origen y el orden del mundo - Los grandes centros ceremoniales y su función - La arquitectura y el arte religioso - La religión y la guerra <p>Las matemáticas y las ciencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sistemas de numeración - El cálculo y la astronomía: los calendarios - La medicina indígena <p>La escritura y la transmisión de las ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices - La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México <p>Moral y vida social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los valores y la vida en sociedad - La familia y la moral personal - La educación de niños y jóvenes. Los "libros de consejos" o <i>huehuehtlahtolli</i> |

Sin embargo se conservaron elementos clave del programa anterior, por ejemplo el análisis de la vida y obra de los “grandes personajes” a que hacía referencia el programa de 1974; se realzó la importancia de los procesos sociales, económicos y políticos, del papel de los grupos y clases más que de los individuos, aunque los héroes patrios siguieron siendo centrales. Solamente en las primeras dos unidades, que abarcaban el México prehispánico, la conquista y la colonia, no se hizo referencia a los líderes políticos de los pueblos indígenas

(los tlatoanis mexicas o los ahaw mayas de los que quedó registro) ni se mencionaron explícitamente al conquistador o a los virreyes; pero al final de la segunda unidad se abordaron las biografías y textos de Carlos de Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz. A partir de la tercera unidad las ideas y acciones de Hidalgo, Morelos, Guerrero, Iturbide, Santa Anna – “como figura política representativa de la época”-, Juárez, Mora y Alamán, Lerdo, Díaz, Madero, Carranza, Obregón, Calles y Cárdenas ocupan subtemas específicos, para el México de la segunda mitad del siglo XX no se mencionó a ningún personaje.

| Programa de Ciencias sociales 1974 | Programa de Historia de México 1993 |
|---|---|
| <p>Segundo grado 6.14 Resaltará las figuras de nuestros héroes como factores de unidad del pueblo mexicano.</p> <p>Tercer grado 6.5 Valorará la actuación histórica de los próceres revolucionarios más destacados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz - El pensamiento político de Hidalgo - Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación - Santa Ana como figura política representativa de la época - Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán - Juárez en la presidencia de la República - Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz - Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral - Los gobiernos de Obregón y Calles. - Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno - La crisis de la década de 1930 y el programa de Lázaro Cárdenas |

Los personajes fundamentales de la historia de México, aquellos cuyas actuaciones generaron cambios, influyeron en sus contemporáneos o representaron una época –ya sea en sentido positivo o negativo-, ya no serán solamente jefes políticos o militares, sino también artistas, científicos e “ideólogos”. Se hace mención de sus aportes y participación en la vida

nacional, excepto de Porfirio Díaz, del que se estudiaría sus antecedentes y “personalidad”, tal vez con la finalidad de integrarlo al panteón de los héroes.¹³⁶

Mientras se declaraba que uno de los propósitos de la asignatura era “suprimir la memorización de datos (nombres, fechas, lugares) que no tienen un carácter fundamental”¹³⁷ y que por ello se habría realizado una selección de los hechos a estudiar, el programa mostraba un considerable aumento de temas con respecto al anterior. Este incremento de los contenidos conceptuales, aunado a la ausencia de los contenidos actitudinales y procedimentales, hacía muy difícil la puesta en práctica del enfoque constructivista implícito; el resultado fue que no se podía cubrir todo el programa ni se promovía la adquisición y desarrollo de las habilidades y nociones deseados.

Este programa de estudios representa todavía la dificultad que entrañaba enseñar, por una parte, una historia en la que aún aparecen los grandes personajes que permiten fomentar el orgullo y la identidad, alrededor de los cuales se pueden realizar los “honorés” en las ceremonias cívicas y, por otra parte, la historia como forma de pensamiento a la que aún le faltaba afinar sus estrategias y métodos de aprendizaje. Los contenidos no se integran sino se superponen; no hay una definición clara y unívoca de cuál es el lugar de los contenidos declarativos y es mínimo el desarrollo de los contenidos procedimentales y actitudinales: se mencionan pero no se explican ni se desarrollan. Sobre las limitaciones y contradicciones manifiestas en la organización de contenidos Josefina Mac Gregor observa que

ya la selección de los temas y su agrupación implican una forma de ver la historia que no deja margen para que los historiadores o los profesores de historia, de acuerdo con su propia

¹³⁶ Agradezco a la maestra Laura Rebeca Favela Gavia por hacerme notar esta distinción. Tal vez estudiar la personalidad de Díaz, y no la de ningún otro personaje, tenía que ver con una justificación del régimen vigente de Salinas de Gortari.

¹³⁷ Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 101.

interpretación de los hechos, elija, privilegien y distribuyan los contenidos. También hay que anotar que el listado de temas atomiza el conocimiento, pero más que eso, en cierta medida, privilegia la información fáctica al eludir las explicaciones, y al no poner énfasis en las secuencias, las relaciones y la reflexión.¹³⁸

En resumen: ni se enseña una historia sin héroes, ni monumentos, ni hechos incontrovertibles ni amor a la patria; y tampoco se enseña una historia totalmente neutra, metodológica o epistemológica; es decir, está en un punto intermedio entre la historia como forma de pensamiento y método de investigación, y la historia como conciencia de un pasado común, “nacional”.

2.3 Plan y programas de 2006: Contenidos y el enfoque por competencias académicas*

Contexto y marco legal

En el año 2000 Vicente Fox Quesada, del Partido Acción Nacional, ganó la presidencia de la República, después de 71 años de dominio del PNR-PRM-PRI. La elección de Fox fue considerado por muchos representantes de los medios masivos de comunicación nacionales e internacionales, como la llegada a la “madurez” de la democracia mexicana. El autoproclamado “gobierno de la alternancia” significó para un amplio sector de los ciudadanos, la posibilidad de renovación del sistema político y también la esperanza de profundas transformaciones sociales para bien del país. México había cambiado notablemente desde el fin del gobierno de Salinas, la ilusión de la modernización, las

* El enfoque por competencias comprende tanto las laborales como las académicas. Éstas últimas hacen referencia a una postura didáctica que propugna porque en la educación escolar se desarrolle un saber hacer en situaciones diversas y complejas. Más adelante se aclarará el concepto.

¹³⁸ Josefina Mac Gregor, *op. cit.*, p. 235.

prometidas ventajas de nuestra inserción en el club de los países ricos se habían desvanecido; la crisis económica, la corrupción y el incipiente pero firme crecimiento del narcotráfico amenazaban la estabilidad del país. En ese contexto, la alternancia significaba la posibilidad de iniciar una nueva etapa de crecimiento y orden social.

Sin embargo, las acciones del presidente no rompieron con las viejas estructuras priístas, en muchos sentidos la política del gobierno panista parecía continuar y dar profundidad a un número considerable de los postulados salinistas-zedillistas. La política educativa fue un ejemplo de ello. Los cambios continuaban, completaban y reencauzaban los iniciados en la década anterior, Fox recorrió el mismo camino que sus predecesores para fundamentar y aplicar la reforma de la educación básica. Primero se promulgó el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006; después se modificó el artículo Tercero Constitucional con el fin de decretar la obligatoriedad del preescolar e integrarlo definitivamente al nivel básico, posteriormente se publicó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE). En cuanto a la escuela secundaria, en noviembre de 2002 se hizo público el documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que sería modificado en diversas ocasiones hasta 2006 cuando el secretario de Educación, Reyes Taméz Guerra, puso en marcha la Reforma de la Educación Secundaria (RES), a través de la promulgación del Acuerdo 384.¹³⁹ En él se reconocieron los logros y límites del programa de 1993:

¹³⁹ Las fechas en que se promulgaron los documentos permiten observar que el proceso de reforma educativa y, en general muchos elementos de la política pública del gobierno de Fox, se desarrolló de forma desordenada y, por momentos, apresurada. El Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 se publicó en mayo de 2001. La modificación del artículo Tercero Constitucional se realizó en noviembre del siguiente año 2002, ese mismo mes se publicó el Documento base de la RIES y un mes después el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), es decir, se iniciaron los trabajos de la reforma antes de que se expidiera su fundamento organizacional.

Durante más de una década la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma curricular que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; impulsó programas para apoyar la actualización de los maestros; realizó acciones de mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes, así como atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional.¹⁴⁰

La decisión de continuidad y profundización de la política educativa del sexenio anterior era clara, por una parte se reconocía que los fundamentos y los propósitos seguían siendo válidos, pero por otra parte se aducía que no se habían ejecutado correctamente como consecuencia del exceso de contenidos y su atomización. Por lo tanto, se consideró necesario renovar el plan y los programas de estudios para seleccionar, reorganizar y disminuir los contenidos cognitivos e incluir los necesarios para hacer frente a las nuevas problemáticas. A diferencia del programa anterior, en éste se impuso de forma explícita el enfoque por competencias como eje de la reforma y de las prácticas docentes.

La influencia de la UNESCO y de la OCDE

La necesidad de continuidad de los proyectos, de que estos se formularan con vistas de más largo plazo y tomando en cuenta las discusiones que se estuvieran dando en el plano internacional, era un apostura defendida por la UNESCO. Las metas de Jomtien fueron reconocidas y reafirmadas, los logros celebrados y las metas por lograr retomadas durante el

¹⁴⁰ Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección.

Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en abril del año 2000. En éste se discutió y adoptó un marco de acción llamado *Educación para todos: cumplir los compromisos comunes*. Compromisos colectivos, apoyados por organismos e instituciones internacionales, que cada país miembro de la UNESCO asumiría como responsabilidad a nivel nacional. Entre los objetivos consensados se encontraban:

- * para antes del año 2015 debería generalizarse la educación básica gratuita, obligatoria y de calidad;
- *deberían aprovecharse las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad;
- *las necesidades básicas de aprendizaje debían satisfacerse mediante “un aprendizaje adecuado y [...] programas de preparación para la vida activa” y
- * “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.”¹⁴¹

Se abría así la puerta a la generalización y consolidación de las evaluaciones nacionales e internacionales. En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inició, desde el año 2000, la aplicación de evaluaciones entre sus países miembros mediante la prueba llamada PISA.¹⁴² Esta prueba se aplicaría cada tres años, a jóvenes que terminan la enseñanza obligatoria –en México, al terminar la

¹⁴¹ UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (consulta: 19 de septiembre de 2013).

¹⁴² PISA (por sus siglas en inglés) es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos que aplica pruebas a jóvenes que han terminado la educación obligatoria, por lo tanto su edad es de alrededor de 15 años; “la evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar y funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio”. Información obtenida del sitio web de la OCDE, <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (consulta: 8 de noviembre de 2013).

secundaria- alrededor de los quince años de edad. Los treinta países miembros, incluido México, aceptarían su aplicación y, al publicarse los resultados, contarían con “información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos”.¹⁴³ Asimismo, aunque no se diga oficialmente, los resultados los comprometen a acatar las recomendaciones y sugerencias de la OCDE. La política educativa nacional, entonces, cada vez más se define en los organismos internacionales.

En México, acorde con las tendencias evaluadoras, se establecieron el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002 y la prueba ENLACE en 2006.¹⁴⁴ Las evaluaciones se convertirían, a partir de esta etapa, en el mecanismo para promover la calidad –entendida en el sentido de pertinencia, funcionalidad y de resultados medibles y reconocidos por todos los actores del proceso educativo-, para fiscalizar la utilización de los recursos y para “asegurar” niveles mínimos de logros académico a nivel internacional. El problema que se presentaría desde el principio fue el del diseño de los instrumentos de evaluación o pruebas estandarizadas, su generalización y pretensión de objetividad y homogeneidad que, desde entonces, han chocado con las diversas y variadas condiciones, nacionales, regionales y locales.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ ENLACE es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, desde su implementación en 2006, la prueba se realizó cada año hasta que fue anunciada su suspensión en 2014, se evaluaba a los últimos cuatro grados de primaria y al último grado de secundaria; a partir de 2009 se aplicó a todos los grados de secundaria. En 2010 se evaluaron -como cada año- los contenidos de español y matemáticas y, en esa ocasión, se eligieron además los de historia. www.enlace.sep.gob.mx (consulta: 6 de febrero de 2014).

El enfoque por competencias

La Reforma de la Educación Secundaria (RES), contó con una fundamentación curricular extensa y clara en la que se explicaron las finalidades de la educación básica, el perfil de egreso del estudiante, las bases conceptuales y pedagógicas de cada asignatura, y se expusieron cada uno de los programas. En el documento se afirmaba que la educación básica obligatoria brindaría a todos los mexicanos las “oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las *competencias básicas* para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo”.¹⁴⁵

Es claro que este programa, a diferencia del anterior, sí explicitaba un enfoque didáctico centrado en el aprendizaje, a partir del cual se organizarían los contenidos y la forma de abordarlos; éste era, claramente, el de competencias. Este enfoque fue desarrollado originalmente en Estados Unidos y después en Francia y Bélgica, Philippe Perrenoud¹⁴⁶ señala que ante la crisis de la educación, y ante la incapacidad de los sistemas educativos de responder a las necesidades del mercado laboral y a las de la sociedad en general, era necesario transformar las prácticas educativas en todos los niveles. El concepto mismo de competencias ha generado confusión porque no sólo se refiere a muchas cosas sino que también parte de fuentes diversas.

¹⁴⁵ Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 9. (cursivas mías).

¹⁴⁶ Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, trad. de Marcela Lorca, Santiago de Chile, J.C. Sáenz, 2008, p. 14.

En 1973 el psicólogo estadounidense David McClelland¹⁴⁷ analizó la relación entre los resultados de los llamados test de inteligencia (que “medían” el Coeficiente Intelectual) y el éxito laboral, como resultado de sus investigaciones propuso que las pruebas para ingresar a la escuela o a un empleo se basaran en las competencias demostradas por los aspirantes. Expuso que el nivel educativo alcanzado, los diplomas y/o credenciales obtenidos no eran garantía de un desempeño adecuado en la práctica laboral o escolar; las pruebas tradicionales de ingreso, que implicaban solamente el dominio de ciertos conocimientos, información o la capacidad de responder lógicamente, no eran confiables para predecir el desempeño esperado. Debían tomarse en consideración las capacidades, aptitudes y destrezas que el solicitante mostrara efectivamente para cumplir un perfil de puesto específico. A partir de sus estudios se generalizó el concepto de competencias y fue sustituyendo poco a poco al de inteligencia y al de coeficiente intelectual, aunque se usó, originalmente, en el ámbito laboral. Su paso a las propuestas didácticas se dio a través de las reformas curriculares en Bélgica y Francia llevadas a cabo entre 1997 y 2001.

El fundamento para los cambios curriculares hacia el enfoque por competencias fue, al igual que en el caso de los constructivistas, el excesivo enciclopedismo y memorismo de los programas tradicionales, la mínima participación que se le daba a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y, lo que fue considerado más grave, la incapacidad de los

¹⁴⁷ David McClelland (1917-1998) fue un catedrático de psicología de Universidad de Harvard, investigador y teórico especialista en el tema de la motivación humana. Es reconocido por sus aportes respecto a las competencias: El término “Competencia” en su acepción actual se debe a David McClelland, un psicólogo de la Universidad de Harvard, experto en teoría de la motivación, que en 1973 publica “Evaluar la competencia en lugar de la inteligencia” (“Testing for competence rather than for intelligence”). Este artículo, que provocó un giro radical en ese momento, planteaba superar los métodos tradicionales de evaluación en la gestión de recursos humanos, para centrarse en buscar directamente aquellos repertorios de conductas que comparten los que son excelentes en un puesto y una cultura concretos, y que los diferencian del resto. De este modo, presentaba las competencias como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, las características y maneras de hacer de los que tienen un desempeño excelente. En http://www.juntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/p_5_p_2_organizacion_de_la_investigacion/modelo_gestion/3_modelo_de_gestion.pdf (consulta: 20 febrero 2014).

egresados del sistema educativo de “aplicar” los conocimientos adquiridos, en situaciones y contextos diferentes a los de las escuela. Se expresaba preocupación porque muchos jóvenes que habían obtenido títulos universitarios –en ocasiones con altas calificaciones o promedios escolares-, no podían tomar decisiones o actuar adecuada y eficazmente en condiciones inesperadas o cambiantes en el ámbito laboral; más aún, niños y jóvenes escolares iban aprobando sus cursos con calificaciones elevadas y no podían realizar acciones tan simples como expresar una opinión de forma articulada o realizar transacciones comerciales simples.¹⁴⁸ Primero en el ámbito laboral y, después, en el educativo, empezó a expandirse la idea de que era necesario transformar las propuestas pedagógicas y didácticas para integrar los saberes y actuaciones efectivas.

Philippe Perrenoud señala que, a pesar de haber fundamentado la necesidad de implementar este enfoque, desde el inicio ha habido muchas resistencias producidas, casi todas, por lo que él considera un malentendido. Éste consiste en “creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos”¹⁴⁹, ante tal creencia responde que no es posible renunciar a los conocimientos entendidos como conocimientos conceptuales, pero que el problema práctico reside en que para lograr que los estudiantes sean competentes se requiere dedicar mucho tiempo a las actividades en el aula y fuera de ella, mucho trabajo colectivo, y, sobre todo, el uso extensivo de propuestas diferenciadas e individualizadas, centradas en las capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

¹⁴⁸ Un ejemplo de este tipo de argumentación aparece en la presentación del Plan de estudios de 2006: “poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales”. En Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección.

¹⁴⁹ Philippe Perrenoud, *Op. cit.* p. 14.

Con esta argumentación el propio autor nos muestra las restricciones y limitantes de su propuesta. Para alcanzar las metas prometidas se requerirían cambios en todo el sistema educativo, y no solamente en los planes y programas de estudio. Además sería necesaria una nueva concepción de la función de la escuela y de la importancia de los certificados, diplomas y títulos que otorga, así como de las funciones e importancia de la evaluación mediante la cual se dispensan tales documentos.

Aunque Perrenoud y otros autores defienden la perspectiva educativa de las competencias, reconocen que es difícil su puesta en práctica, no sólo por las condiciones mencionadas anteriormente, sino porque el propio concepto dista mucho de ser unívoco, una gran variedad de autores le han dado matices diferentes. De ahí que no sea adecuado hablar de un solo enfoque por competencias y que tampoco haya una metodología generalizada, y reconocida por todos, para aplicarla en las aulas.¹⁵⁰

El autor menciona que un programa de estudios elaborado bajo el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos ni las disciplinas, pero pone el énfasis en su puesta en práctica; asienta que las competencias tienen un “poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios”.¹⁵¹ A pesar de que en reiteradas ocasiones subraya que esto no significa que los conocimientos sobre hechos, procesos, leyes, etc., deban desaparecer, impone la idea de que la competencia debe ser el centro de la programación escolar. Sin embargo, reconoce que “No es confortable, pero sería aún peor negarlo y fingir que se sabe exactamente cómo se forman la inteligencia y las competencias fundamentales.” Añade que, además, a las escuelas les “asusta” la aplicación del enfoque porque están organizadas de

¹⁵⁰ Monique Denyer, *et al.*, *Las competencias en la educación. Un balance*, trad. de Juan José Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica, 2007. pp.36-39, (Colección Popular 676).

¹⁵¹ Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, J.C. Sáez editor, Santiago, 2006. El autor toma esta cita de J. Tardif y la asume e integra a su explicación. p. 18.

manera tal que la centralidad recaer en los saberes, que son más fáciles de planificar, ejecutar y evaluar. Finalmente indica

Por el momento, el enfoque por competencias remece, ante todo, el mundo de aquellos que crean los programas o debaten acerca de ellos. Este preocupará al conjunto de profesores, sólo si los textos oficiales les imponen un enfoque por competencias de manera lo suficientemente precisa para volverse indispensable y obligatoria para su práctica de la enseñanza y de la evaluación en clases. Este enfoque corre el peligro de ser, entonces, rechazado con fuerza por una parte de los profesores, que no verán ni sus fundamentos, ni el interés o, cuando comprendan las intenciones y las consecuencias, no se adherirán a él, por diversas razones, justificadas o no.¹⁵²

Es decir, aun cuando reconoce que falta investigación, que el sistema escolar “no está preparado” para las competencias y que se requiere una transformación radical en la práctica y en la identidad de los docentes, ante las necesidades del mundo cambiante en todos los ámbitos –principalmente por las exigencias que imponen las tecnologías de la información y la comunicación- de la vida y, de manera más notoria, en el ámbito laboral, le parece que es necesario que la educación formal responda a ellas. Los programas deberían integrar el lenguaje de las competencias de forma sustancial, ya que “no basta agregar a cualquier conocimiento una referencia cualquiera a una acción (traducir en forma gráfica, observar, verificar que...) para designar una competencia”.¹⁵³

En la práctica docente, los problemas principales o más evidentes han consistido, primero, en la “observación” del desarrollo de competencias; segundo, en la evaluación y acreditación de los aprendizajes esperados y, por último, en el cumplimiento de los estándares internacionales que exigen un mínimo de logro en pruebas estandarizadas como

¹⁵² *Ibid.* p. 19.

¹⁵³ *Ibid.* p. 61.

el examen de PISA.¹⁵⁴ En el ciclo escolar 2007-2008 se inició la aplicación del programa para segundo grado y al año siguiente para el tercero, es decir, entraban en vigor los programas de historia; para los maestros de esta asignatura representó un gran problema identificar cómo y cuándo un alumno había adquirido o desarrollado una competencia. Empezaba a hablarse de matrices o rúbricas de evaluación pero, para la mayoría de los docentes,¹⁵⁵ resultaba imposible llevar una rúbrica por actividad o por secuencia para cada alumno.

En cuanto a la evaluación y acreditación de los aprendizajes esperados, lo que provocaba gran confusión era la contradicción entre la recomendación de evaluar según los ritmos y estilos de aprendizaje (en los cursos y talleres se hablaba mucho también de las inteligencias múltiples) de los jóvenes, y la obligación de cumplir en tiempos específicos (horas de trabajo sugeridas) con los propósitos y aprendizajes señalados. Si se cumplía con los tiempos del programas, los tiempos –muy variables entre los alumnos- que requerían para adquirir y desarrollar las competencias pasaban a segundo plano y no se cumplía con el principio fundamental del plan de estudios. Si se atendían las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos, los contenidos declarativos (temas para comprender el periodo) no se podían abarcar.

¹⁵⁴ En la página oficial de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se informa que “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.” En <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>, (consulta: 28 de mayo de 2013).

¹⁵⁵ Esta opinión la emito desde mi práctica docente. Antes de cada ciclo escolar los profesores y profesoras acudíamos a los Talleres Generales de Actualización en los que iba explicando, sobre la marcha, el sentido de los programas de estudio. Esta era una oportunidad única para exponer dudas, emitir críticas y habrá que reconocerlo, desahogar penas. Sin embargo, podíamos reconocer algunas problemáticas comunes y encontrábamos coincidencias respecto a lo que considerábamos que era inalcanzable. Por ejemplo, la atención a las necesidades de aprendizaje de cada alumno y el diseño de actividades acordes a ellas.

Esto nos lleva al tercer problema práctico, las evaluaciones estandarizadas. Ante el problema de la evaluación de las competencias, en el plan de estudios se introduce el concepto de “aprendizajes esperados” en cada ciclo escolar. De esta manera se podrían “medir” logros además de que permitiría la creación de estrategias de enseñanza uniformes y estandarizadas. En el aula la disyuntiva era la ya señalada: se atendían las necesidades individuales de los alumnos o se trabajaba sobre mínimos generalizados.

En esencia, las tres problemáticas señaladas eran facetas de un mismo problema, la contradicción entre la diversidad de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la tendencia a homogeneizar los resultados de la educación por parte de autoridades educativas, de los organismos internacionales y del mercado laboral.

El plan de estudios de 2006

El nuevo plan y programas de estudio para la educación secundaria fueron expedidos el 26 de mayo de 2006 mediante el Acuerdo 384. Las finalidades que se le asignan dentro del sistema educativo son

- la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario.
- 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; el ejercicio de los

derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil.¹⁵⁶

Aquí están presentes todos los conceptos propuestos por la UNESCO desde Jomtien hasta Dakar: competencias, educación para la diversidad, aprender a aprender, necesidades de aprendizaje y uso de tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Aunque se insiste en la consideración de las variantes regionales, locales y de modalidad educativa, el marco es común, las finalidades son nacionales y acordes al concierto mundial.

La unidad y uniformidad del plan de estudios se representa a través de una innovación respecto a los dos programas previos: la aparición de un Perfil de egreso, en el que se cristalizarían los objetivos de la educación secundaria – “es el referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas [y] una base para valorar la eficacia del sistema educativo”-, el tipo de ciudadano que se pretende formar durante toda la educación básica – de la que la secundaria es la última etapa-, y la idea del desarrollo nacional que se pretende alcanzar. Estaba conformado por nueve “rasgos deseables del egresado” y las competencias a desarrollar para lograrlos:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

¹⁵⁶ Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.*, t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección.

c) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

d) Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.

e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

f) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

h) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

i) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Como consecuencia directa, para desarrollar estos rasgos, el plan de estudios asignó a la educación básica la tarea de contribuir “al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja”. Por lo tanto,

el “propósito educativo central” sería el desarrollo de competencias. Se les definió así: 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). En otras palabras, 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.

Las competencias propuestas en el plan de estudios, en congruencia con los “rasgos deseables” del egresado fueron las relativas a) al aprendizaje permanente; b) el manejo de información; c) el manejo de situaciones; d) la convivencia y e) a la vida en sociedad.

En resumen, el egresado de la educación básica sería un ciudadano que se comunica óptimamente con los demás; que busca, discrimina y procesa información y, así adquiere “saberes socialmente contruidos”; que puede aprender permanentemente de manera autónoma; que convive con respeto y tolerancia en ambientes diversos y que, además de su intelecto y aptitudes para la vida en comunidad, explora y perfecciona su espíritu artístico y sus potencialidades físicas en lo referente al cuidado de su salud y la práctica deportiva. Parecería como si, al terminar la secundaria, los jóvenes ya no requiriera asistir más a la escuela, ya que, exceptuando ciertos elementos de capacitación laboral, saldría convertido –a los quince años- en un ciudadano modelo apto para el complejo mundo adulto.

El plan de estudios, después de caracterizar y describir a la población en edad de cursar la secundaria, definió el currículo como “un dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar”, éste sería mucho más que la totalidad de los programas de estudio, que a su vez no serían sólo un conjunto organizado de contenidos. Por ello, desde el currículo se promovería “la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes” y una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más recomendadas sería el trabajo colaborativo. El trabajo individual, y competitivo tendría que ser sustituido por el

colaborativo, el estudiante aprendería, según el plan, de sus compañeros y desarrollaría al mismo tiempo habilidades para convivir y resolver problemas.

Este plan, como ya se señaló, no rompía con el anterior, lo continuaba y consolidaba sus logros pero, para justificar la reforma, pretendía corregir las inercias y los errores e insuficiencias; es decir, profundizaba en los principios de 1993 tanto en alcances como en su definición. La visión de la SEP tendía, ahora a una integración real y “orgánica” entre los tres niveles que conformaban la educación básica, se buscaba la continuidad y profundización entre cada uno. Es decir, el plan pretendía integración y congruencia tanto en el plano temporal, con el plan anterior y los que vendrían posteriormente; y en el plano estructural, respecto a la educación básica y a todo el sistema educativo en general. Asimismo, se señaló que el currículo había formulado tomando como base tanto la realidad de los estudiantes y sus necesidades; como la interculturalidad y diversidad lingüística del país. Parecía que el plan de estudios pretendía abarcar todos los ámbitos posibles, en el presente, con respecto al pasado y proyectándose hacia el futuro; abarcar también todo el territorio con su diversidad y heterogeneidad. Muy ambicioso y difícil de controlar con tantas variables que quedaban sueltas; hasta aquí no se hacía mención ni del sindicato ni de la situación laboral de los maestros con relación a las transformaciones de su práctica.

En el aspecto puramente académico, sus características fueron: el énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados para

orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar. Esto pretende facilitar la toma de decisiones de los docentes, así como favorecer la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas

propuestas. Los aprendizajes esperados también son un referente importante para mejorar la comunicación y colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia.

También indicaba que se profundizaría en el “estudio de contenidos fundamentales”. Este es un asunto muy importante que se verá reflejado, directamente, en la estructura y forma de los libros de texto ya que aumentarán de tamaño y se incrementarán los temas a pesar de que se había señalado que

Para favorecer la comprensión y profundización en los diversos campos de conocimiento, *cada asignatura seleccionó los contenidos fundamentales considerando lo siguiente: la forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local).*

Es importante señalar que la creciente multiplicación y diversificación de los conocimientos, así como de las fuentes del saber, obliga a *aceptar la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo en la escuela*. Por ello, uno de los propósitos de la educación básica es la formación de individuos capaces de aprender de manera permanente y con autonomía. (subrayado mío).

Me pareció necesario reproducir todo el apartado porque considero que aquí se definen los rasgos que, en el caso del programa de historia y de los libros de texto, producirán muchos de los problemas, contradicciones y callejones sin salida a que, en mi opinión, se llegó al aplicar el programa. *La forma en la que la historia ha construido el conocimiento* fue lo que me llevó a interesarme en la manera cómo los historiadores han entendido, en general, su oficio y me llevó a preguntarme si había relación entre la forma en

que se elaboraba el saber historiográfico y el escolar. La pregunta referente a *cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entender a la historia como un saber social y culturalmente construido* implicaba investigar cuáles eran esos conceptos, cuál era el sentido que tenían en cada escuela historiográfica y *cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria* conducía, necesariamente, a preguntarse cómo se entenderían y explicarían a los adolescentes de entre doce y quince años. Finalmente, el *aceptar la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo en la escuela* me obligó a pensar y preguntarme sobre quién seleccionaba los contenidos declarativos, con qué procedimientos se trabajarían y, más importante aún, para qué enseñarlos; al ver que los libros aumentaban notablemente de tamaño, la pregunta se amplió a cuáles contenidos debería seleccionar yo, y cómo hacerlo. Además de estos cuestionamientos, el plan todavía suponía más retos para los docentes como el trabajo con las TIC's y la diversificación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, se presentó el mapa curricular del plan de estudios de 2006

MAPA CURRICULAR

| 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, | 2 | Artes (Música, Danza, | 2 | Artes (Música, Danza, | 2 |

| | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|----|
| Teatro o Artes Visuales) | | Teatro o Artes Visuales) | | Teatro o Artes Visuales) | |
| Asignatura estatal | 3 | | | | |
| Orientación y tutoría | 1 | Orientación y tutoría | 1 | Orientación y tutoría | 1 |
| Total | 35 | | 35 | | 35 |

La asignatura de Historia

Entre los múltiples documentos que la SEP repartió entre los docentes para que se familiarizaran con la RES, destacan los cuadernillos de fundamentación curricular, en ellos se definieron los principios y propósitos de cada asignatura. Para la Historia se expuso que uno de sus propósitos principales era que los estudiantes desarrollaran “el pensamiento y la conciencia histórica”¹⁵⁷ para que pudieran comprender la sociedad en la que se desenvolvían y pudieran participar en ella informada y responsablemente. Se señaló que los alumnos que aprendieran a pensar históricamente serían capaces de “ubicar y comprender los hechos que se han suscitado en un espacio y un tiempo determinados, [...] establecer relaciones causales y comprender los procesos históricos”.¹⁵⁸

Para determinar los objetivos de la asignatura se procedió primero a diagnosticar sus problemas más notables. Lo primero que se denunció fue el exceso de contenidos temáticos en el que parecía que lo importante sería la simple adquisición de conocimientos y no la de habilidades y nociones como se exponía en el Plan de 1993, después se reconoció que seguían aplicándose estrategias tradicionales por parte de los profesores (aun cuando conocían el enfoque formativo del programa); se identificó que la duración de las sesiones clase (50 minutos) era insuficiente para aplicar el enfoque propuesto; que seguían

¹⁵⁷ Secretaría de Educación Pública, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*, Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 9.

¹⁵⁸ *Ibid.* p.11.

repitiéndose contenidos de primaria en la secundaria, entre otros problemas. El problema de la repetición de contenidos sería solucionado con la articulación en 2011, la duración de las sesiones, con simple programación de los horarios; la cuestión de la apropiación del enfoque y el sentido del programa, por parte de los maestros, sería un problema que en aún en 2015 no se resuelve, ni mediante evaluaciones ni amenazas, el conflicto se ira deslizando hacia el desarrollo de competencias de los docentes, antes que al desarrollo de las propuestas para los estudiantes.

Las bases conceptuales y pedagógicas recogían los avances de la historiografía del siglo XX, del positivismo, el historicismo, el marxismo, la Escuela de los Annales y la historiografía de la segunda mitad del siglo que “se caracteriza por el fortalecimiento de distintos campos de análisis”¹⁵⁹ como el social, el económico y el cultural, además de la tradicional historia política y militar. Se asentó que esta diversidad había provocado que los interrogantes se enriquecieran y se ampliara la perspectiva espacial de la investigación histórica; a la vez que evidenció que las explicaciones históricas eran plurales y que el determinismo debería ser abandonado. También serían integrados los avances en la psicología del desarrollo cognitivo, en especial los relativos a los estudios sobre el grupo de edad 12-16.

Los propósitos específicos se diseñaron para que estuvieran en concordancia o respondieran a las tres “competencias propias” de la asignatura: la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática. Los propósitos serían alcanzados si se observaban los aprendizajes esperados que los alumnos deberían mostrar durante su aprendizaje de historia.

¹⁵⁹ *Ibid.* p. 14.

| COMPETENCIAS | PROPÓSITOS |
|---|---|
| <p>*Comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia y la multicausalidad.</p> <p>*Manejo de información histórica: promueve el desarrollo de habilidades y conceptos para trabajar de manera crítica y sistemática diversos testimonios, comunicar los resultados de una investigación y dar respuestas informadas a interrogantes del mundo actual desde una perspectiva histórica.</p> <p>*Formación de una conciencia histórica para la convivencia: fomenta actitudes y valores para la convivencia democrática e intercultural y se relaciona con el pensar y actuar con conciencia histórica.</p> | <p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México. ●Expliquen algunas características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo. ●Comprendan que hay diferentes puntos de vista sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica. ●Expresan de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado. ●Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural. ●Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural. |

Los contenidos se organizaron en cinco bloques, cada uno integrado por los siguientes elementos: propósitos, temas y subtemas, aprendizajes esperados, conceptos clave y horas de trabajo sugeridas. Un ejemplo de cómo se estructuraron los bloques y cómo se buscó mantener la coherencia interna se puede observar en el siguiente esquema referente al bloque 1 de Historia. Solamente se eligió uno de los tres propósitos y, con base en él, se seleccionaron tanto los temas y subtemas como los aprendizajes esperados correspondientes.

| Bloque 1 | <i>Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España</i> |
|--|---|
| <p>PROPÓSITO Que los alumnos</p> <p>Elaboren una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos e identifiquen los cambios que en estos aspectos ocurrieron durante la conformación de Nueva España.</p> | <p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</p> <p>*El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales. Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte. Las culturas del norte. Los señoríos mayas. El reino de Michoacán. La Triple Alianza: su expansión organización. Tlaxcala y otros señoríos independientes. Economía, estructura social y vida cotidiana.</p> <p>*La llegada de los conquistadores. Primeras expediciones. La conquista de Tenochtitlan y otras campañas y expediciones. La primera gran epidemia. La conquista de Michoacán y el occidente. La conquista de Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La conversión de los señoríos prehispánicos en pueblos de indios.</p> <p>* Los proyectos iniciales. Las encomiendas y el tributo. Las doctrinas y la evangelización. Los pobladores y sus fundaciones. Los conflictos entre los diversos grupos de españoles. Particularidades de Nueva Galicia y Yucatán. La instauración de las audiencias y el virreinato. Los obispos. La introducción del ganado, el trigo y otras especies. La segunda gran epidemia. La transformación del paisaje.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la duración del período y ordenar cronológicamente en una línea del tiempo sucesos y procesos relevantes relacionados con el desarrollo cultural del México prehispánico, la conquista y la conformación de Nueva España. • Ubicar en mapas las culturas de Mesoamérica y del norte de México y distinguir las formas de organización territorial presentes durante la colonia. • Señalar las causas y consecuencias del cambio social y político que experimentaron los pueblos originarios a raíz de la conquista y la colonización española. • Utilizar los conceptos clave para explicar de manera oral y escrita algunas características del periodo. • Distinguir características generales de las formas de expresión artística prehispánicas y novohispanas en imágenes y reproducciones de obras. • Seleccionar información de diversas fuentes para identificar aspectos de las costumbres, tradiciones y vida cotidiana prehispánicas y novohispanas. • Leer fragmentos de textos sobre la conquista y la colonización para comparar diversas interpretaciones de estos acontecimientos. • Reconocer la herencia cultural prehispánica y novohispana y su permanencia en el presente. |
| <p>HORAS DE TRABAJO SUGERIDAS (para todo el bloque 40 horas).</p> | |

Si se toma en cuenta que los contenidos declarativos se convierten en el pretexto para desarrollar las competencias, que estas se desarrolla paulatinamente a través de diversos contenidos y bloques, que los aprendizajes esperados son las manifestaciones visibles de los propósitos; entonces, el esquema es congruente. El problema reside en los tiempos requeridos para organizar las estrategias, técnicas y actividades que permitan conseguirlos. Para todo el bloque se sugieren cuarenta horas en las que además hay que desarrollar otros cuatro temas, un panorama general del periodo al inicio del bloque y un tema a elegir (de tres posibles) para analizar y reflexionar al final del bloque.¹⁶⁰

Además, según Tobón, Pimienta y García Fraile con el enfoque por competencias se transita de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción, y señalan que en esto consiste la gran aportación del enfoque. Aducen que aunque se retomaron elementos del conductismo, el cognoscitismo y el constructivismo, la intención es la de superar sus límites y fallas y aseguran que aun los que al inicio lo criticaban el enfoque por competencias, han empezado a aceptarlo en la medida en que brinda “respuesta pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje y la gestión educativa-docente”.¹⁶¹

Después de asegurar que las competencias no son una moda y que efectivamente dan repuestas a los problemas educativos y sociales actuales, señalan que

la educación tradicional —que parte de un docente que selecciona los contenidos de un programa, los organiza según su punto de vista y los explica, esperando que el educando aprenda esos contenidos y después los aplique— conlleva una lógica que ha sido rebasada por las demandas educativas actuales. El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea

¹⁶⁰ El programa completo se puede revisar en el anexo, página 171.

¹⁶¹ Sergio Tobón Tobón, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación, 2010. p. 3.

relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución.¹⁶²

La cuestión, ya señalada, es que el esquema, tal como está planteado, no se manifiesta, traduce o refleja en el programa ni, como se verá más adelante, en los libros. Para que cumpliera con los requerimientos y características del modelo por competencias, sería necesario elaborar secuencias didácticas flexibles que respondieran a las necesidades de aprendizaje de cada generación, escuela, semestre, e incluso grupo y estudiante. En ese sentido, el programa debería dejar de ser prescriptivo y convertirse en una especie de guía metodológica en la que, con contenidos declarativos mínimos, se promoviera la adquisición y desarrollo de las competencias –ahora convertidas en el centro absoluto de las asignaturas y programas, independientemente de la materia o disciplina-. Con un programa de estas características, el papel y la utilidad de los libros de texto podrían ser seriamente cuestionados.

¹⁶² *Ibid.* p. 5.

3.

Los libros de texto

Los libros de texto como objeto de estudio específico.

Los libros o manuales escolares son parte de los llamados materiales educativos, su definición misma es, entre los estudiosos del tema, objeto de debate. Para el historiador francés Alain Choppin éstos son muchas cosas a la vez: herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje; soporte o “depositorio de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores” (estructurado con base en los programas escolares). Asimismo señala que constituyen “vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión [...] y sobre la uniformidad del discurso que transmiten [...] Más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura”.¹⁶³

Es una herramienta, hasta ahora necesaria, en el proceso de enseñanza-aprendizaje - por lo menos en los niveles básicos de educación- y a la vez un elemento esencial del proceso de socialización de niños y jóvenes y de la construcción de la identidad nacional. Al mismo tiempo, señala Choppin, es un objeto material, un “producto fabricado, difundido y consumido. Su producción material y, consecuentemente, su aspecto, evolucionan con el progreso tecnológico y con el concurso de otros soportes de la información; su

¹⁶³ Alain Choppin, "Pasado y presente de los manuales escolares", trad. de Miriam Soto Lucas, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, vol. XIII, núm. 29-30, enero-septiembre, 2001, p. 210-211, <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918> (consulta: 8 de enero de 2014).

comercialización, su distribución, su coste depende del contexto económico, presupuestario, político y reglamentario”.¹⁶⁴

Para este autor queda claro que la investigación sobre los libros escolares es compleja en la medida en que abarca múltiples vertientes: las puramente pedagógicas y didácticas hacen referencia a sus contenidos y utilización en el proceso enseñanza-aprendizaje; las políticas se abocan al estudio de la definición de los programas nacionales de educación básica formulados desde los gobiernos (en los casos en los que existen), tomando en cuenta compromisos internacionales con los organismos dedicados a la investigación educativa a nivel global; y las económicas que al analizar las cuestiones relativas a su producción y distribución, involucran a empresas editoriales nacionales y extranjeras.

Otro investigador de los manuales escolares, el noruego Egil Borren Johnsen decide no proponer una definición, ya que aduce que el libro de texto, como objeto de investigación, es como un caleidoscopio que presenta una multiplicidad de rasgos y características que varían de acuerdo con la perspectiva, el momento y el lugar desde el que se estudie. Además de la idea del caleidoscopio, utiliza una analogía para explicar el libro de texto cumple un papel multifacético en cuanto que “no es sólo y simplemente contenido de la materia, pedagogía, literatura, información, moral o política. Es como una especie de filibustero de la información pública, que actúa en la zona gris existente entre la comunidad y el hogar, la ciencia y la propaganda, la materia especial y la educación general, el adulto y el niño.”¹⁶⁵ Al moverse en los intersticios toma y lleva significados de un espacio a otro y, a la vez, manifiesta y transforma sus relaciones, participa en todos pero no está definido ni

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ Egil Borre Johnsen, *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, trad. de José M. Pomares, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 280.

define ninguno, de ahí su importancia pero al mismo tiempo la dificultad de su aprehensión al momento de analizarlo.

En los Estados Unidos Michael Apple también investiga sobre nuestro tema desde una perspectiva política, a partir de la cual señala que

los libros de texto no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder. Y comunidades con compromisos claramente diferenciados, así como los alumnos y profesores, discuten sobre lo que significan y cómo se utilizan [...] es ingenuo considerar el currículo escolar como un conocimiento neutro. Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables. Por tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisociable. Cuando se producen trastornos sociales, esta relación entre educación y poder se hace más visible.¹⁶⁶

La importancia del estudio de los libros de texto para este autor consiste, entonces, en su papel en la difusión del conocimiento legítimo para una sociedad en un momento determinado, y en el hecho de que éste es producto de un conflicto político. Lo que los programas oficiales establecen como fines, propósitos y contenidos de aprendizaje de la educación que se impartirá a los niños y adolescentes, a través de la educación obligatoria básica, es lo que el grupo dominante ha logrado imponer como válido y necesario, excluyendo, por tanto, lo que otros grupos hubiesen podido proponer. En ese sentido,

¹⁶⁶ Michael W. Apple, “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de educación*, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, n. 301, mayo-agosto de 1993, p. 109-126. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010700489.pdf?documentId=0901e72b81272cd3> (consulta: 20 de abril de 2013).

podemos concluir que los contenidos de los libros, las formas de trabajarlos, las actividades propuestas, las imágenes utilizadas y su diseño mismo, han sido seleccionados por sus autores y los editores para estar en conformidad con los requerimientos de las autoridades que los aprueban. Apple afirma que la decisión sobre qué textos se publican “no está únicamente controlada por la «mano invisible» del mercado. Depende igualmente de la mano «política», no menos visible, de las políticas estatales en materia de aprobación de los libros de texto”.¹⁶⁷

Estos y otros investigadores han demostrado la importancia del análisis extenso y comparativo, o específico y profundo del libro de texto escolar. Al mismo tiempo se ha evidenciado que las investigaciones individuales no producen resultados que permitan visiones amplias, estudios comparativos, análisis transversales o estudios históricos de amplio alcance que permitan observar los cambios en los manuales y sus relaciones con las sociedades en las que fueron producidos. A partir de ello se han conformado, especialmente en Europa y América -desde la década de los años ochenta de forma sistemática-, grandes grupos, instituciones y organismos encargados de trabajar en las múltiples facetas del estudio de los manuales. Como resultado de la conformación de estos grupos nacionales, internacionales y transnacionales se han generado proyectos de investigación que han logrado notables avances tanto en los aspectos teóricos como prácticos: definición, tipos, historia, usos, relación con los programas oficiales, relación con grupos de poder, papel en la construcción de identidades nacionales, aspectos materiales y de diseño, políticas editoriales y las grandes empresas multinacionales; aplicación en la práctica real del aula, etc.

En 1980 Alain Choppin inició los trabajos de investigación del influyente Proyecto Emmanuelle en Francia, con el propósito lograr “la localización íntegra de los manuales

¹⁶⁷ *Ibid.* p. 113.

publicados en todas las disciplinas y para todos los niveles de enseñanza desde 1789”, a partir de la conformación de un amplio banco de información, se pretendía construir metodologías que permitieran abarcar la complejidad del manual escolar en todas sus posibles áreas de investigación: aspectos económicos, políticos y culturales. Bajo la influencia y cooperación del proyecto francés, se organizó en España el proyecto MANES con el objetivo principal era “la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990”, para lograrlo se emprendió la elaboración de un censo de los materiales producidos en ese amplísimo periodo, así como la recolección y el análisis de toda la legislación correspondiente, el de las características pedagógicas, políticas e ideológicas de dichos textos, así como el del papel de las editoriales y de sus historias.¹⁶⁸

Actualmente se han incorporado al estudio de los libros de texto numerosas instituciones, asociaciones e individuos de muchos países. La UNESCO, en algunos casos en colaboración con la Fundación Georg Eckert, ha incrementado su rango de acción a casi todos sus países miembros, de forma tal que, desde la década de los años noventa, ha organizado seminarios, encuentros y congresos internacionales a nivel global, y regional; asimismo ha avanzado en la edición de guías para la elaboración de manuales escolares que incluyen, desde elementos pedagógicos y metodológicos, hasta propuestas de contenido tendientes al logro de formas más eficaces de “cooperación y entendimiento” entre las naciones. Así, se ha hecho evidente la simultaneidad con que gran cantidad de países han emprendido reformas educativas, la uniformidad de los contenidos escolares propuestos en

¹⁶⁸ Información obtenida del sitio web del Centro de Investigación Manuales Escolares MANES, http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=34 (consulta 20 de octubre de 2013).

éstas y de las formas en que se están elaborando los manuales escolares y, por supuesto, el dominio que las grandes editoriales trasnacionales han conseguido en su producción.¹⁶⁹

En nuestro país se han realizado investigaciones monográficas (tesis de licenciatura, maestría y doctorado) e institucionales (principalmente de la SEP y de la Universidad Pedagógica Nacional) sobre los libros de texto, aunque la gran mayoría se abocan al estudio de los textos obligatorios del nivel primario. A partir de 1993 los producidos para el nivel secundario empezaron paulatinamente a ser investigados, principalmente en lo referente a su relación con los programas de estudio y con énfasis en los contenidos desde un punto de vista cuantitativo.

En este trabajo parto del presupuesto de que en el análisis de los libros de texto, la definición y selección del conocimiento legítimo en un momento determinado refleja no solamente el estado actual del conocimiento, sino que éstos también constituyen “potentes instrumentos de socialización y de aculturación para las jóvenes generaciones: presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad de mañana”.¹⁷⁰ A mi parecer esta idea es central en la medida en que permite fijar la investigación: la selección de contenidos y, ligada a ello, la forma en que se definirán secuencias y actividades de aprendizaje – es decir el qué y el cómo-, manifiesta las concepciones (de ciencia, conocimiento, educación, de la relación del Estado con la sociedad, etc.) de quienes elaboraron y aprobaron los programas

¹⁶⁹ El papel crecientemente rector que ha adoptado el organismo internacional ha sido reconocido por ellos mismos, en la presentación de las guías para la elaboración de manuales escolares señalan que: “Desde su primera aparición a finales de los 90’s, la Guía ha probado ser un útil instrumento para los expertos en educación ya sean investigadores, autores de libros de texto o diseñadores de currículo que están involucrados en el análisis, comparación y desarrollo de los medios educativos tanto en contextos nacionales como internacionales. Ha servido como guía para los análisis de los libros de texto con orientación hacia la paz, seminarios y proyectos han apoyado la modernización de los contenidos y metodología en el campo de los estudios sociales.”

¹⁷⁰ Choppin, *op. cit.*, p. 211.

escolares y lo que consideran que es lo que las futuras generaciones necesitan saber para integrarse a la sociedad en la que vivirán sus vidas adultas.

El estudio de los libros de texto de historia

En los últimos treinta años se ha desarrollado ampliamente, a nivel mundial, el estudio de los libros de texto. Si bien su uso se fue extendiendo desde inicios del siglo XIX en Europa y América y se han convertido en objeto de análisis desde inicios del siglo XX, es hasta la década de 1980 en que, especialmente en Francia, se inician cursos y programas de investigación sobre el libro escolar.¹⁷¹ A pesar de la relevancia que ha cobrado en estos años el análisis de los textos escolares y de la creación *ex profeso* de centros de investigación, no ha logrado constituirse como una disciplina autónoma, en parte por la diversidad de las asignaturas que abarcan, en parte por la amplitud de aspectos que se estudian y también por la falta de metodologías y perspectivas unificadoras para analizar dicha variedad de aspectos.¹⁷² Entre las asignaturas escolares más estudiadas están las matemáticas, el idioma o lengua nacional y la historia tanto nacional como del mundo o universal; las investigaciones sobre los manuales o libros de texto en sí mismos es probablemente la más antigua. No tomaré en cuenta los antecedentes de la historia del libro en general, que se remontan hasta la Edad Media para revisar los libros utilizados en los monasterios para aprenderse y reproducirse, ni los usados en las primeras universidades para discutirse interminablemente, sino los que son producto de la aparición de los primeros sistemas educativos nacionales.

¹⁷¹ Choppin, *op. cit.*, p. 214.

¹⁷² Johnsen, *op. cit.*, p. 23-53.

Los sistemas públicos de enseñanza están inextricablemente unidos a la formación de los estados liberales nacionales en Europa y en América a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Para inculcar y fomentar la conciencia nacional y el “amor a la patria”, promover la igualdad de los ciudadanos, los principios del liberalismo político y también del económico, se hizo necesario un sistema educativo que los impulsara e impusiera a todos los individuos desde la infancia. La historia nacional se convertiría, desde el nacimiento de los Estados-Nación liberales, en un instrumento indispensable para lograr la homogeneización de la sociedad; la definición de planes y programas de estudio oficiales y generales, es decir, nacionales, así como la elaboración de textos en los que se fundamentara la idea de una comunidad de pasado y de destino fue el medio idóneo empleado por los gobiernos.

La UNESCO ha desarrollado, desde su fundación en 1946 un amplio programa de investigaciones con un punto de vista más “internacionalista”, a partir del cual pretenden hacer análisis comparativos entre países y regiones con un alcance global. En 1951 publicó *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*,¹⁷³ en el que señalaba que

Nunca se insistirá bastante en la poderosa influencia que ejercen los libros de texto y el material de enseñanza sobre la actitud de los niños para con los pueblos extranjeros. Por esencial que sea el papel que desempeñan maestros y responsables de la elaboración de los programas de estudio, los manuales no dejan de tener una importancia considerable: en

¹⁷³ UNESCO, *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*, París, 1951, pp. 9-37. *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1951, <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011so.pdf> (consulta: 13 de septiembre de 2013).

La primera vez que apareció el capítulo “Resumen histórico”, del que tomé la información que se citará, fue en 1946 en francés e inglés, para esta edición el texto fue corregido y aumentado, hago notar la fecha porque recién había terminado la guerra y se había fundado la Unesco.

efecto, el manual abre, por vez primera, para los más de los colegiales, perspectivas sobre las demás naciones, y la impresión que reciben de él es la más perdurable.¹⁷⁴

Una de las ideas rectoras era que algunos de los conflictos bélicos más graves podían ser explicados, entre otros factores, por las ideas deformadas que se habían enseñado a los niños y jóvenes en sus libros escolares y que habían generado resentimientos y odios a otras razas, etnias y/o naciones. De esta manera se hacía necesaria una profunda revisión de sus contenidos para eliminar esas deformaciones y promover la “comprensión internacional”. La UNESCO iniciaba, entonces, dicha revisión histórica de los manuales en un intento por mejorarlos manuales escolares. Al referirse a los que consideraron en primer lugar señalaba que

Tras las guerras napoleónicas, pacifistas religiosos denunciaron la “enseñanza belicista”. En la segunda mitad del siglo ciertos organismos laicos recogieron esa iniciativa. En 1889 el primer Congreso universal en pro de la Paz, al que acudieron numerosas agrupaciones pacifistas o internacionalistas, lanzó un ataque decidido contra los manuales, fuente de incomprensión, recomendando no sólo que se eliminara de ellos toda idea falsa sobre la naturaleza y las causas de las guerras, sino, además, que se redujera radicalmente la importancia concedida a la historia militar.¹⁷⁵

Es importante notar que la idea de que los manuales constituyan una “fuente de incomprensión” entre las naciones o que puedan ser considerados como una causa de belicismo en sí mismos estaba muy extendida; en el texto no se aclaraba a qué se hacía referencia con “toda idea falsa sobre la naturaleza y las causas de la guerra”, ni se hacía explícita la noción contraria, es decir, la “idea verdadera o correcta” que debía ser enseñada. Esta concepción constituye uno de los elementos más discutidos con respecto a la función

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 7.

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 10.

de la enseñanza de la historia como constructora de la identidad nacional, por medio de la cual se desarrolla, a la vez, una concepción de “el otro”; al que se le puede caracterizar como peligroso, superior o inferior. Si la relación es de estados fronterizos, los conflictos del pasado pueden estar en la conciencia colectiva y generar, efectivamente, resentimientos que podrían aparecer recurrentemente en etapas de tensión. Resulta también interesante observar que, ya en fechas tan tempranas, se intentara disminuir la importancia de la historia militar, sin que en muchos países se lograra hasta muy avanzado el siglo XX. En el texto se señala también que a pesar de los esfuerzos por impulsar la educación para la paz, la Primera Guerra Mundial los había detenido, pero también había reafirmado la convicción de que el “patrioterismo” inculcado a los jóvenes había sido una de las causas de la “incomprensión y el odio”.¹⁷⁶

En su breve recorrido histórico, el organismo internacional menciona los documentos, instituciones y personajes más notables en el proceso de revisión de los textos escolares en la década de los años treinta. La Segunda Guerra significaría, en la práctica, que los esfuerzos fueron infructuosos; sin embargo, al término de ésta, la propia creación de la UNESCO pondría de manifiesto la necesidad de continuar, profundizar y sistematizar los

¹⁷⁶ Según algunos estudios, “a principios del siglo XX entre un 5 y un 10% de los europeos estaban en la educación secundaria, ya fuera en el *Gymnasium*, el *Licée* o el Instituto”. La educación primaria estaba más extendida pero se centraba, principalmente en la lectura, la escritura y la aritmética. Joaquim Prats y Francesc Raventós (directores), Edgar Gasòliba (coord.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, Colección Estudios Sociales, n. 18. Fundación “la Caixa”, Barcelona. 2005. Edición electrónica, www.fundacion.lacaixa.es. (consulta: el 26 de marzo de 2014). Esto lleva a preguntarse qué tan extendida estaba la escolarización y, por lo tanto, qué influencia habría tenido la imagen presentada en los libros de texto en las ideas de los jóvenes europeos y en el papel de éstas en el estallido de las guerras europeas. Según Francisco Ramírez, en Europa occidental el 64.1% de la población en edad de estudiar la educación primaria en 1910 la cursaba, para 1930 el porcentaje aumentó a 67.1%, la cobertura de este nivel se ampliaba considerablemente y casi duplicaba la de otras regiones del mundo. Francisco O. Ramírez y Marc. J. Ventresca, *Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno*, Revista de Educación, n. 298, Madrid, 1992, págs. 121-139. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980600486.pdf?documentId=0901e72b81357479>. (consulta: 20 de abril de 2014).

trabajos y actividades de los países del bloque occidental en relación con la producción de manuales escolares.

A partir de la segunda posguerra, dos grandes instituciones se convirtieron en los grandes centros del estudio de los manuales de historia y geografía con miras a su uso “positivo”, es decir para que contribuyeran a “la paz mundial”,¹⁷⁷ éstos son el Instituto Georg Eckert¹⁷⁸ en Alemania y la ya citada UNESCO,¹⁷⁹ la primera ha desarrollado estudios para intentar explicar el papel de la enseñanza de la historia y la geografía en el desarrollo del militarismo y el nacionalismo en Alemania. La segunda ha concentrado gran parte de la información referente a los materiales educativos empleados en gran parte de los países occidentales, tanto los avanzados como los más pobres en Asia y África. Es interesante notar, en este contexto, el papel de Jaime Torres Bodet, segundo Secretario General de la UNESCO, y posteriormente titular de la Secretaría de Educación Pública - dependencia desde la que promovió la creación del libro de texto obligatorio y gratuito, de

¹⁷⁷ Este es un uso complejo, ya que parece entrar en contradicción con el que se le dio en la primera etapa, a saber, el de fomentar la identidad nacional, el amor a la patria; ahora se establecía que un excesivo nacionalismo y “patrioterismo” –como lo llama el texto de la Unesco- eran una de las causas de la guerras y debían ser eliminados de los textos escolares. Asimismo, en las últimas décadas, se discute si la idea de nación no estaría en crisis ante conceptos como el de Estados posnacionales, y al mismo tiempo la irrupción de movimientos independentistas, secesionistas o separatistas en diversas partes del mundo (Cataluña, País Vasco, Escocia o, más recientemente, la crisis Ucrania-Crimea), muestra que la idea de nación como comunión de raza, lengua y tradición sigue estando muy vigente, aunque a niveles al mismo tiempo locales y regionales; no bajo la tradicional concepción de Estado Nación.

¹⁷⁸ El Instituto Georg Eckert fue creado en 1951 para analizar el papel que los manuales escolares habían tenido en la formación de una conciencia social que facilitó o promovió la beligerancia de Alemania contra otros pueblos y, más adelante, la manera como otras naciones construían, desde los primeros niveles de enseñanza, su imagen nacional y la de los demás pueblos. Según Johnsen “El instituto ha sido un centro importante para el trabajo en conexión con la revisión internacional de los libros de historia y geografía” y desde su fundación “ha dominado la investigación europea” en este tema. En Johnsen, *Los libros de texto...*, p. 25.

¹⁷⁹ La UNESCO ha desarrollado, como ya se señaló, desde el fin de la guerra (1946) un trabajo tendiente a “concientizar” a los países miembros sobre la importancia de los libros de texto en la promoción del “entendimiento”, la tolerancia y la paz mundial. Los mecanismos han sido las conferencias mundiales, los acuerdos vinculatorios y obligatorios, la posibilidad de recibir o no apoyo económico si no se cumplen los acuerdos. Actualmente publica guías sobre la elaboración de manuales escolares en las que se establecen criterios internacionales unificadores para mejorar los libros de texto.

los cuales el más discutido e impugnado fue precisamente el de historia de México-,¹⁸⁰ ya que durante su periodo al frente del organismo internacional se llevaron a cabo las primeras reuniones y se elaboraron los primeros documentos en los que proponía la discusión en torno al papel de los manuales en la promoción de un mayor “entendimiento internacional”.

En 1970 Josefina Vázquez inició el estudio de los libros de texto de historia patria. En *Nacionalismo y educación en México* analizaba las relaciones entre la historia que se exponía en los manuales y las luchas políticas e ideológicas desarrolladas entre la segunda mitad del siglo XIX y la década de los años setenta del siguiente. Su investigación iniciaba con las disputas por la definición de qué pasado debería enseñarse a los jóvenes, abarcaba desde el fin de la guerra de Independencia hasta las críticas a la historia oficial expuesta en los libros de texto gratuitos. El centro de las discusiones analizadas por la autora era, si debía enseñarse una historia partidista tendiente a fomentar la identidad nacional –que, por supuesto cambiaría de acuerdo al partido gobernante en cada etapa-, o una historia que integrara todas las visiones y fuera lo más “objetiva” posible. Esta era una discusión que se presentaba recurrentemente pero que, a partir de los años noventa del siglo veinte, parece que se ha decantado por la cuestión de la historia “neutra”.

Los libros de texto constituyen un objeto de estudio importante desde el punto de vista cultural, político y económico, pero también pueden serlo para los historiadores en la medida en que permiten observar, en un objeto material, circunscrito, generalizable y rastreable, los cambios y las permanencias en la visión de la historia que en diferentes periodos, o en etapas de cambios, han tenido las autoridades educativas. Su análisis hace

¹⁸⁰ Un análisis puntual de este periodo y de las acciones del secretario Torres Bodet, así como de la reacción de los grupos más conservadores ante la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito y de la disputa por el contenido de los de historia de México, es el realizado por Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-196, México*, El Colegio de México, 1988.

posible observar, analizar y comparar las “verdades aceptadas” o la “verdad oficial” y legitimada, las modas pedagógicas e incluso historiográficas.¹⁸¹ En este trabajo, el estudio de los manuales permite analizar cómo las autoras de los libros seleccionados han recibido, construido y presentado las normativas oficiales y si estas formas de recepción y producción aportan a la mejora de la enseñanza de la historia o si, por lo contrario, sólo se han adaptado a las nuevas exigencias - con independencia de si las indicaciones oficiales son adecuadas o no para el desarrollo de la asignatura - sin introducir sus propias propuestas didácticas, puntos de vista, visiones teóricas y metodológicas.

Libros de texto de educación secundaria en México, doble control: sujeción al programa de estudio y al proceso de evaluación y autorización

Respecto a los contenidos de los programas escolares, César Coll y Elena Martín señalan que “en muchos países amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y nosotros compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado enseñe todos los contenidos ya incluidos en los currículos vigentes”. Esta constatación los lleva a discutir la idea de un “currículum básico” para superar lo que consideran el grave problema de la sobrecarga curricular; señalan que en la mayoría de las ocasiones, ante la aparición de nuevos contenidos considerados importantes, lo que se ha hecho es incorporarlos a los programas de estudio, sin descartar los anteriores y esto ha producido una enorme acumulación. Así se hace cada vez más difícil la selección de

¹⁸¹ El problema de si se transmiten los avances de la investigación a la enseñanza, o en qué medida lo hacen y, si lo hacen, cuándo los saberes integrados ya han sido rebasados por nuevas investigaciones, es decir, si hay o no transposición del saber sabio al saber enseñado no es objeto de este trabajo, pero es un problema discutido ampliamente hoy en día. Asimismo, aún si hubiera transposición didáctica, está más allá de las posibilidades de un análisis textual el saber el grado de uso, comprensión e interpretación de los libros en el salón de clases, su uso e influencia reales implican estudios e investigaciones de campo que rebasan con mucho este tipo de trabajo y a la vez señalan sus límites.

los básico, fundamental o esencial que debe ser enseñado y aprendido.¹⁸² La elaboración de libros de texto a partir de estos currículos sobrecargados y las modificaciones que, en el sentido de disminuirlos, adaptarlos, actualizarlos se ha propuesto en las reformas de 1993 y de 2006, permitirán analizar cómo se plasmaron los cambios, cómo se entendieron e integraron las nuevas propuestas y si se hicieron congruente y adecuadamente.

En el programa de 1993 no se señala explícitamente qué tipo de estudiante se espera que la educación básica prepare al final del nivel escolar, sin embargo, si se establecen los propósitos generales y los objetivos específicos; en el programa de 2006 (y en el de 2011 que no es objeto de este estudio) se ha definido claramente un *Perfil de Egreso* en el que exponen los propósitos generales de la educación básica, de la escuela secundaria y los de las asignaturas, en cada una de éstas se ha establecido un enfoque que determina desde qué punto de vista se integrará dicho perfil a las finalidades de la educación.

De acuerdo con estas consideraciones, la elaboración y difusión de los libros de texto debe ser objeto de una reglamentación, en el caso de nuestro país se dan dos condiciones que no necesariamente se presentan juntas en otros países, a saber: existe un currículo único oficial y obligatorio para las escuelas públicas y privadas en la educación básica y un proceso oficial de aprobación o autorización de los libros de texto para la educación secundaria.

Recordemos que los libros de texto de la escuela secundaria no son elaborados por la Conaliteg; a partir de 1997 se definieron los criterios para su autorización.¹⁸³ Con el objetivo

¹⁸² César Coll y Elena Martín, *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, 51 p. (Cuadernos de la Reforma), www.reformasecundaria.gob.mx (consulta: 20 de febrero de 2013).

¹⁸³ Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 236 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria*, t. DXXXI, n. 14, 18 de diciembre de 1997, p. 36-39.

de promover la calidad de la educación básica mediante la revisión de “la pertinencia de los medios didácticos, fundada en un proceso planeado de evaluación que asegure su revisión y evite su obsolescencia”, el acuerdo señaló los requerimientos que debían cumplir los autores y editores, entre ellos los siguientes: apearse a los propósitos establecidos en el plan de estudios de educación secundaria vigente, observar el enfoque propio de la asignatura acorde al programa correspondiente, desarrollar los contenidos programáticos en forma lógica y gradual y al nivel de profundidad requerido por la asignatura y el grado; en cada una de las unidades programáticas debería impulsarse el desarrollo de las capacidades de observación, análisis y reflexión crítica así como formas para adquirir conocimientos; asimismo, se recomendaba la inclusión de textos, ilustraciones y actividades adecuados a cada nivel y, en caso de ser pertinentes, la inclusión de un glosario y bibliografía.

Las actividades didácticas estaban también predeterminadas, deberían ser diversas y ser acordes con el enfoque de cada asignatura, adaptables a las necesidades de maestros y alumnos, entre otras; además de estos lineamientos se establecía la prohibición de presentar “deformaciones grotescas de la realidad y mensajes deprimentes y negativos” y cualquier tipo de propaganda política y de publicidad. Finalmente se establecía que el titular de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP sería el organismo facultado para evaluar los libros y dar a conocer la autorización de su uso en cada ciclo escolar. En un inicio, los libros serían repartidos como un préstamo, después en propiedad.¹⁸⁴

¹⁸⁴ Lorenza Villa Lever, *op.cit.* “En 1997 inició el Programa de Distribución de Libros de Texto para Secundaria, inicialmente bajo el sistema de préstamo, pero desde 2004 entregados en propiedad a los alumnos.” p. 227.

Las funciones del llamado por algunos autores “Estado educador” se extienden a grados que en otros países son impensables,¹⁸⁵ esto limita en muchos sentidos la acción de los autores de libros de texto que deben ceñirse a criterios rígidos de autorización que implican el seguimiento, con muy poco margen de movimiento, a los programas de estudio. Con respecto al programa de 1993, el margen era un poco mayor en la medida que, como se vio en el primer capítulo, éste consistía en una lista de temas y subtemas sin propuesta didáctico-pedagógica definida y con un enfoque presentado de manera muy general. La situación en 2006 fue muy diferente ya que los programas fueron presentados de manera muy detallada y extensa.

Dos libros de texto elaborados por historiadoras

Los libros analizados fueron elegidos por su permanencia y continuidad en el lapso que abarca las reformas de 1993 y 2006. Son las únicas que han recibido autorización sin interrupción, además, el equipo formado por Velázquez, Arce y Montoya fue el mismo hasta la muerte de la primera en 2012. Por tal motivo, en sus libros de texto es posible observar, analizar y comparar la forma en que interpretaron y pusieron por escrito las disposiciones de los programas y la manera en que abordaron los cambios propuestos en cuanto a enfoques, contenidos y propósitos. Otro elemento que justifica esta elección de textos y autoras es que éstas son -excepto una de ellas- historiadoras de formación inicial y es probable que se manifieste más explícitamente su visión teórica y los avances de la historiografía en el manejo de los contenidos.

¹⁸⁵ Vid. Johnsen, *Los libros de texto en el caleidoscopio...* p. 20.

Paulina Latapí es licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una tesis llamada *Catálogo de la testamentaria de Álvaro Obregón*, en el año de 1988 Posteriormente realizó estudios de Maestría en Educación con especialidad en Cognición de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Ha sido profesora a nivel licenciatura en misma facultad de la que egresó, así como de la Universidad del Claustro de Sor Juana y actualmente es profesora en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha realizado una labor constante en algunas asociaciones como la Asociación Mexicana de Investigadores en Didáctica de la Historia, de la que fue miembro fundador, es miembro del Seminario de Cultura Mexicana, corresponsalía Querétaro y de la Comunidad Normalista para la Enseñanza de la Historia (CONEHI) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) SEP en el año 2011. Es autora de libros de texto de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética para secundaria, todos para las editoriales McGraw-Hill, EPSA (después fusionada con McGraw-Hill) y Santillana.¹⁸⁶

Rosalía Velázquez Estrada obtuvo su título de Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con la tesis *La radiodifusión Mexicana durante los Gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles*; obtuvo el grado de maestría en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana en la especialidad de Revolución, con la tesis *México en la mirada de John Kenneth Turner* por la obtuvo el Premio Edmundo O'Gorman en el año 2000 por mejor tesis de maestría en historiografía otorgado por el INAH. Desde 1978 formó parte de la Escuela Nacional de Estudios

¹⁸⁶ Información obtenida del sitio web de la editorial McGraw-Hill Interamericana, http://ewhighered.mcgraw-hill.com/sites/6071508348/information_center_view0/acerca_del_autor.html (consulta: 10 de octubre de 2013).

Profesionales Acatlán (después FES Acatlán) como investigadora y profesora. Publicó diversos textos sobre la radiodifusión mexicana y le fue publicada su tesis de maestría por la UAM Azcapotzalco-Conaculta-INAH. Falleció el 13 de febrero de 2012.

María Cristina Marcela Arce Tena estudió la carrera de Profesor en Educación Primaria, posteriormente obtuvo la licenciatura en Historia por la Universidad Iberoamericana con la tesis *Persecución de franceses a finales del siglo XVIII en la Nueva España* y la maestría en Historia con las tesis *La enseñanza de la historia: Una historia* por la UNAM. Ha sido asesora de la Dirección General de Medios y Materiales Educativos de la SEP, en este ámbito de los medios educativos ha tenido mayor acercamiento al funcionamiento de la SEP.

María Cristina Montoya Rivero es licenciada en historia por la UNAM, obtuvo su grado con la tesis *La Iglesia de la Santísima Trinidad* y maestra en Historia del Arte por la misma institución con la tesis *El clero secular y el patronazgo de obras de arte en la Nueva España: tres estudios de caso*. Es profesora de tiempo completo en la FES Acatlán y autora del texto *La ingeniería civil mexicana: un encuentro con la historia*.

Libros y programas de 1993: las estructuras básicas

Antes de iniciar el análisis de los cuatro libros de texto objeto de este estudio, es necesario recordar brevemente algunos elementos clave que ya fueron revisados en el capítulo anterior. En el programa de 1993 se establecía que el enfoque de la asignatura de historia sería formativo (en contraposición a los anteriores que eran notoriamente informativos, con una excesiva cantidad de datos “inútiles” que sólo eran memorizados para aprobar los exámenes y después rápidamente olvidados, es decir, que no se integraban a un contexto en

el que fueran significativos), tendería al desarrollo de habilidades y actitudes más que a la adquisición de conocimientos acabados. Asimismo, entre los propósitos estaba el de promover la comprensión de procesos en el pasado para, por este medio, avanzar en la comprensión del presente, se establecía que el enfoque de la asignatura permitiría:

organizar el estudio continuo y ordenado de las *grandes épocas del desarrollo* de la humanidad, los *procesos de cambio* en la vida material, en las manifestaciones culturales y en la organización social y política [para que los alumnos] comprendan que las formas de vida actual [...] son producto de largos y variados procesos transcurridos [en el caso de la historia de México, desde el origen del hombre americano] hasta la actualidad.¹⁸⁷

El programa se basaba, entonces, en el estudio de las “grandes épocas” seleccionadas y en la centralidad del estudio de los “procesos” sobre los hechos históricos; el estudio de los procesos se haría a partir de la identificación de sus “causas, antecedentes y consecuencias”. También se hacía énfasis en las principales transformaciones de la vida material, de las manifestaciones culturales, la ciencia y la tecnología y de la organización social y política; pero no solamente se analizarían los procesos de cambio sino también las continuidades y las rupturas. Para lograr estos propósitos sería necesario que el estudiante de secundaria desarrollara habilidades intelectuales como el uso correcto de los términos de medición, el uso e interpretación de fuentes diversas de manera inicial y básica; y el dominio de nociones como *tiempo histórico, causalidad, sujetos de la historia e influencia mutua*, además de los ya citados: *proceso, continuidad, ruptura y cambio*. Se señala que “la prioridad de la enseñanza será lograr que los alumnos formulen explicaciones e hipótesis en las que utilicen

¹⁸⁷ Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*, México, 1993, p. 99.

datos en forma congruente y ordenada para explicar situaciones específicas.” Finalmente se presenta la forma en la que se organizarían los contenidos

Los programas se organizan en unidades temáticas, que se refieren a las grandes épocas de la historia de la humanidad. En cada una de las unidades se ha tratado de integrar el estudio de las diversas manifestaciones de la actividad humana. Los temas permiten relacionar hechos políticos, militares y culturales con la vida cotidiana. Se pone énfasis en el estudio de los cambios y avances más perdurables, pero también se revisan procesos específicos que permiten, además del fortalecimiento de la cultura de los alumnos, identificar la complejidad de la historia de la humanidad.¹⁸⁸

En 1993, la asignatura de historia de México se organizó en ocho unidades temáticas que representaban las “grandes épocas” del desarrollo nacional:

1. *Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica*
2. *La Conquista y la Colonia*
3. *La independencia de México*
4. *Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854*
5. *Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875*
6. *México durante el Porfiriato*
7. *La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940*
8. *El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990*

Para el análisis de los libros de texto elaborados durante el periodo 1996-2005 se eligieron las unidades 1 y 2, *Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica* y *La conquista y la Colonia*, porque éstas van a ser concentradas en un solo bloque en el siguiente programa de estudios; el contenido de la primera se reducirá notablemente mientras el de la

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 103.

segunda será más amplio. Asimismo, de acuerdo con mi experiencia docente, los estudiantes mostraban gran interés por el pasado indígena y uno casi nulo por el periodo colonial.¹⁸⁹ Por tratarse del momento de encuentro o choque de dos civilizaciones se hacía más factible observar la aplicación de los enfoques y las estrategias didácticas propuestas en el programa. De esta forma se observará cómo se presentaron los siguientes elementos:

*cambio y permanencia;

*comprensión de procesos más que de hechos históricos mediante la identificación de causas, antecedentes y consecuencias y;

*el análisis de las dimensiones económica, cultural, política, social.

También puede reconocerse la forma en que las autoras diseñaron actividades para desarrollar las habilidades señaladas: el uso correcto de los términos de medición, el uso e interpretación de fuentes diversas y el dominio de nociones como *tiempo histórico*, *causalidad*, *sujetos de la historia* e *influencia mutua*.

Libros de texto del programa de 1993.

Las razones de la historia de México

El texto de Paulina Latapí *Las razones de la historia de México* consta de 188 páginas, no hay una presentación del mismo ni un prefacio dirigido a maestros y alumnos, después del índice entra directamente a la primera unidad. El índice es presentado en dos columnas, en una se presenta el del libro y en la otra el programa oficial que es seguido casi al pie de la

¹⁸⁹ Esta apreciación coincide con los resultados de investigación de Musgrove que señala que los niños entre catorce y quince años mostraban una “especial preferencia por la historia remota (...) no apareciendo diferencias ni en función del sexo ni del tipo de enseñanza”, citado por Roy N. Hellan, “Piaget y la enseñanza de la historia”, en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 57. Asimismo, contradice la opinión que fundamentaba el programa de estudios por asignaturas de 1974 sobre el “presentismo” de los jóvenes.

letra, la autora solamente cambia el orden de exposición de algunos temas y en la última unidad extiende la temporalidad hasta 1996. Al final de cada unidad se inserta una sección de actividades didácticas que contiene: aprendizajes básicos, comprensión del tema, actividades de profundización relativas a valores y lectura de algún fragmento de documentos históricos, una pequeña actividad de investigación, glosario y bibliografía. Como elemento extra, la autora elaboró una línea de tiempo que los alumnos solamente recortarían y pegarían en un papel para mostrarla al final del curso.

La periodización en “grandes épocas” sigue los criterios tradicionales propuestos para la historia patria durante el siglo XIX, es decir, México indígena, Colonia e Independencia. En este apartado se estudian, como ya se mencionó anteriormente, las dos primeras unidades. En el análisis de la primera etapa, y siguiendo fielmente el programa, la autora describe detalladamente las características geográficas y las diferencias entre las áreas culturales y su papel tanto en el desarrollo de las culturas asentadas en Mesoamérica como en la imposibilidad de los pueblos de Aridoamérica, a causa de sus condiciones geográfico climáticas, de convertirse grandes civilizaciones. La autora sostiene que esta relación espacio-grupos sociales es de mutua influencia pero que las condiciones naturales fueron determinantes en el desarrollo civilizatorio de los pueblos. Sin embargo sólo inserta una actividad en clase en la que los alumnos deben comparar mapas actuales con la división propuesta por Kirchhoff, no va más allá de la ubicación; la importancia del espacio se describe o explica, es decir, permanece en la narración y no promueve que sus lectores expongan las ideas que ya poseen sobre los diversos espacios como la selva, el desierto o los

bosques; de la variedad que produce el régimen de lluvias o la influencia de la altitud en la productividad de las tierras.¹⁹⁰

Continúa con la división en periodos, llamados horizontes culturales, definidos por su desarrollo político y material, el apoyo visual consiste solamente en un cuadro comparativo en el que se indica su duración, características generales y pueblos desarrollados en cada etapa. Al final de la unidad, la actividad propuesta consiste en recortar una línea del tiempo que aparece al final del texto, y pegarla en una cartulina para que el alumno la complete al final de curso; uno de los problemas es que el alumno no elabora su propia línea y que la autora –y en general muchos autores- asume que los jóvenes ya utilizan y comprenden diversas formas de medición cronológica.¹⁹¹

Más adelante hace una breve descripción de los principales pueblos mesoamericanos y una explicación sobre los rasgos comunes en los ámbitos de organización política, social y económica así como en la religión y en la cultura. Se le da importancia a la herencia arquitectónica, gastronómica y cultural de estos pueblos. En el caso de los mexicas hace una descripción de las aportaciones de casi todos los tlatoanis y se centra en la historia política. Aquí aparece un problema que impide la distinción entre las características particulares de cada pueblo respecto a sus aportaciones culturales. Por ejemplo, se asume como general el

¹⁹⁰ Dennis y Judy Reinhartz señalan que "...el estudio de la Historia con una dimensión geográfica ofrece un contexto interdisciplinario para tratar los asuntos y/o sucesos filosóficos, políticos, económicos, sociales y artísticos del pasado. Un contexto tal promueve el desarrollo de habilidades analíticas, perspectivas comparativas y decisiones críticas"; la condición es el uso adecuado y extensivo de mapas antiguos, atlas, cartas geográficas, etc. También indican que "Si se utilizan mapas para representar el ambiente físico de las tierras y los ríos, es más fácil captar el tipo de lugar (...), más allá de su simple ubicación". Dennis Reinhartz y Judy Reinhartz, "Historia, geografía y mapas. La enseñanza de la Historia universal" en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 90.

¹⁹¹ Al respecto Lerner critica que algunos "libros mexicanos copian otras formas europeas, para manejar el tiempo, aunque no siempre atinadamente: por ejemplo, construir la famosa línea del tiempo ideada en España con conceptos cronológicos (...) no sirve mucho porque los alumnos (...) no comprenden ambos. Estas formas tradicionales de manejar el tiempo desgraciadamente todavía prevalecen en programas y libros de texto mexicanos". En Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 68.

nombre y clasificación de la propiedad de la tierra a todos los pueblos sin importar el periodo o la nomenclatura utilizada por ellos mismos, se tiende a una especie de “mexicocentrismo”, la clasificación corresponde a la usada por los mexicas:

Las tierras agrícolas estaban distribuidas, en estricto orden, en tres conjuntos, según a quien pertenecieran.

- a) Los calpullalli eran las tierras de los macehualtin, de la mayoría de la población...
- b) Las altepetlalli... o tierras pertenecientes al gobierno...
- c) Las pillali o tierras de nobles...

En este ámbito no se manifiesta claramente el enfoque propuesto, es decir, a través de la lectura de los contenidos temáticos se llega a una descripción de características y dimensiones pero no a la comprensión de procesos históricos ni de desarrollo de la noción de tiempo histórico. Las actividades consisten en la elaboración de cuadros sinópticos y comparativos en los que no se capta la dimensión diacrónica del proceso estudiado o la idea de multicausalidad, no se presentan fuentes primarias que permitan comparar diferentes visiones ni se promueve la búsqueda de información histórica.¹⁹² Los sujetos de la historia, en general, son los grandes líderes políticos, especialmente en el caso de los mexicas; la autora comenta brevemente las principales acciones políticas de casi todos los tlatoanis. En el estudio de los otros pueblos, no se mencionan personajes individuales, solamente se describe el papel de cada grupo en la sociedad pero no puede deducirse la importancia de cada uno en el mantenimiento o en el cambio social. Las transformaciones y decadencia de

¹⁹² Aquí es importante aclarar que las propuestas de algunos autores con referencia al uso de fuentes primarias en los libros de texto, o en materiales que presente el profesor, puede resultar muy complicada para los alumnos ya que pretenden cuestiones como las siguientes: “La herramienta básica para el análisis es cuestionar la tesis y la retórica del autor. ¿Cuál es la tesis del autor? ¿La presentación retórica es convincente? ¿Por qué se utilizó este estilo en particular? ¿Qué tan bien se prueba la tesis del autor? ¿Qué ideas y qué clase de información incluye el autor para apoyar su tesis?” Robert E. Filner y Donald D. Basile, “Mejorando la comprensión de los estudiantes de los libros de texto de historia. Una orientación básica” en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 114.

algunas de estas civilizaciones sólo son mencionadas en el caso del fin del horizonte clásico y se proponen hipótesis referentes a crisis ecológicas, económicas y políticas pero no más allá de la mención. Por ejemplo, al referirse al fin de la civilización olmeca indica que: “Los arqueólogos han encontrado algunos restos que parecen indicar que entre el año 500 a.C. y el 400 a.C. llegaron otros pueblos a la zona olmeca que lucharon contra ellos y consiguieron derrotarlos.” p. 8.

Al abordar la época colonial, el análisis es más amplio. Aunque se inicia con la descripción de las condiciones que propiciaron los viajes de descubrimiento, continúa con una explicación de los factores políticos y militares, además de los sociales e ideológicos, que responden a la pregunta de por qué unos cientos de españoles lograron conquistar y/o aliarse con los diversos y numerosos pueblos mesoamericanos y, en un largo y complejo proceso, a los pueblos de Aridoamérica. Después de la conquista militar de los pueblos del centro del actual territorio mexicano, continúa con una descripción de las etapas políticas del establecimiento del gobierno español en la Nueva España. Sin embargo, aunque se describen algunos cambios no es posible comprender su causalidad, por ejemplo:

En el caso de la división política de la Nueva España desde 1527 y durante la mayor parte del periodo colonial era así: dos reinos, el de México y el de Nueva Galicia, compuestos cada uno por varias provincias (el de Nueva Galicia, por ejemplo, comprendía la provincia de Jalisco, la de Zacatecas y la de Colima); dos gobernaciones, de menor importancia que los reinos, y que también se componían de provincias (la gobernación de Yucatán estaba integrada con las provincias de Mérida, Tabasco y Campeche) y 10 provincias no integradas a los reinos o gobernaciones.

En 1786 el gobierno español reorganizó la división política. Ya no hubo reinos ni gobernaciones sino 4 gobiernos y 12 intendencias (Arizpe, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas, Guanajuato, Valladolid, Guadalajara, México, Puebla, Veracruz, Oaxaca y la de Mérida); y otras dependencias menores. p. 42

En ningún momento se dice por qué se dividió de esa forma, es decir, qué ventajas políticas y económicas tenía tal división y qué importancia tenía el número y tipo de

población ahí asentada; ni por qué decidieron cambiar a partir de 1786. Resulta, de esta manera, difícil que el estudiante capte y comprenda el tiempo histórico en lo sincrónico y lo diacrónico. Por ejemplo:

La obra de los frailes a favor de los indígenas no duró toda la época colonial ¿lo sabías? Sucedió que como llegaron a tener gran influencia entre los indígenas y los mestizos, así como cuantiosas propiedades, las autoridades españolas decidieron restarle poder. Para ello fomentaron la llegada de sacerdotes del clero secular, controlados por el gobierno, ya que el rey, el Real Consejo de Indias y el virrey elegían desde los párrocos hasta los obispos, quienes trabajaban por un sueldo pagado por el gobierno [...] Como el clero regular muchas veces criticaba sus abusos, se generaron muchos problemas. Una situación crítica se presentó a mediados del siglo XVII, pues el clero secular consiguió que el gobierno les transfiriera muchas parroquias del clero regular a ellos [...] A causa de su gran poder económico y de su gran influencia sobre la sociedad, muchas veces hubo pleitos entre el gobierno y la Iglesia. El más grave de ellos llegó a la expulsión de jesuitas en el año de 1767. p. 53.

Los tres siglos de dominio español, los cambios surgidos en las relaciones entre diversos grupos del clero y entre éstos y el gobierno español son descritos en tres momentos de conflicto pero sin que sea clara la distancia temporal entre esos conflictos, se considera que la simple mención de los siglos o años en que suceden explicaría por sí misma el proceso de evangelización, de establecimiento de la administración eclesiástica y de la organización política de la colonia a la luz de las relaciones entre la Corona y el Vaticano, que no fueron constantes durante todo el periodo.

Otro elemento de análisis puede ser el relacionado con las causas, pero no solamente desde el punto de vista de los factores objetivos sino desde las motivaciones subjetivas de los actores colectivos, en este punto la autora hace un análisis muy amplio de las causas internas y externas del movimiento de independencia, éste abarca una unidad completa. Después de señalar que el criollismo puede explicarse porque “los criollos admiraban la belleza de la Nueva España [...] se sintieron muy orgullosos de esta tierra a la que consideraban suya ¡pues aquí habían nacido! Se identificaban y se sentían parte de ella”, y de reconocer la

importancia del guadalupanismo como elemento de integración; expone las causas internas de la Independencia, en cuanto a las sociales:

Los criollos, convencidos de que merecían ocupar puestos importantes, veían con recelo y envidia a los peninsulares que tenían los cargos más importantes tanto en el gobierno como en la Iglesia y el ejército [...] porque a pesar de que algunos tenían grandes fortunas, con su dinero sólo habían conseguido comprar puestos medios en la administración [...] los mestizos y las castas, los indígenas y los esclavos que eran los grupos desposeídos, habían soportado tantos años de explotación que llegaron a creer que ya no podrían tolerar más. p. 63.

A esta situación de crispación social (en la que es complicado explicar a los alumnos que la falta de acceso al poder de los criollos se debía a que sólo podían “comprar” puestos medios) añade el contexto español, señala que con el cambio político de inicios del siglo XVIII, las relaciones entre las colonias y la Corona se modificaron: “Los reyes borbones consideraron que era urgente hacer más eficiente la administración y recuperar el control, sobre todo el de la economía, del cual se habían apoderado un gran número de criollos.” Las reformas borbónicas son analizadas en dos puntos, la eliminación del monopolio del comercio y el considerable aumento de los impuestos; explica qué se pretendía con ellas y qué consecuencias trajo para amplios sectores de la población; completa su revisión de las causas con la crisis económica producto de las sequías y las heladas. Expone las causas externas: la influencia de las ideas de la Ilustración que, aunque “las autoridades consideraban peligrosas estas ideas porque inquietaban a la gente y podían ponerla en su contra” y fueron prohibidas por la Santa Inquisición, se estudiaron en las escuelas por “muchos criollos [que] por ser los más cultos, las conocieron bien y las aceptaron, distinguiéndose entre ellos los curas.”. Asimismo, suma a estas influencias la independencia de las trece colonias inglesas y la invasión napoleónica a España. Aquí el problema es la amplísima descripción del proceso, de las catorce páginas de esta unidad, seis corresponden

a la revisión de las causas. Entre tanta información es difícil que los alumnos consigan integrar una visión unitaria pero que contenga una concepción de la multicausalidad de un proceso que incluye hechos e ideas que sucedieron en tiempos y espacios muy diferentes.

Los ejemplos presentados muestran que en el libro de texto de Latapí todavía era notoria la dificultad que implicaba cubrir todo el extenso contenido declarativo del programa, con cada uno de los temas y subtemas y, a la vez, promover el desarrollo de las “nociones” y “habilidades” propuesta en él. El intento de la autora por no dejar fuera ningún tema “relevante” y de abarcar las grandes épocas de la historia de México de forma ordenada secuencialmente, le permite exponer sintéticamente, compendiar, el dilatado periodo que va del poblamiento del continente americano, a la última década del siglo XX. Sin embargo, al intentar exponer las “razones de la historia de México”, las explicaciones causales, entendidas desde la multicausalidad, generan confusiones: las causas profundas, las inmediatas, las económicas, políticas y sociales aparecen como hechos que sucedieron cuando un acontecimiento trascendental transformó el estado en el cual las cosas venían desarrollándose; no le fue posible redactar una explicación en la que todo estuviera entretejido. Un texto así, habría resultado mucho más complejo y amplio del que presentó. Asimismo, ese texto, seguramente habría sido imposible de trabajar con jóvenes de catorce o quince años de edad.

Considero que el problema de la transposición, de la adaptación del saber generado por los investigadores a las características y necesidades de los alumnos era central todavía. La cuestión de cómo convertir en conocimientos “accesibles” los resultados del trabajo de los historiadores y de transmitirlos era el problema a solucionar. En este texto la historia cultural, de las mentalidades, social aparece como contexto o escenografía, es una narración de historia política esencialmente. Finalmente, la meta de desarrollar habilidades, destrezas y

valores quedaba en segundo plano porque, al igual que una explicación más profunda de los hechos y los procesos históricos, implicaba diseñar actividades para cada tema que fueran congruentes con dichas habilidades. Además de la dificultad de planearlas, habría que proponer mecanismos de evaluación y, muy importante para el manejo de los libros, habría que tomar en cuenta el tiempo real de clases por sesión, tema y/ bloque. Todas estas dificultades se hacen patentes en el texto, pero a la vez son manifestación de un programa sobrecargado de contenidos conceptuales que se proponía, en la presentación del programa, desarrollar los actitudinales y procedimentales sin haberlos declarado explícita y claramente.

Historia 3

El libro de texto de Velázquez, Arce y Montoya *Historia 3* propone otra forma de desarrollar el programa de estudios. Consta de 251 páginas a una sola columna, con letra de mayor tamaño que el de Latapí e ilustraciones de mayor tamaño, es un texto más ligero en cuanto a la cantidad de información ofrecida y menos descriptivo.

Siguiendo la estructura de los ejemplos presentados en el texto antes analizado, las autoras exponen el tema de las diferencias entre Mesoamérica y Aridoamérica de forma muy breve:

Existieron profundas diferencias entre los pueblos que habitaron en la zona norte y los que ocuparon el centro y el sur del territorio que actualmente ocupa México. Los habitantes del centro y el sur tuvieron un alto desarrollo cultural, y la zona que ocuparon se conoce como Mesoamérica, [...] A los grupos del norte de Mesoamérica se les conoce como chichimecas, y a la región por ellos ocupada, Aridoamérica. p.14

Ninguna mención a la influencia del medio geográfico en la organización y desarrollo de los pueblos, de ahí se señalan la duración y características generales de los horizontes culturales

y entran directamente a la descripción breve de las principales culturas mesoamericanas: el o los horizontes en que se desarrollaron, su ubicación geográfica y temporal y alguna característica notable; de algunos se menciona su decadencia y fin pero sin explicar causas. De los mexicas se habla principalmente del origen y su desarrollo se expone en cuatro pequeños párrafos:

El islote ocupado pertenecía al señor de Azcapotzalco, por lo cual los mexicas quedaron sujetos a él; se les obligó a pagar tributos y a luchar contra otros pueblos en beneficio de los tepanecas.

A pesar de la dependencia de Azcapotzalco, los diferentes gobernantes mexicas lograron engrandecer cada vez más su ciudad a la cual dieron por nombre Tenochtitlan.

Fue hasta 1428 cuando finalmente los mexicas derrotaron a los tepanecas, los obligaron a abandonar sus territorios y poco a poco fueron sometiendo a otros pueblos de la cuenca de México, a los que convirtieron en tributarios.

El imperio mexica perduró hasta 1521, año en que las tropas españolas al mando de Hernán Cortés lo conquistaron. p. 19.

Esta descripción no permite desarrollar una idea de proceso histórico o de causalidad, es un pequeño conjunto de cápsulas informativas que no promueven el desarrollo de las nociones propuestas en el programa; no es posible que los estudiantes, si sólo cuentan con esta información, puedan comprender cómo pasaron de ser tributarios a un imperio receptor de tributos, qué alianzas tuvieron que construir ni cómo lograron el avance militar que les permitió el triunfo político y la expansión que los caracterizó.

Sin embargo, en temas como el de los grandes centros ceremoniales y la arquitectura, la religión y el papel de la guerra sí señalan las características particulares de cada civilización en sus diferentes periodos u horizontes. Aquí es posible observar que la guerra fue un elemento central para los pueblos del posclásico, mucho más que para los de los horizontes anteriores, pero no se proponen explicaciones causales sino solamente características.

Respecto de la conquista y la Colonia, se sigue con la exposición breve de un listado de hechos sobresalientes: el inicio de la expedición de Cortés sin el permiso de Velázquez, el encuentro con la Malinche y su función de traductora, la fundación del ayuntamiento en Veracruz y su importancia política, las alianzas con pueblos indígenas, la entrada a Tenochtitlan, la salida de Cortés a Veracruz, la matanza del templo mayor, la “Noche Triste”, el sitio y la toma de Tenochtitlan. Al exponer las etapas de la organización política de la Colonia solamente se mencionan el gobierno de Cortés, la primera y la segunda Audiencias y el establecimiento del virreinato; de éste se señala el número de virreyes y sus funciones.

Al estudiar la división y administración del territorio, se hace manifiesta la dificultad para trabajar con las nociones básicas y aun con la idea de proceso histórico, de cambios, rupturas y continuidades, incluso es difícil identificar una cronología simple:

Durante la época colonial existieron simultáneamente dos tipos de división territorial: la división eclesiástica en obispados, parroquias y provincias de evangelización y la división administrativa. Ya en el siglo XVIII, con el objeto de esclarecer y administrar mejor la Colonia, se impuso una nueva división por intendencias y provincias internas.

En un primer momento los conquistadores respetaron las grandes divisiones territoriales de los indígenas, como el reino de México, el de Michoacán y la república de Tlaxcala, pero al poco tiempo el territorio quedó organizado en Reales Audiencias; se conformó entonces la Real Audiencia de México, con una audiencia subordinada que fue la de Guadalajara. Entre las funciones de aquella también estaba la impartición de justicia.

A su vez, las audiencias se subdividieron en: gubernaturas de reinos y provincias, que luego pasarían a ser las intendencias, alcaldías mayores y corregimientos, con funciones judiciales y ejecutivas en algunas ciudades y con la obligación de atender a los pueblos de indios. p. 51.

Las causas de la independencia de México son tratadas de manera muy similar a la de Latapí, sobre el criollismo señalan que: “la forma de vida de los criollos adquirió rasgos propios, diferentes a los de sus antepasados. Conocieron el pasado indígena, descubrieron

valores y costumbres propias del lugar, lo amaron y se identificaron con él. Con el tiempo fueron adquiriendo un sentimiento de orgullo por su “patria” americana, se sintieron parte de ella y difundieron su sentir”. p 76 Estos motivos subjetivos, sentimentales coinciden con los señalados por la autora anterior. No así en cuanto a las causas sociales internas:

Con el paso del tiempo, al aumentar el número de criollos respecto a los españoles peninsulares, surgieron graves diferencias entre ellos, debidas, en gran parte, a las restricciones que tuvieron los criollos para ocupar cargos públicos de importancia.

Los criollos, a pesar de no ocupar altos puestos públicos ni pertenecer a la alta jerarquía eclesiástica, constituyeron el sector más preparado; desde el siglo XVII fue arraigando en ellos el sentimiento nacionalista del que ya se habló. Fueron los que formaron el grupo ilustrado y quienes iniciaron los movimientos del cambio.

Los indios, negros y las diferentes castas conformaban los sectores populares, vivían marginados de la sociedad y representaban la mayor parte de la población, la cual se distribuía desigualmente a lo largo del territorio.

Tal situación explica el descontento y resentimiento que existía en la mayor parte de la población hacia la Corona española y sus autoridades virreinales. p. 77.

Entre las causas externas se expone el papel de las reformas borbónicas, no explican el cambio en España de dinastía reinante ni el contexto europeo en que se desarrolla y sólo señalan que las reformas

pretendían concentrar el poder en manos del monarca e impulsar el desarrollo económico. En las colonias se buscó sujetarlas más al poder español tanto en lo político como en lo económico. En la Nueva España se dio un crecimiento económico que logró expandir la minería y activar la industria, en especial la textil, la de loza y el hierro forjado. Asimismo surgieron nuevas industrias como las del aguardiente y tabaco, la agricultura y la ganadería cambiaron poco y sólo algunos sectores recibieron nuevas técnicas de labranza. Puede decirse que el desarrollo económico de la Nueva España sólo benefició a la Metrópoli y al sector social ligado a ella, es decir, los españoles, principalmente los gobernantes, los comerciantes, mineros y hacendados criollos. p. 78.

Las autoras desarrollan todas las unidades de la misma manera, descripciones breves, explicación mínima. El uso de términos es confuso y los de difícil comprensión se integran a

un glosario que aparece al final del texto, por lo que su consulta es poco práctica.¹⁹³ Las nociones clave como proceso, multicausalidad, tiempo histórico, cambio, continuidad y ruptura no pueden desarrollarse de manera gradual y significativa. El propósito del programa de promover el desarrollo de habilidades como el uso e interpretación de fuentes diversas es más notorio en este texto, ya que en cada unidad se presentan actividades de análisis de textos con el formato propuesto por investigadores de didáctica de la historia, es decir, se presenta un fragmento y a partir de él se formula una serie de preguntas para que el alumno identifique las tesis del autor e intente identificar cuáles de las ideas expuestas coadyuvan a explicar el tema en cuestión.

En el texto de Latapí el exceso de información y la intención de abarcarlo todo y de tratar todos los temas, aunque sea mediante menciones sin explicación dificulta la síntesis de la información y su integración en un marco de comprensión significativa. En el libro de Velázquez, Arce y Montoya la opción tomada es la contraria, brevedad prácticamente solo la enunciación de los temas y problemas y no se profundiza en ninguno de los temas. Así la comprensión es también mínima y los datos aislados no dan una imagen global de los procesos históricos tratados.

Estas características dependían más de la naturaleza del programa que de la forma de abordaje de las autoras. Dicho programa era una larga lista de temas a desarrollar organizados cronológicamente y, en este sentido, circunscritos en un marco bien definido en

¹⁹³ Carretero, Pozo y Asencio señalan que “Las investigaciones realizadas muestran una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta.” Las razones tienen que ver con el nivel de abstracción de los conceptos, resultan más difíciles los que contienen relaciones que los que personifican o concretizan, además se presentan cambios notables entre los 12 y los 15 años. Proponen un trabajo que implique más la aplicación y utilización en su propio contexto que la simple definición o verbalización. Mario Carretero, Juan Pozo y Mikel Asencio, “La comprensión de los conceptos históricos por el adolescente” en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 40.

el que podían integrarse las dimensiones de análisis indicadas en el programa: economía, política, sociedad, arte, ciencia) y vida cotidiana, incluso puede decirse que esta forma de presentación de los temas permitía tener una visión global de la historia nacional; sin embargo, para abarcarlos o cubrirlos totalmente había sólo dos opciones, o se elaboraban textos con un extenso contenido declarativo, abigarrados, pesados y, en la práctica, imposibles de trabajar en un ciclo escolar; o bien, otra opción era que se incluyeran todos los contenidos pero de manera fragmentada, breve; prácticamente un listado comentado que claramente no desarrollaría una narración comprensiva. El enfoque formativo centrado en el desarrollo de habilidades y destrezas o contenidos procedimentales no se integró como elemento de aprendizaje sino como actividades de apoyo, externas, que complementan la adquisición de información pero no de forma congruente u orgánica. Al respecto Josefina Mac Gregor plantea cuestionamientos serios a la forma en que se dio la relación entre las autoridades y los autores:

El hecho de que los autores no hagan modificaciones a pesar de los problemas existentes en los programas o simplemente para ejercer la libertad de usarlo como una guía flexible que dé paso a su propia manera de interpretar los hechos, nos plantea la disyuntiva de que el programa es considerado “*perfecto*” y “*todos están de acuerdo*” con él o la SEP rechaza de manera más o menos sistemática las reformas que se proponen porque considera sus contenidos “*fundamentales*” para lograr las metas de la enseñanza básica en lo que a educación histórica se refiere.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Josefina Mac Gregor Gárate, “Texto y contexto: la historia de México en los libros de educación secundaria” en Javier Pérez Siller y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, El Colegio de San Luis, Instituto Georg-Eckert, 1998, p. 235.

Éste será el fundamento de la reforma de 2006 en la que, como se señaló en el capítulo anterior, se buscaba superar esta debilidad del programa de 1993.

Libros y programas de 2006: las estructuras básicas

Como se recordará, en la fundamentación del programa de 2006 se reconocía que el programa anterior representaba un avance notable respecto de los anteriores y que respondía a los nuevos contextos y necesidades de su momento de aparición, sin embargo también reconocía que los resultados de su aplicación no eran satisfactorios, que las condiciones y necesidades del sistema educativo habían cambiado y se requería reforzar los contenidos procedimentales y fomentar el enfoque por competencias. Algunas de las novedades eran la aparición de un perfil de egreso de todo el nivel de educación básica y una definición clara y explícita de los propósitos, aprendizajes esperados, formas de evaluación y del enfoque psicopedagógico del aprendizaje por competencias. Los propósitos eran mucho más amplios: enseñar a los alumnos a “pensar históricamente; es decir a ubicar y comprender los hechos que se han suscitado en un espacio y un tiempo determinados, [y] a establecer relaciones causales y comprender los procesos históricos”, ello para que los adolescentes desarrollaran también una conciencia histórica que les permitiera comprender “las sociedades de nuestros días y [participaran] en el mundo contemporáneo, de manera informada y responsable”.¹⁹⁵ Pensamiento histórico y conciencia histórica, adquisición de competencias para la vida y el aprendizaje permanente, integración plena de la asignatura al perfil global de egreso; estos propósitos deberían reflejarse en el programa de historia de México y de historia universal.

¹⁹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Fundamentación Curricular. Historia*, México, 2006, p. 11.

Mientras se hacía más complejo el programa y se aumentaba la dificultad de las metas de aprendizaje, las autoridades que elaboraron el plan no hicieron los ajustes necesarios, a saber, los contenidos declarativos no disminuyeron, sino todo lo contrario. La historia enseñada debería ser ahora una especie de historia total, debía comprenderse cada dimensión de la vida social: la economía, la política, la organización y la estructura social, la cultura (ciencia, tecnología, artes, tradiciones, vida cotidiana, costumbres), la religión. Además se priorizaron los contenidos procedimentales (habilidades, destrezas, capacidades,) y se exigió que se trabajaran en el salón de clase, con la consiguiente inversión de tiempo que implicaba, necesariamente, que se redujera la posibilidad de cumplir con los propósitos y objetivos planteados.

La SEP, además de presentar el programa de estudios, emprendió la publicación de diversos textos de apoyo al docente con la finalidad de que éste continuara el proceso de actualización que los cambios curriculares implicaban, antes de pretender aplicar la reforma era necesario que los maestros la conocieran. En indispensable aclarar que la tardanza en dar a conocer los materiales (una semana antes de que iniciara el ciclo escolar) y la premura con que se desarrollaron los Talleres Generales de Actualización (el curso planeado para ocho sesiones se realizó en tres) hacían previsible que no se cumplirían los objetivos. El primer material de historia se trabajó desde 2007, es decir, el primer año que entró en vigor; la *Antología de Historia I* está formada por un conjunto de textos con los que se pretendía que el docente tuviera una visión general sobre cómo llevar a la práctica el enfoque. De los 16 artículos, 10 corresponden a autores españoles, 4 mexicanos, un uruguayo y un argentino.¹⁹⁶

¹⁹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México, 2007.

Para revisar cómo se proponía el trabajo desde el enfoque de competencias, se tomará como ejemplo una de ellas. La primera de las competencias a desarrollar era la comprensión del tiempo y del espacio históricos, que implicaba el análisis se haría desde una perspectiva espacial y temporal. Para comprender el tiempo histórico se esperaba que el estudiante aprendiera a ordenar cronológicamente, a identificar la duración, el cambio y la permanencia en los procesos; a comprender la multicausalidad de hechos y procesos así como entender la dinámica pasado-presente-futuro. En la Antología antes citada, el tema es tratado por la mayoría de los autores; Joaquim Prats y Joan Santacana indican que el primer objetivo didáctico de la historia es: comprender los hechos del pasado y saber situarlos en su contexto; para ello los alumnos deberían poder reconocer convenciones temporales, saber ubicar algunos acontecimientos en una línea de tiempo, identificar las motivaciones de los acciones y reconocer la multicausalidad, para ellos:

es en torno al concepto de cambio en donde se nucleariza este primer objetivo de la Enseñanza de la Historia. Es preciso que los alumnos y las alumnas lleguen a demostrar una comprensión clara del concepto de cambio en diferentes periodos temporales y reconocer algunas de las complejidades inherentes a la idea de cambio en el momento de explicar problemas históricos.

Ello supone darse cuenta de la importancia de determinados cambios y de los diferentes ritmos de cambio: rápidos y acelerados o periodos o elementos de larga continuidad histórica. Cuando se examinan problemas históricos se debe poder diferenciar entre causas y motivos. Para alcanzar este objetivo, los alumnos y las alumnas deberían poder adquirir una comprensión extensa del problema del cambio y aplicarla a cuestiones históricas complejas. De esta forma podrían presentar una jerarquía bien argumentada de cambios referentes a este tipo de cuestiones. En resumen, es preciso demostrar una *comprensión clara de las*

*características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos.*¹⁹⁷

Desde esta perspectiva el trabajo con el tiempo histórico es cada vez más complejo, va mucho más allá de la ordenación cronológica y está en consonancia con las concepciones de Braudel sobre la duración:

Todo trabajo histórico descompone al tiempo pasado y escoge entre sus realidades cronológicas según sus preferencias y exclusivas más o menos conscientes. La historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento.

La nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración (...), existe hoy, junto al relato (o al “recitativo”) tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar el pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años.

Muy por encima de este segundo recitativo se sitúa una historia de aliento mucho más sostenido todavía, y en este caso de amplitud secular; se trata de la historia de larga, incluso de muy larga duración.¹⁹⁸

Pero sin tomar en cuenta las consecuencias teórico metodológicas que la asunción de una postura como esta implica, Braudel advierte “el tiempo corto es la más caprichosa, la más engañosa de las duraciones” ya que no da cuenta de la “profundidad” de la realidad, pero que es en el que vivimos y nos reconocemos e interrelacionamos los seres humanos; su superación, -que para 1958 no era total- implica “transformaciones metodológicas, desplazamientos de centros de interés (...) se ha producido una transformación del tiempo

¹⁹⁷ Joaquim Prats y Joan Santacana, “Principios para la enseñanza de la historia”, en Secretaría de Educación Pública, *Historia I Antología*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 12.

¹⁹⁸ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, trad. de Josefina Gómez Mendoza, Madrid, Alianza Editorial, 1986. p. 64.

histórico tradicional (...) aparece una nueva forma de relato histórico [de la coyuntura].”¹⁹⁹

Una nueva forma (se podrá decir hoy no tan nueva como hace medio siglo) de abordar la investigación histórica y de escribirla es presentada por los historiadores enseñantes –y por pedagogos y psicólogos- como una posibilidad de trabajo en el aula a la que se puede acceder mediante el uso de técnicas, métodos y estrategias didácticas adecuadas.

En la Antología se incluyen segmentos del trabajo de Cristòfol-A. Trepal y Pilar Comes sobre los procedimientos en la historia. La principal actividad propuesta es la construcción, por parte de los alumnos, de líneas de tiempo en las que plasmen las competencias adquiridas, lo que les permitiría, antes de la elaboración, “identificar los criterios para clasificar los hechos de un periodo a partir de fuentes establecidas (textos de fuentes primarias o secundarias)”, así como clasificarlos de acuerdo a los criterios preestablecidos, es decir, económicos, políticos, sociales, etc.; para la representación de las escalas deberán ser capaces de expresar correctamente la duración y redactar comentarios sobre las interrelaciones entre las diversas dimensiones expresadas.²⁰⁰ En la mayoría de los libros de texto las líneas de tiempo ya están hechas por los autores y los alumnos solamente las revisan y, algunas veces, las analizan, siempre y cuando sean capaces de identificar los criterios utilizados por los autores para su construcción. Aun así queda por saber si la representación visual de las diferentes variaciones de la duración del tiempo histórico implica una mayor comprensión de ellas, es decir, si el estudiante de catorce o quince años puede reconocer que los cortes temporales han sido decididos por los historiadores en la

¹⁹⁹ *Ibid*, pp. 66-68.

²⁰⁰ Cristòfol-A. Trepal y Pilar Comes, “El tiempo en la educación secundaria obligatoria (12/16 años)”, en Secretaría de Educación Pública, *Historia I Antología*, p. 33-34.

medida en que han considerado que, a partir de una serie de hechos, se ha realizado un cambio en el continuo histórico.²⁰¹

Otras competencias tratadas en la Antología es la comprensión de la noción de espacio histórico, a través de la cual el alumno analizaría la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura. El manejo de información promovería el trabajo crítico de los testimonios, finalmente la formación de una conciencia histórica permitiría a los alumnos reconocerse como parte de una comunidad, nación y mundo. La forma en la que nuestras autoras de libros de texto abordaron estas competencias expresa la complejidad que implica la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico. Antes de iniciar el análisis de los textos de 2006, recordemos que en el programa se dividió el estudio de la asignatura en cinco bloques, en los que la periodización cambió de manera radical, ya no se hicieron los cortes de acuerdo con las “grandes épocas” del pasado nacional sino que se trazaron líneas divisorias que no representan grandes rupturas y cambios de profunda y larga trascendencia sino que en cada periodo suceden diferentes procesos de cambio social, político y económico.

En el Acuerdo 384, por medio del cual se estableció el nuevo plan de estudio, se exponen los criterios de periodización: el primer bloque que integraba las civilizaciones prehispánicas y los años de conformación de la Nueva España es considerado como “un periodo fundacional”, el segundo abarca de la consolidación de la Nueva España hasta la crisis de la monarquía española, es la etapa en la que se dio el “proceso decisivo de

²⁰¹ Al respecto Koselleck señala que “La unicidad de una serie de acontecimientos se encuentra empíricamente allí donde se vivencia una sorpresa. Experimentar una sorpresa significa que algo sucede de distinta manera de cómo se había pensado (...) De repente se está ante un *novum*, es decir, ante un *minimum* temporal que se genera entre el antes y el después. El continuo que une la experiencia anterior y la expectativa de lo que vendrá se rompe y debe constituirse nuevamente (...) El gremio de los historiadores no pregunta sólo por lo que ocurrió en su unicidad, sino también cómo pudo suceder. En esta medida busca los motivos, cuya fuerza probatoria reside en su repetibilidad.” Reinhart Koselleck, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, trad., de Daniel Innerarity, pról. de Elías Palti, Barcelona, Paidós Ibérica, 2000, p. 39.

integración territorial, conformación demográfica, definición cultural, crecimiento económico y articulación política”; el tercer bloque, que va de la consumación de la independencia al inicio de la revolución, expresa la acción de “los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural”; el cuarto inicia con la postulación e implantación del modelo estatal de desarrollo social, político y económico y termina con el inicio de su desgaste, es decir el periodo en el que “se crearon las instituciones del Estado contemporáneo”; el último bloque cubre los últimos treinta años del siglo XX, en el que se estudiaría la historia actual, “lo más cercano y aún vigente.”²⁰²

Esta historia de México pretende ser una historia de las instituciones políticas y económicas, las estructuras sociales y las convenciones culturales, para dar “una visión general y sintética de las principales cuestiones que conformaron a las sociedades en diferentes espacios, subrayando los cambios y transformaciones que las han modificado”, y son las instituciones y las estructuras, más que los grandes personajes, los sujetos de la historia, no las rupturas violentas sino las formas de reorganización e institucionalización de nuevas relaciones y conductas sociales producto de ellas.

²⁰² Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección. Asimismo se señala que “Todo corte cronológico es una convención que permite organizar y comprender el pasado, por lo que las posibilidades de elaborar propuestas de cortes cronológicos son variadas.”

Libros de texto del programa de 2006.

Ser en la historia 3

Este libro de texto de Paulina Latapí fue aprobado para su utilización en 2008 (año en que entraba en vigor el programa para los grupos de tercer grado de secundaria). La transformación del material es evidente a simple vista, del libro de 188 páginas se pasa a uno de 551. El texto se llenó de esquemas y cuadros comparativos, líneas de tiempo y mapas, de ilustraciones, imágenes y fotografías; al final de cada bloque aparecían múltiples actividades de integración y una guía de apoyo para consultar recursos en internet y en bibliotecas.

Para el análisis de los textos de este programa elegí el tercer bloque “De la consumación de la independencia al inicio de la revolución Mexicana (1821-1910)” porque integra tres unidades del programa anterior y al hacerlo, tres “grandes épocas” se revisan en un continuo en el que, si funciona la integración de contenido, pueden cumplirse ampliamente los propósitos de los programas; pero si no, se manifiestan todas sus debilidades y/o imposibilidad de ser llevados a la práctica. Como todos los bloques, éste consta de seis elementos: propósitos, temas y subtemas –dividido en un panorama del periodo y en temas para comprender el periodo-, aprendizajes esperados, temas para reflexionar, conceptos clave y horas de trabajo sugeridas (30 horas). Los propósitos del bloque son que los alumnos:

- Obtengan una visión de conjunto del periodo al comprender las dificultades que enfrentó México para establecerse como Estado independiente y consolidarse como nación, así como las condiciones que permitieron el establecimiento de una dictadura.

- Analicen las contradicciones del régimen liberal con el porfiriato y las condiciones que provocaron la insurrección revolucionaria.
- Valoren algunos elementos culturales que favorecieron la identidad nacional y ubiquen la importancia del sufragio y la no reelección en la historia de México.

Antes del desarrollo de los temas para comprender el periodo, se lanza una “pregunta disparadora” que permitiría guiar las discusiones y explicaría el porqué de tales temas, en este caso es: ¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX? A lo largo del bloque Latapí no retoma la pregunta ni propone actividades que ayuden a contestarla. Más bien enfatiza todos los momentos de conflictos internos y externos, de crisis económica o de inestabilidad política puesta de manifiesto en las constantes transformaciones constitucionales; las desigualdades sociales y, en general, las grandes dificultades de México para convertirse en un estado nacional estable.

La autora decidió un ordenamiento diferente de los temas y aclaró los aprendizajes esperados, es decir, adaptó de manera más libre los contenidos del bloque. Cambió el nombre a los siete temas, de esta forma adelantó su explicación y definió de antemano la causalidad de los hechos y la conformación de los procesos. Esto puede provocar controversias porque probablemente haya historiadores que no estén de acuerdo en que, por ejemplo, la experimentación de diversos sistemas políticos fue lo que provocó la inestabilidad y no que aquéllos sean expresión de ésta. En cuanto a los demás temas, es clara la explicación que la autora le da a los procesos, por ejemplo, los conflictos internacionales son manifestaciones del imperialismo europeo y estadounidense y el nuevo Estado mexicano que “nació frágil” fue incapaz de impedir las intervenciones, guerras y despojo durante todo el periodo. A continuación se presenta un cuadro comparativo que muestra el nombre de cada tema del bloque, tal como aparecen en el programa, y los nombres dados por la autora a

las lecciones en que los dividió, a través de los cuales se observan las hipótesis que sostienen su explicación de la historia de México.

| Temas del programa | Lecciones del libro |
|---|---|
| 2.1. Hacia la fundación de un nuevo Estado | Lección 15. México nació frágil: el Primer Imperio Mexicano |
| 2.2. En busca de un sistema político | Lección 16. Se experimentaron diversos sistemas políticos, lo cual trajo inestabilidad |
| 2.3. Conflictos internacionales y despojo territorial | Lección 17. México sufrió el imperialismo de las potencias |
| 2.4. Economía | Lección 18. La economía no se desarrolló debido a los conflictos y la inestabilidad |
| 2.5. Sociedad y vida cotidiana | Lección 19. La sociedad y la vida cotidiana experimentaron continuidades y transformaciones |
| 2.6. Cultura | Lección 20. La cultura expresó nacionalismo y politización |
| 2.7. Antecámara de la revolución | Lección 21. Las contradicciones del porfiriato y el desgaste del régimen provocaron el estallido de la Revolución |

La exposición de los temas sigue siendo amplia en algunas temas y excesivamente breve en otros (esto explicaría el aumento considerable de páginas), aunque aparece fragmentada e incompleta, por ejemplo al hablar de la educación se menciona que “La Universidad de la Ciudad de México soportó numerosas clausuras y problemas debido a las crisis políticas del país” y de la Escuela Nacional Preparatoria se dice un poco más pero como parte de la exposición, más extensa, del positivismo:

La educación se vio influida por un movimiento intelectual surgido en Francia, llamado positivismo. Según Augusto Comte (1798-1857), fundador del positivismo, todas las sociedades pasan por tres etapas: en la primera los hombres explican la realidad con base en la religión; en la segunda se explican todo con base en las ideas metafísicas (más allá de la física) que no se pueden comprobar y, finalmente en la tercera etapa, que es la ideal, todo se fundamenta en ideas científicas, que son las que sí se pueden probar y que ellos llamaban ideas positivas.

Para evolucionar y llegar a la tercera etapa era muy importante fomentar la educación. Un médico, filósofo y político mexicano, Gabino Barreda (1818-1883) quien divulgó mucho el positivismo en nuestro país fue director de la Escuela Nacional Preparatoria (fundada en 1868) con el objetivo de basar la enseñanza en conocimientos científicos. Se permitió el ingreso a cualquier estudiante, sin importar su rango social, lo cual fue un avance muy importante. p. 289.

La información sobre el sistema político se expone a lo largo de dos o más lecciones, esto provoca que se perciba como seccionado, el caso del gobierno de Iturbide es el más claro: con él empieza esta lección:

Los partidarios de Iturbide vieron que la opción era coronarlo a él y presionaron al Congreso para que lo hiciera, aunque algunos diputados, en particular los republicanos, se opusieron. La mayoría votó por Iturbide, quien fue proclamado emperador de México en el mes de julio de 1822 con el apoyo del ejército. A casi todos los mexicanos les dio mucho gusto saber que Agustín I era emperador (...) Sin embargo, se desvanecieron rápidamente las grandes esperanzas de que con Iturbide como emperador reinaría la paz y la prosperidad. p. 235.

Doce páginas después continúa la explicación del Imperio en la que señala la fecha exacta de inicio, sus acciones para intentar salir de la crisis económica, sus problemas con el Congreso y las reacciones de los antiguos insurgentes yorkinos, termina con el Plan de Casamata y la abdicación del emperador, hasta su fusilamiento. Esta separación obedece a la necesidad de una explicación temática que rompe con la estructura cronológica lineal tradicional pero que no permite que los estudiantes obtengan y/o construyan una visión unificada del proceso.

En ocasiones puede generar serias complicaciones, así, por ejemplo, la Constitución de 1857 es mencionada en el subtema “Las constituciones, las legislaciones estatales y el régimen municipal”, se establece, en comparación con las Siete Leyes Constitucionales:

Con la Constitución de 1857, de régimen federal, los municipios continuaron como la base de la organización geopolítica del país. Su artículo 72 estableció que las autoridades municipales serían electas por el pueblo, que el ayuntamiento podría cobrar impuestos a sus habitantes a fin de poseer la independencia económica suficiente para llevar a cabo sus funciones, y que el ayuntamiento inscribiría en el padrón municipal a los habitantes del municipio. p. 249.

Quince páginas más adelante, después de explicar brevemente las causas y conclusión de la revolución de Ayutla, y mencionar el breve gobierno de Juan Álvarez, se

señala que “La Constitución de 1857 fue promulgada bajo el gobierno de Ignacio Pérez Comonfort (1812-1863) (sic). Las reformas establecidas en ella provocaron el enojo e indignación de los conservadores. La Iglesia no sólo vio reducidos sus privilegios, sino que la religión católica dejó de ser la única que se podía practicar.” p. 264.

El porfiriato es el único periodo tratado de manera integral, el centro de la explicación lo constituye su carácter contradictorio, es decir, el contraste entre el éxito económico, la dictadura y la desigualdad social; esto conduciría el estallido de la Revolución en 1910. Se reconocen sus aportaciones y herencias en el ámbito económico, principalmente el desarrollo del sistema ferroviario, la luz eléctrica y el sistema de drenaje; pero también se enfatiza el carácter represivo, discriminador y elitista del gobierno porfirista.

Aunque algunos especialistas en didáctica de la historia han insistido en que es necesario superar las ordenaciones cronológicas en el análisis de procesos,²⁰³ la opción de organizar por dimensiones (económica, política, social, cultural), en la que se pretende que los alumnos observen las transformaciones a través de un periodo, fragmenta los contenidos y dificulta la visión global que propone el enfoque; hace muy difícil para el estudiante elaborar una síntesis. Tal vez ésta sea la explicación del porqué, a pesar de que especialistas en didáctica de la historia como Trepát, Quintanilla o Frida Díaz Barriga han señalado que las líneas de tiempo y cuadros comparativos y sinópticos deben ser parte de las actividades de cierre de cada tema o subtema, en el libro la autora los elabora y los presenta al inicio de

²⁰³ Al hacer una crítica a las constantes y fracasadas reformas educativas en España desde la década de los años setenta, el profesor de secundaria Julio Valdeón señala: “Es mucho más importante el método que los contenidos, tal parecía ser el lema de los antiacadémicos. Añadamos un segundo principio: hay que borrar de la mente de los profesores de historia su obsesión por la cronología (...), lo fundamental, insistían los defensores de la reforma es el aprendizaje de las destrezas, de los métodos de trabajo”. Julio Valdeón Barrique, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”, en Julio Rodríguez F., Antonio Campuzano, *et al. Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Ediciones Fontamara, 2005, p. 25.

los bloques. De esta manera, aun cuando en la definición de los aprendizajes esperados se establece que los alumnos deben ordenar en una línea de tiempo los sucesos y procesos más importantes, la autora opta por presentarla ya construida y que los estudiantes solamente la observen y analicen; lo mismo sucede con los mapas. Finalmente el intento de dar al estudiante una visión sintética de los procesos en cada periodo se hace en la presentación de cada bloque, en la sección llamada Panorama del periodo.

En general la autora hizo todo lo posible por no renunciar a contenidos cognitivos o conceptuales que consideró indispensables, pero al sumar las actividades y apoyos visuales necesarios para promover el desarrollo por competencias, se produjo un texto excesivamente grande y muy informativo. A partir de él es posible realizar algunas actividades interesantes, pero aun cuando la asignatura se imparte en cuatro horas semanales, es imposible cubrir todo el programa con este texto. Además, la visión sintética y globalizadora puede ser aprendida a partir de la presentación de los cuadros esquemas y mapas del libro, pero no es elaborada y construida por los jóvenes. El aspecto didáctico, con referencia a los objetivos del programa, puede analizarse en dos partes. La primera es a partir del conjunto de actividades que se insertan a lo largo del bloque y la segunda mediante las que debían realizarse al final de éste. A lo largo de la narración se insertaron diversas actividades que aportarían en el desarrollo de las tres competencias establecidas, a saber, comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

| Nombre de la actividad | Propósito |
|--|---|
| <i>Nos enriquecemos con el diálogo</i> | Desarrollar la capacidad de argumentación con tolerancia, para favorecer la convivencia |
| <i>Expreso lo que sé</i> | Retomar lo que ya conoce y con base en ello construir sus conocimientos |

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Pienso históricamente</i> | Desarrollar habilidades, nociones y conceptos propios del saber histórico |
| <i>Me oriento conforme a valores</i> | Orientar al alumno para que su pensamiento y actuar sean acordes al desarrollo digno de las personas; para que se conciba como un ser que construye la historia |
| <i>Comprendo al otro/otra</i> | Podrás ubicarte en el tiempo y espacio de otros sujetos históricos para favorecer la empatía y comprensión |
| <i>Armo mi glosario</i> | Elaborar un diccionario con palabras clave |
| <i>Nos comprometemos</i> | Elaborar propuestas a favor de reconocer y valorar el patrimonio cultural de la humanidad con base en la valoración crítica del pasado. |

Estas actividades -22 a lo largo del bloque- incluyen organizar y realizar debates, hacer collages; organizar, redactar guiones y escenificar las acciones de ciertos personajes o situaciones; analizar imágenes y/o textos y escribir comentarios; investigar en bibliotecas, enciclopedias o diccionarios biográficos y, en todas, deberían hacerse comentarios grupales al final de cada una. El bloque consta de 111 páginas a cubrirse en 30 horas. Si todas se realizaran adecuadamente, por supuesto asumiendo que se leerían todos los temas, se requeriría por lo menos el doble del tiempo asignado. Aun cuando éstas corresponden con lo que se propone, los tiempos requeridos (incluso si la investigación o tarea es extraclase), la diversidad y heterogeneidad de habilidades de los alumnos dificultan su logro. Por ejemplo, en el apartado *Pienso históricamente*, del que sólo elegí tres de las seis actividades, se solicita a los alumnos lo siguiente:

1. El Himno Nacional se compuso durante el último periodo presidencial de Santa Anna, en 1854. Vas a realizar individualmente una investigación. Puedes usar libros sobre historia de México que encuentres en una biblioteca. Tu investigación debe incluir: contexto histórico, historia del Himno Nacional, análisis de la letra del himno de acuerdo con su contexto. Después, comparen y comenten en grupo la información obtenida y enriquezcanla. Lleguen a conclusiones y apúntenlas en su cuaderno.

2. Al igual que La Sandunga, hubo otras melodías y cantos que reflejaron las vicisitudes que sufrió nuestro país en el siglo XIX. Por equipos, van a realizar una investigación sobre la canción *Los cangrejos*. En la biblioteca pueden consultar (...) Indaguen ¿Cuándo, por qué, para qué se compuso? ¿Qué uso se le dio? ¿En qué sentido la letra refleja su tiempo? En grupo comenten sus respuestas y, de ser posible, consigan alguna versión de ésta u otra canción de la época y escúchenla.

3. Por equipos investiguen los avances tecnológicos que tuvieron lugar en el porfiriato. Indaguen a quién benefició cada uno. Hagan un collage que represente sus hallazgos y muéstrenlo al grupo

De manera individual, con base en el trabajo anterior, llega a conclusiones sobre las contradicciones en cuanto al acceso a las tecnologías en el porfiriato y apúntalas en tu cuaderno.

4. Observen la línea de tiempo y planteen hipótesis con base en la siguiente pregunta: ¿A qué se debió que las principales rebeliones ocurrieron al principio y al final del Porfiriato? Lleguen a conclusiones y apúntenlas en su cuaderno

La autora señala que su propósito en este apartado es que los estudiantes desarrollen habilidades, nociones y conceptos propios del saber histórico, con estas actividades puede deducirse que, algunas de éstas serían: situar acontecimientos en su contexto histórico, identificar causas y consecuencias, buscar, seleccionar y manejar las fuentes de información adecuadas y argumentar y elaborar hipótesis respecto a dichos sucesos. Los objetivos se corresponden con las tareas, el problema es el tiempo requerido para realizarlas, discutirlos e incorporarlas a las estructuras cognitivas.

En cuanto a las actividades llamadas integradoras, que aparecen al final del bloque, parecería que están preparadas con fines de evaluación, la libertad e imaginación que podrían ponerse en juego en las tareas en clase, pierden su fuerza ya que la mayoría de las actividades consisten en completar esquemas estructurados por la autora; sin embargo, debe reconocerse que están estructuradas de acuerdo con las tres competencias eje y que representan un buen resumen de los contenidos, el problema central recae, otra vez, en su excesiva extensión.

Se puede concluir que el libro de texto *Ser en la historia*, es una evidencia de que, si se intentaba cubrir completamente el programa, el resultado sería un auténtico mamotreto. El programa de estudios de historia de México de 2006, en el que se pretendía desarrollar las tres competencias eje, pero en el que la vez, no se hizo una selección y reducción de contenidos declarativos (solamente los de la historia política), lógicamente debía producir libros de texto de mayor número de páginas, más complejos y difíciles de trabajar. La autora se ciñó al programa y elaboró un texto inmanejable –físicamente, el libro se rompía en pedazos antes de terminar el primer bloque-, incomprensible –demasiados temas estudiados desde muchos aspectos para abarcar todos los ámbitos o dimensiones establecidos-, e imposible de cubrir durante el ciclo escolar –las actividades, que no estaban mal estructuradas, requerían mucho tiempo de realización, la adquisición de materiales extra y nuevos espacios escolares. Podría decirse que los defectos del texto son consecuencia directa de los defectos del programa escolar.

Historia 2

El texto de Velázquez, Arce y Montoya pasa de 251 a 394 páginas, las autoras optan por contenidos cognitivos o conceptuales breves y concisos. No intentan mencionarlo todo, seleccionan los contenidos básicos para cumplir con el programa, y lo siguen estrictamente, pero no se extienden en todos los temas. Respecto a su libro del programa anterior mejoran las ilustraciones e incluyen más gráficos y mapas, es decir, el diseño y los aspectos técnicos son muy superiores. Otras mejoras notables son la inserción dentro del texto del glosario y la explicación más amplia de las imágenes, la inserción de gráficos para mostrar, principalmente, cambios económicos y demográficos, así como la introducción de una

sección llamada *Info*, que se inserta continuamente en los temas para ampliar la información. También presentan una serie de actividades llamadas “Taller del historiador” en las que se promueve el análisis de textos imágenes, corridos, caricaturas, etc.

El bloque inicia con el Panorama del periodo que está redactado muy claramente, y sintetiza y da una visión general que permite a los alumnos entrar a los temas con elementos suficientes para comprenderlos:

Para muchas personas el siglo XIX fue un periodo de desorden, de continuas luchas entre grupos de poder, de estancamiento económico y en el que sólo se logró avanzar cuando se alcanzó la paz, a finales del siglo, con el gobierno de Porfirio Díaz. Lo anterior contiene una gran parte de verdad, pues entre 1821 y 1850 sólo un presidente logró concluir su periodo de gobierno. En dicho lapso, la República se rigió por tres constituciones, 20 gobiernos y más de 100 gabinetes; hubo constantes conflictos armados por el control político entre federalistas y centralistas, entre liberales y conservadores y, posteriormente, entre los mismos liberales. También hubo momentos en los que algunas regiones del territorio nacional se establecieron como repúblicas independientes; tales fueron los casos de Yucatán, Texas y Río Grande, aunque sólo Texas logró consolidar su independencia. Sin embargo, no basta con enunciar lo que pasó, es necesario comprender que en este periodo los mexicanos buscaron conformar un estado nacional independiente, libre y soberano luego de tres siglos de dominio político, económico y social por parte de España. En este bloque podrás comprender esta etapa del México independiente, que se caracterizó por el nacimiento de muchas de las instituciones actuales, como son el sistema republicano y la universidad, entre otras. Si hubo momentos de dificultad, pérdidas de territorio, depresión económica y conflictos raciales y sociales, todo ello fue necesario para lograr el México de hoy. p. 154.

De entrada las autoras adelantan la respuesta a la “pregunta disparadora”, con la que se introducen los temas, ésta es: ¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?²⁰⁴ La respuesta consiste en que el México de hoy se conformó como un estado nacional independiente, libre y soberano y en la creación de instituciones como el sistema

²⁰⁴ *Temas para comprender el periodo* tiene como propósito que los alumnos analicen procesos históricos. Se inicia con una pregunta y se continúa abordando los subtemas referidos a algunos de los procesos más importantes del periodo y a las distintas dimensiones de la vida social, política, económica o cultural que lo caracterizan. La pregunta, además de servir como un disparador para que los alumnos formulen hipótesis, permite al maestro articular los subtemas que componen el apartado. Asimismo, la respuesta a la pregunta sirve para evaluar el trabajo realizado. Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección.

republicano y la universidad. Asimismo permite la integración de los temas en la medida en que este proceso fue accidentado y complejo.

Sin embargo, el desarrollo presenta algunos problemas, por ejemplo, el abordaje de los temas es breve y, por momentos es muy difícil obtener una idea de sucesión y simultaneidad de sucesos históricos, por ejemplo el tema *Rebeliones rurales y situación de los indígenas* se explica de la siguiente forma:

Entre los movimientos en los que participó el pueblo a lo largo del siglo XIX están las rebeliones, que desde la Independencia se presentaron en sectores rurales e indígenas, inconformes por la situación de desigualdad que vivían frente a otros grupos sociales.

Recuerda que durante la colonia había leyes que protegían al indígena, pero con la Independencia y la igualdad de todos ante la ley cambió su situación. Las hubo tanto en el norte de la República, con los indios yaquis y las incursiones de comanches y apaches en territorio mexicano, como en el sur, donde los indios chamulas de Chiapas y los mayas de Yucatán libraban una campaña permanente para no ser víctimas de la explotación de hacendados, funcionarios y militares.

Además, la reforma convirtió al indígena en el gran perdedor, ya que con la Ley de Desamortización de 1856 se pusieron en venta las propiedades comunales, entre ellas las de los pueblos indígenas, con lo cual se les despojó parte de sus tierras, y fue precisamente en los pueblos donde los campesinos habían sido despojados donde se incrementaron las rebeliones indígenas.

Porfirio Díaz se ocupó, desde los inicios de su gobierno, en cumplir los reclamos de paz y estabilidad de un amplio sector de la sociedad. Con mano firme, dura y cruel combatió por igual a bandoleros que a grupos indígenas, a opositores y a cualquier grupo que pudiera poner en peligro la seguridad. Paz, orden y progreso fueron los valores supremos del Porfiriato. A pesar de la represión, la inconformidad de estos grupos indígenas se manifestó finalmente en el movimiento de 1910.

Los alumnos pueden saber que hubo rebeliones indígenas en todas las regiones del país desde la Independencia hasta la Revolución, que hubo un momento crucial, la aplicación de la ley de desamortización, que Díaz reprimió todo movimiento de protesta, pero no se presenta alguna representación, algún ejemplo que puede ser reconocido en un lugar y tiempo determinados. Los indígenas son débiles actores colectivos sin señales distintivas.

Además, en este ejemplo es clara la forma en que se abordaron todos los temas. Si se va a analizar todo el proceso de las rebeliones, por ejemplo, se mencionan las que se dieron a lo largo del periodo, es decir, desde 1821 hasta 1910. Si el proceso elegido es el desarrollo de la educación, se ofrece una explicación durante el periodo completo, lo que significa que en unos cuantos párrafos es posible avanzar desde la educación controlada por la Iglesia, hasta la fundación de la Universidad Nacional, pasando por las escuelas lancasterianas y los institutos de ciencias y artes; el proceso puede quedar claro en el sentido de sus transformaciones, permanencias, logros, fracasos y problemas por solucionar en la siguiente etapa. Pero resulta complicado integrarlo a los otros procesos que se desarrollan simultáneamente en otros ámbitos, ya sean los económicos, políticos o sociales. Si ciertos personajes, grupos o instituciones son mencionados en diferentes ámbitos, entonces la fragmentación impide una visión global.

Si el periodo se acorta, la resolución del problema es satisfactoria, sí es posible una visión de la etapa completa en un ámbito específico, por ejemplo, las autoras exponen el *Conflicto ideológico: fueros, anticorporativismo, sociedad secular y comercio libre frente a proteccionismo*, de forma sintética y sencilla, se acota a un lapso que va de 1821 a 1855 y se centra en la lucha entre federalistas y centralistas y, posteriormente entre miembros del partido liberal y los del partido conservador. Como en todos los temas inicia con una presentación breve y clara:

Una vez alcanzada la independencia, la principal preocupación de los grupos políticos fue otorgar a la nueva nación una fisonomía política; creían que con ello resolverían los problemas sociales y económicos. Sin embargo, no fue así y durante la primera mitad del siglo XIX, los conflictos por la búsqueda de un sistema político caracterizaron a la nación mexicana. p. 161.

A continuación explican brevemente los modelos de nación que estaban en pugna, monarquía o república; las formas de organización de los grupos políticos, logia yorkina o escocesa, federalismo o centralismo y la ideología que subyacía en estos grupos, liberales o conservadores. Complementan la narración con cuadros comparativos.

Un ejemplo notable de las dificultades de esta forma de abordaje es el desarrollo de los últimos años del siglo XIX en el ámbito político, es decir, el porfiriato. El bloque cierra con un apartado llamado antesala de la Revolución, dividido en subtemas, cuatro de ellos se abocan a dicho periodo: las contradicciones del porfiriato; éxito económico y costos sociales y políticos; la permanencia del grupo en el poder y; disidencias, huelgas y represión. Se relata el estado en que se encontraba el país hacia 1900, mientras el ascenso al poder, la forma en que estableció un sistema de gobierno tan duradero y sus relaciones con diversos grupos son mostradas como instantáneas en otros temas. Así, cuando se examina la economía del siglo casi completo que abarca el bloque, se refiere que, después de los intentos de solucionar los problemas económicos por parte de Juárez y Lerdo:

Con Porfirio Díaz se continuó la reorganización fiscal, al tiempo que se tomaron otras medidas de carácter económico, como la reducción de gastos y la reorganización de las oficinas recaudadoras de impuestos para controlar los ingresos. La política fiscal consistió en imponer aranceles altos con el propósito de obtener ingresos seguros para los estados y la federación. Gran parte del dinero que obtenían las entidades era a través de las alcabalas (...) los verdaderos capitales extranjeros empezaron a llegar durante el gobierno del presidente Díaz debido a la paz y estabilidad que logró con su política antidemocrática y de línea dura. pp. 177-178.

Más adelante reaparece Porfirio Díaz cuando se habla del primer superávit en 1894 y de la importancia de la minería al final del porfiriato (p. 181). Como ya se mencionó antes, más adelante se describen las características de la educación en esta etapa (p. 187) Cuando se habla del modernismo, no se menciona que surgió durante la última década del siglo XIX

y los alumnos, a menos que ya lo hayan revisado en la asignatura de español, no pueden relacionar ambos aspectos. (p. 195) Finalmente al hablar del cine y de la introducción del positivismo en México se les sitúa en el porfiriato. (p. 197)

Solamente, como ya se mencionó, en la antesala de la Revolución se estudia la etapa porfirista centrándose en los problemas y contradicciones que se hicieron patentes al final, pero no fue posible observar el proceso completo de instauración, consolidación y decadencia.

Las actividades propuestas son sencillas pero presuponen que los alumnos han desarrollado habilidades adecuadas para emprenderlas. Por ejemplo, al iniciar el análisis de las gráficas propone

Enlázate con Matemáticas

Para realizar la siguiente actividad consulta en tu libro de matemáticas 1, bloque 3, el tema 8: “Manejo e interpretación de gráficas”

[la gráfica presenta los porcentajes de población rural y urbana en 1850 y después indica] Con base en la gráfica, señala cómo estaba conformada la población del país e indaga en la página web del INEGI (www.inegi.gob.mx) cómo se encuentra actualmente. p. 154.

No se expone cuál es el fin de la comparación y se asume que los alumnos podrán comprender la importancia de la radical transformación en la proporción de la población rural y urbana entre ambos periodos. También se les solicita que analicen imágenes, pinturas y fotografías. Por ejemplo, ante una imagen que representa a dos mujeres elegantemente vestidas que pasan frente a vendedores que ofrecen sus productos en la calle, uno pobremente vestido y el otro en andrajos, se indica a los alumnos

Observa la ilustración y descríbela. Explica con argumentos si existía igualdad social en México del siglo XIX. [justo debajo de la imagen, se explica]

Con la independencia, los esclavos fueron liberados y las castas suprimidas, por lo que la nueva sociedad se formó sobre la base de la igualdad jurídica para todos los ciudadanos; así también quedaron anuladas las leyes que protegían a los indígenas. La sociedad se mantuvo muy parecida a la que existió durante la Colonia. Aunque la lucha armada, la expulsión de los españoles y la llegada de extranjeros de diversos países provocaron ciertos cambios, persistieron las desigualdades sociales.

El problema de la adquisición de una visión global y de una explicación sintética se vuelve difícil de superar. Aumentan los contenidos declarativos con respecto a su texto anterior, datos, fechas, nombres de personajes, pero se cuenta una historia más procesual que de hechos; se exponen breve y concisamente las causas de cierta problemáticas sociales, económicas y políticas. Pero no se genera el desarrollo de un pensamiento y una conciencia históricos. No es posible que la mayoría de los alumnos sean capaces de ordenar y ubicar espacial y temporalmente los sucesos más importantes ni que usen conceptos integradores que expliquen los procesos históricos; tampoco –de acuerdo a la definición de Sánchez Quintanar de la conciencia histórica- que comprendan que “todo presente tiene su origen en el pasado”, o que las sociedades son dinámicas y que los individuos son sujetos de la historia.²⁰⁵

Los libros de texto: relaciones con el programa y cambios en su abordaje

Para responder a los lineamientos del programa de estudios de historia de México de 1993, las autoras de nuestros textos tomaron caminos diferentes. Ante la indefinición y el carácter más abierto a interpretación del programa, que parecía más un marco general de acción que una preceptiva o imposición inamovible, Latapí optó por una narración más apretada y extensa, abarcó todos los temas prácticamente en estricto orden. Explicó de forma simple los procesos estudiados, dio prioridad a la historia política y expuso de forma breve el papel de los grandes líderes políticos de cada una de la “grandes épocas” de la historia de México; su editorial decidió incluir imágenes, fotografías y dibujos que reforzaran las

²⁰⁵ Andrea Sánchez Quintanar, “Reflexiones sobre la historia que se enseña”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 29-30.

informaciones expuestas, pero no incluyeron cuadros sinópticos o cualquier otro organizador gráfico, las actividades propuestas eran más de tipo reforzador que constructivo. Estas actividades no implicaban -ni siempre, ni de manera progresiva-, que el estudiante, al realizarlas fuera adquiriendo las destrezas, habilidades, valores, actitudes y conocimientos característicos del aprender a aprender ni del proceso de construcción del conocimiento. En sentido estricto en este texto se proveía de gran cantidad de información a maestros y alumnos, pero se dejaba gran parte del trabajo de integrar y explicar al profesor; por otro lado el estudiante no buscaba información por sí mismo ni le proponían actividades de ordenación pero estaba obligado a leer el material e intentar comprenderlo para adquirir un mínimo de aprendizajes producto del trabajo en clase o en casa.

El equipo conformado por Velázquez, Arce y Montoya, elaboró una narración más concisa y breve. Los temas fueron desarrollados a manera de cápsulas con información sencilla y básica. Le dieron menor importancia a los personajes o actores individuales (aunque mencionaban gran cantidad de nombres de personas y lugares que podían confundir y atemorizar a los alumnos ante la posibilidad de que “tuvieran que aprendérselos para los exámenes”) y más a las posturas políticas e ideológicas de los grupos en pugna en cada una de las épocas estudiadas. El texto presentaba entonces un aspecto contradictorio, por un lado el carácter atomizado de la información y el exceso de nombres; por otro, las ideas centrales y los ejes explicativos eran más claros. La división del trabajo produjo un texto más flexible y abierto a posibilidades amplias de utilización por parte del profesor experto, pero que dejaba a uno joven con serias dificultades para organizar actividades en clase tomándolo como único material educativo. Las actividades propuestas promovían, si no la búsqueda de información, si una lectura más crítica (y esta podía ser la dificultad en el trabajo en el aula: exigía de un nivel de comprensión de lectura ya desarrollado) y más opciones de

comparación de posturas ideológicas; sin embargo la editorial optó por imágenes e ilustraciones de pésima calidad, oscuras, pequeñas, poco claras, que no permitían una observación adecuada para hacer cualquier juicio al respecto. El texto tampoco incorporó en sentido amplio, profundo y progresivo el enfoque constructivista. El libro de tercer grado, debería haber sido el más completo y complejo de los tres grados, debería haber mostrado los avances de los dos años previos en la adquisición de las habilidades, destrezas, actitudes, valores y conocimientos que, se supone, venían adquiriendo los alumnos desde la primaria.

En 2006, el programa de historia de México se organizó en base a los tres ejes o competencias: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. La enseñanza de la historia se concentró en dos cursos a cubrirse en los dos últimos grados de la secundaria. Ante este cambio radical en lo referente a la estructura de los programas (no así en sus finalidades), los libros de texto de historia sufrieron una transformación notable: el diseño de volvió muy visual, se vieron colmados de imágenes, organizadores gráficos, ilustraciones de gran tamaño y calidad; parecían textos “procedimentales” inundados de actividades. En los programas se insistió en que debía enseñarse, desde primaria, el modo de proceder del historiador cuando investiga. Esto volvió compleja la redacción de los textos, el orden de presentación de los temas se complicó, el número de estos aumentó considerablemente a pesar de la determinación de reducirlos; el conocimiento histórico se fragmentó y amplió al mismo tiempo. Las autoras elaboraron textos al doble o más del tamaño anterior.

Latapí escribió un texto inmanejable, el tamaño –más de 500 páginas- era capaz de amedrentar a cualquiera, como no podía seleccionar y eliminar temas, optó por incluirlos todos e intentó explicar cada uno aunque fuera brevemente. El resultado: un texto fragmentario, enmarañado, confuso en el que, de acuerdo con el programa, se abarcaron

periodos delimitados en los que estudiaba cada ámbito (economía, política, sociedad, cultura) como una mónada: de inicio a fin a través de todo el periodo y después la siguiente dimensión de análisis a través del mismo periodo y así sucesivamente. Un libro difícil de leer, analizar y más aún de comprender. Para los maestros era imposible de cubrir en el ciclo escolar, para los alumnos resultó francamente molesto y pesado; además, la atomización impedía una visión general de cada etapa estudiada por más que al inicio de cada bloque apareciera el panorama del periodo. El esfuerzo por integrar tal cantidad de contenidos declarativos a los procedimentales y actitudinales demostró que, así como estaba planteado el programa y si se seguía el esquema, el curso sería como el libro, imposible de abarcar. A pesar de dicho esfuerzo, la autora no diseñó sus actividades con base en el enfoque por competencias, es decir, centrado en el aprendizaje esperado, priorizando el conjunto de actividades que conllevarían, en encadenamiento, al desarrollo lento pero progresivo de la competencia propuesta. Siguió, para bien o para mal, centrándose en los temas o contenidos declarativos.

El libro de Historia 2 del equipo de Velázquez, también sufrió un notable aumento de tamaño, pero no al grado de volverlo físicamente inmanejable; además, aunque mejoró mucho su diseño, siguió siendo muy sintético, tal vez menos fragmentario, pero, igual que Latapí, no lograron integrar –más por las características del programa que por capacidad de las autoras- los diferentes tipos de contenido, las competencias a adquirir y desarrollar y la gran cantidad de temas y subtemas que había que trabajar para “comprender el periodo”. Tampoco se enfocaron en las tareas sino en los conocimientos, aunque sí hicieron un poco más énfasis en el “oficio de historiador” al proponer actividades relacionadas al comentario de textos y promover la búsqueda de información.

Conclusiones

Las reformas a los planes de estudio y la consiguiente transformación de los materiales escolares, en específico, de los libros de texto, ponen de manifiesto una serie de cambios radicales en cuanto a contenidos y sentido de la enseñanza de la historia, de su importancia en el currículum escolar y de su función como parte de la educación básica. Al mismo tiempo evidencian una persistencia en ciertas prácticas de las autoridades educativas y autores de los textos; por una parte los dos enfoques psicopedagógicos que sustentan las reformas se reconocen como dos momentos de un mismo proceso continuado de la concepción de la educación centrada en el alumno o en el aprendizaje, y del predominio del llamado enfoque formativo; por otra parte, se mantienen, refuerzan e intensifican los mecanismos de control, medición y rendición de cuentas sobre todo lo que tenga que ver con las instituciones educativas. El análisis de los libros de texto permite observar estos cambios y permanencias, la coexistencia de diversas transformaciones y resistencias, de combinaciones que no permiten -por su carácter contradictorio-, aplicar exitosamente propuestas que, precisamente por esa razón y de entrada, no son viables.

En el programa de 1974 –que se retomó para señalar un momento de cambio importante- el estudio de la historia nacional aparecía intercalado con la historia mundial o universal, los temas aludían a la historia reciente del mundo dividido en los dos grandes bloques de la guerra fría, y las naciones del tercer mundo se mostraban en referencia a situaciones y relaciones de dependencia o de descolonización según fuera el caso. Se revelaba una extraña combinación de las metas políticas educativas del gobierno de Echeverría teñidas de nacionalismo revolucionario y tendientes al aumento del control del estado sobre la educación y, por otra parte, las tendencias mundiales en materia educativa

con miras a unificar y globalizar los contenidos escolares. De esta forma, el proyecto educativo iniciado a mediados de los setenta y concluido hasta inicios de los años noventa se inscribía en los temas educativos internacionales: aprender a aprender, el proceso enseñanza-aprendizaje que se inclinaría cada vez más hacia el aprendizaje del alumno, el llamado enfoque formativo en contra del informativo o enciclopédico- y la educación como medio para fomentar la “compresión internacional”. A la par se mantiene el “estilo personal de gobernar”, la necesidad de fomentar el nacionalismo, la adhesión al régimen –recién golpeado por la crisis política de 1968 y después en la crisis económica de los años ochenta- y la necesidad del régimen de mantener el control, mediante dádivas y concesiones, de los poderes fácticos como el sindicato de maestros y de un acrecentamiento del estado manifiesto en la expansión de sus funciones y de su participación en empresas, entre otros.

En este contexto, la escuela secundaria se transformó, se le definió como la última etapa del nivel básico y como una opción terminal ya separada definitivamente del bachillerato. La reforma al plan de estudios pretendió consolidar lo aprendido en primaria; sin embargo, la coexistencia de los esquemas por áreas y por asignaturas reflejaba un jaloneo interno en el que estaba inmerso el gobierno. Por un lado la presión de modernizar y hacer integral el nivel básico, si la primaria trabajaba por áreas de conocimiento, lo más lógico parecía que la secundaria también lo hiciera; de esta forma se estaría en la corriente dominante de la pedagogía que propugnaba por la integración interdisciplinar de las estructuras escolares. Pero la respuesta a los cambios realizados previamente a la primaria, la presión del sindicato en defensa de lo que consideraba podía afectar las formas de trabajo de los docentes y, por tanto vulneraba sus derechos; y la formación profesional de los maestros adaptada al esquema por asignaturas, complicaba notablemente la transición; por lo tanto, la coexistencia de los dos programas, con principios diferentes y hasta contradictorios,

era una señal de que no se entendía el sentido de la reforma o que se emprendió sin haber creado las condiciones adecuadas previamente.

Entre 1974 y 1993 los libros de los alumnos de primaria siguieron siendo elaborados por el gobierno federal a través de la SEP y de la Conaliteg; los materiales educativos para secundaria fueron dejados completamente a la iniciativa privada y con mínimos controles oficiales. No se mostraba demasiado interés en el aspecto didáctico y psicopedagógico, lo que debía evitarse era volver a levantar protestas de las sociedades de padres de familia, de los grandes grupos editoriales e incluso de asociaciones religiosas; por lo tanto, los contenidos declarativos eran los que debían ser firmemente controlados. Los autores de libros, por lo menos los que ya tenían experiencia, se aplicaron a realizar ajustes y adaptaciones, no necesariamente cambios radicales a sus materiales mientras los historiadores se mantuvieron, en general, al margen.

Para el inicio de la década de los noventa la longevidad de los programas y libros de texto reflejaba un estancamiento de la educación básica en cuanto a los contenidos, las prácticas docentes y hasta de las formas de organización y gestión escolar. Independientemente de los criterios de calidad y eficiencia que se tomaran como referencia, de los organismos nacionales o internacionales que realizaron los diagnósticos o de las soluciones propuestas, las condiciones del mundo post guerra fría y las nuevas formas de relación social mediadas por el uso creciente de las tecnologías de la información, requerían otras formas de entender las prácticas educativas y la función misma de la educación inicial.

En 1993 se inició una serie transformaciones que marcarían un punto de quiebre en la manera de plantear las reformas educativas. Los plazos entre ésta y la que le siguió (2006) se redujeron, entre ellas no se propuso ningún rompimiento radical sino una decisión

explícita de continuar y profundizar los cambios, de afinar las estrategias; se actualizaron o introdujeron nuevas perspectivas psicopedagógicas y didácticas.

En el periodo, 1993-2006 –incluso hasta la siguiente reforma de 2011-, la influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aumentó de tal manera que podría decirse que lograron imponer su agenda educativa a todos los países asociados o miembros. A través de convenios y acuerdos con carácter vinculante, la puesta en práctica de reformas se ha sometido, desde entonces, a un doble control: por una parte del gobierno federal, a través de organismos internos creados para ese fin –y por recomendación de sus pares a nivel internacional-, como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; y por parte de estos organismos que se han dedicado a evaluar los programas que ellos mismos han promovido y para los que impusieron criterios de desempeño y logro medibles a nivel global. De esta forma, la aplicación de las reformas en México, en los demás países miembros, responde a presiones de dos frentes que obligan a buscar cumplir los compromisos independientemente de su función y utilidad real para la sociedad en que se aplica o con las necesidades de agenda interna. Esto ha generado contradicciones tales como la recomendación de aumentar el presupuesto federal para la educación, por parte de la Unesco a la par de la presión del BM y del FMI para reducir el gasto social, y la urgencia de la OCDE por mejorar la calidad (medible y medida) en todos los niveles educativos. Asimismo, en política interna se asume la meta de hacer más, cumplir los compromisos internacionales y mejorar en las pruebas y evaluaciones, pero invertir menos; aumentan los requisitos para el ingreso o mejora en los puestos de trabajo en docencia, pero con más alumnos por grupo y salarios cada vez menores.

En el plano puramente curricular se generalizaron conceptos tales como, construcción del conocimiento y calidad -entendida de diversa formas según el periodo de que se trae pero exigida pertinazmente como meta a lograr-, que aquí implicaba la confluencia de equidad, pertinencia y eficacia. Los alumnos y sus necesidades de aprendizaje y potencialidades diferenciadas se convirtieron en el foco del proceso educativo y el maestro era definido como guía o facilitador. Para la asignatura de historia se promovió la modernización de los libros, pero esta vez se intentó a toda costa evitar el aluvión de críticas que había provocado la presentación de los libros de texto de historia para la escuela primaria, se asegurarían de que el contenido declarativo (hechos, personajes, fechas, procesos) no estuviera a discusión –de hecho ésta ha sido la última vez, hasta la actualidad, en el que este tipo de contenido de programas y libros causa tal controversia-. Esto explica la presentación del programa como una simple lista de temas, dicha modernización se materializaría principalmente en el ámbito del diseño: libros más grandes, con más imágenes e ilustraciones, cuadros, esquemas y una mayor diversidad de actividades.

En los libros de texto de la reforma de 1993 las autoras privilegiaron aún el contenido conceptual, es decir, los datos, hechos, procesos, actores, fechas; lo que ha sido calificado -y criticado- por muchos historiadores como historia oficial, de bronce, positivista. Latapí y el equipo de profesoras de la ENEP Acatlán optaron por “enseñar historia” a los adolescentes del nivel secundario con la finalidad, todavía, de fomentar la conciencia histórica y la identidad nacional. En esto siguieron los lineamientos establecidos; ya el estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, se había asegurado que no habría críticas al contenido de los programas de estudio, ni se provocarían conflictos ideológicos; la selección de los temas tradicionales, la periodización y los actores no provocaron respuestas negativas masivas.

En un periodo de aparente crecimiento económico y del ingreso del país a los organismos económicos internacionales, obligaban a una visión a la nacionalista e internacionalista que parecía no entrar en contradicciones. Escribir una historia de grandes épocas, proyectos, personajes, logros, transformaciones, parecían dar lugar a entender el presente como un momento de enormes oportunidades de desarrollo. Era todavía una historia esencialmente política “aderezada” con cuestiones económicas, sociales y culturales. Las diferencias entre las autoras parecen situarse en las formas de narrar, extensiva y detallada en el caso de la autora individual, una historia más sintética que señala las líneas generales del proceso histórico, en el caso del texto colectivo. Las actividades, la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos, la construcción del conocimiento no se muestra claramente, es decir, el enfoque constructivista no se manifiesta extensamente en los textos. Hay ciertas actividades que intentan seguir la perspectiva, pero no se conforma un conjunto organizado y sistemático que conlleve al resultado deseado. Parece dejarse más a los profesores el adaptar, incorporar, promover el deseado desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas; el libro de texto sería el encargado de proveer los conocimientos. De acuerdo con este esquema, la fuerza de las prácticas escolares se sigue centrando, en el aula, en las tareas docentes y en la actividad del alumno. Los libros son concebidos y elaborados como auxiliares -incluso como el principal auxiliar- pero no como el medio fundamental y central para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 2006 se profundizó el proceso de integración de México a diversos organismos internacionales, el cambio del partido en el poder no significó un cambio de las grandes líneas de política pública sino su supuesta rectificación y, en algunos casos, su franca profundización. En cuanto al papel del ya muy disminuido “estado educador”, la importancia de los compromisos adquiridos con los organismos mencionados aumentó, las

metas propuestas desde 1990 se reafirmaron y replantearon para llegar hasta 2015. De manera definitiva se estableció el propósito de la *educación para todos* a partir del eje de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, de la calidad –ahora reducida prácticamente a la eficiencia medible-, el desarrollo de competencias y el establecimiento definitivo de la evaluación de la educación aplicada a alumnos, maestros, directivos y escuelas.

Las asignaturas se organizaron bajo el modelo de las competencias como respuesta a la “flexibilización” de los mercados laborales. Los programas de estudio se hicieron más normativos y prescriptivos, ya no se presentaron como una simple lista de temas y subtemas; se diseñaron como cartas descriptivas en las ya venía desglosado y organizado todo el contenido del curso, era un instructivo detallado en el que ya no había mucho margen de acción para nadie, ni autoridades escolares, ni autores de libros, ni maestros. Se presentó en cada bloque el propósito, las competencias, los aprendizajes esperados, los temas y subtemas, las propuestas de evaluación y sugerencias didácticas, el número de horas en que debía ser cubierto cada bloque, los conceptos clave y los temas de investigación al final de cada uno de ellos.

Los ejes o competencias sobre los que se estructuraron los programas fueron la comprensión del tiempo y del espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Es decir, propósitos esencialmente procedimentales; esto era muy congruente con la insistencia en que debía enseñarse el modo de proceder del historiador cuando investiga: el alumno debía aprender los fundamentos del oficio del historiador. Sin renunciar a la gran cantidad de conocimientos históricos (ahora, temas para comprender el periodo), se indicó que el trabajo docente partiría de las competencias y los aprendizajes esperados; con ello, los libros de

texto de historia se transformaron, las editoriales invirtieron en grandes cantidades de imágenes e ilustraciones, se crearon equipos de edición que diseñarían formatos atractivos; asimismo, equipos de especialistas en didáctica organizarían las actividades a realizar en el aula, éstas aumentaron notablemente y ocuparían cada vez más tiempo del trabajo dentro y fuera de la escuela, tanto para su realización, como para evaluación. Parecía que los libros podrían ocupar el papel de los profesores, que podrían sustituirlos. Ahí debían venir desglosados los tres tipos de contenidos y, prácticamente, definidas las secuencias didácticas. El autor y los equipos de edición debían elaborar libros en los que se pudiera trabajar aún sin el profesor.

Como consecuencia inmediata, su tamaño aumento drásticamente, en el caso de Latapí casi por cinco veces, en el texto colectivo, se duplicó. Además la redacción y organización de los contenidos se volvió confusa, fragmentaria, zigzagueante. Los nuevos textos serían más atractivos pero menos comprensibles, más retadores pero menos productivos. Además no se elaboraron unidades de aprendizaje que implicaran el desarrollo de una competencia sino, contradictoriamente, el de un periodo. Por lo menos en el esquema de Tobón y Perrenoud, así es como debería haberse planeado cada unidad. Esto repito, no aparece en los textos.

Si a esto se le suma que los maestros no estaban actualizados en los nuevos enfoques y seguían trabajando con los contenidos declarativos, el proyecto no se llevó a la práctica. Tan es así que en 2011, se volvieron a cambiar los planes con el fin de reforzar la cuestión de la medición, evaluación y rendición de cuentas. Se integraron los criterios de desempeño que permitirían medir y controlar con mayor certeza los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. A cuatro años no se ven resultados positivos desde el punto de vista de los programadores, la política federal tiende hacia el control de los que percibe como los

culpables del fracaso, los maestros, les deja cada vez menos opciones de decisión en la selección y organización de los contenidos, desconfía cada vez más en su compromiso y su calidad profesionales. Aumentan las evaluaciones y se exige, continua y crecientemente, a los autores de libros que ofrezcan versiones de sus textos cada vez más completas para asegurarse de que los maestros se ciñan y sometan a ellos en la mayor medida posible.

En conclusión, las políticas de los últimos años muestran una marcada tendencia a desideologizar y neutralizar los contenidos, a la par que se acota cada vez más el papel del maestro –calificado de incapaz de transformar su práctica y de actualizarse–, una de las medidas ha sido promover el diseño y la elaboración de libros de texto cada vez más completos que permitan la sustitución del maestro. Se pretende que el libro por sí sólo guíe al alumno y le permita desarrollar sus capacidades y competencias, desafortunadamente para los diseñadores de programas de la SEP, los autores no han cedido a la presión de hacer sus textos completamente por competencias y algunos, no han renunciado del todo a poner en primer plano el saber histórico y la conciencia que va ligada a él, no se han inclinado totalmente a favor del aprendizaje de competencias históricas que llevaría al pensar históricamente. Esta mezcla, para bien o para mal, sigue manteniendo los viejos contenidos informativos entretejidos con los nuevos procedimientos.

De la enseñanza del conocimiento histórico y el desarrollo de una conciencia histórica se ha pasado a pretender la adquisición de un pensar histórico que entra en contradicción con lo que los propios historiadores creen que debe ser la enseñanza. La distancia entre lo que los historiadores profesionales, dedicados a la investigación, consideran su oficio, cómo se construye el conocimiento histórico, cómo se fundamenta su carácter de conocimiento verdadero y lo que consideran los historiadores docentes que debe enseñarse en el nivel básico, es amplia. Entre ambos hay un alejamiento que no ha permitido

la definición clara de lo que sería la historia enseñada ni el establecimiento de unas relaciones que los beneficien y, a la vez, contribuyan a la mejora de la consideración social de la historia como disciplina y como asignatura curricular.

Aunque hay que señalar que en la última década se ha ido consolidando una especie de “tercera vía”, una perspectiva desarrollada por historiadores-sociólogos-psicólogos-pedagogos-antropólogos, que no sólo desarrollan trayectorias profesionales multidimensionales, sino que integran grupos de trabajo en los que se aúnan intereses de investigadores de áreas específicas que están renovando las perspectivas de la historia enseñada. Están construyendo categorías de análisis e investigación, como discurso histórico escolar o disciplina escolar, que reformulan los lazos con las disciplinas científicas tradicionales y permiten sentar las bases para una nueva disciplina que permita definir desde requerimientos sociales, presupuestos epistemológicos, fuentes de investigación y relaciones institucionales diferentes, los fines y características del saber escolar histórico escolar.

Sin embargo, mientras no estén totalmente consolidados o institucionalizados este nuevo discurso y esta nueva disciplina e, independientemente de la diversidad de posturas historiográficas, de presiones y controles oficiales y de las modas pedagógicas y o psicopedagógicas; o de las presiones internas y externas por la calidad -medida como eficiencia conforme a metas establecidas, generalizables y uniformadoras-, la historia a enseñar, por lo menos en los libros, se mantiene en un limbo en el que formalmente se adhiere y pliega a las normativas pero que en su narración persiste en el viejo gusto por contar historias.

ANEXOS

PROGRAMAS DE ESTUDIO 1974

ASIGNATURA HISTORIA²⁰⁶

Objetivos generales

El objetivo general de la historia es que 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.

Primer grado

UNIDAD 7

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

7.3 Reconocerá las principales aportaciones de los organismos especializados de la ONU en México.

7.4 Comprenderá la importancia del tratado de Tlatelolco.

UNIDAD 8

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

8.1 Valorará las consecuencias que tiene en México la problemática del mundo contemporáneo.

8.2 Reflexionará sobre las consecuencias de la problemática nacional en su comunidad.

Segundo grado.

UNIDAD 5

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

5.1 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los pueblos prehispánicos: mexicas, mayas e incas.

5.2 Comprenderá el proceso de conquista y colonización de la Nueva España.

5.3 Conocerá la organización económica, política, social y cultural de la Nueva España.

²⁰⁶ En los programas de 1974, no se presentaron cursos definidos y separados de Historia Universal e Historia de México, en los tres grados se estudiaría la historia del mundo y las civilizaciones partiendo de la actualidad nacional e internacional (en el primer grado), se regresaría, en el segundo grado, al origen de las civilizaciones hasta la revolución francesa, para terminar, en el tercer grado, con la historia contemporánea de México y del mundo. En este anexo presentaré solamente los contenidos de Historia de México que se propusieron en los tres grados.

- 5.4 Identificará nuestra cultura nacional, como mestiza.
- 5.5 Reconocerá la influencia del pensamiento liberal en las transformaciones políticas que se operaron en el mundo a partir del siglo XVIII.
- 5.9 Conocerá las causas económicas y políticas que favorecieron los movimientos de independencia en América.
- 5.10 Explicará los principales acontecimientos en la independencia de Nueva España.

Tercer grado

UNIDAD 2

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

- 2.1 Identificará a Estados Unidos como primer país industrializado de América.
- 2.4 Expresará el significado de la Doctrina Monroe y del “Destino Manifiesto”.
- 2.7 Reconocerá la influencia del imperialismo norteamericano en la política de los pueblos de América Latina.
- 2.8 Relacionará los recursos naturales de América Latina con el incremento de capital norteamericano en los países donde conviene su explotación.
- 2.9 Comprenderá las luchas de México por conservar su independencia y soberanía frente al imperialismo americano y europeo.
- 2.10 Conocerá las luchas de México por consolidar su soberanía.

UNIDAD 7

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

- 7.1 Identificará al porfiriato como régimen dictatorial en México a principios del siglo XX.
- 7.2 Conocerá las causas de la Revolución Mexicana de 1910.
- 7.3 Identificará los postulados de los principales próceres revolucionarios.
- 7.4 Comprenderá las ventajas que obtuvo el pueblo mexicano por su revolución.
- 7.5 Examinará con sentido crítico, los principales problemas socioeconómicos que confronta el pueblo mexicano.
- 7.6 Comprenderá que el porvenir de México depende de la eficaz resolución de sus problemas actuales.

PROGRAMAS DE ESTUDIO 1974

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Objetivos generales

El primer paso seguido en la planeación y elaboración de los programas, consistió en precisar cuáles de los objetivos de la educación media básica correspondían a la formación social encomendada al área de ciencias sociales.

A este respecto, seleccionamos las siguientes:

- 1.1. 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.
- 1.2. Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.
- 1.3. Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa.
- 1.4. Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y servicio, y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana.
- 1.5. Proporcionar al educando las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planeación familiar, con respecto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad.
- 1.6. Profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar, escolar y social para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones y ayudarlo a lograr su plena realización.
- 1.7. 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.
- 1.8. Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidad de participar mejor en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.

Primer grado

En este grado no se incluyeron contenidos específicos de historia de México, se abordaron contenidos de geografía y civismo.

Segundo grado.

UNIDAD 6

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

- 6.2 Ubicará el descubrimiento de América dentro de los grandes descubrimientos geográficos.
- 6.3 Relacionará la conquista y colonización de la Nueva España con la apertura de mercados y la explotación de los recursos naturales por la metrópoli.
- 6.4 Conocerá las manifestaciones culturales más importantes de los aztecas, mayas e incas.
- 6.5 Establecerá el paralelismo entre las altas culturas de Mesoamérica y la inca.
- 6.6 Comparará la organización política de los mexicas con al de los mayas.
- 6.7 Comparará las formas de propiedad, de trabajo y producción de la época colonial, con las del México actual.
- 6.8 Diferenciará las formas del derecho del pueblo mexicana, de las que nos rigen actualmente.
- 6.9 Descubrirá los aportes culturales aborígenes y los europeos en la formación de nuestra actual cultura mestiza.
- 6.10 Distinguirá los principales recursos naturales que han sido explotados en nuestro país a través de su evolución histórica.
- 6.11 Conocerá, a grandes rasgos, la organización económica y política de la Nueva España.
- 6.12 Conocerá las causas económicas y políticas que favorecieron los movimientos independientes en las colonias americanas.
- 6.13 Reconocerá al Liberalismo y al Nacionalismo como factores que contribuyeron a la independencia de México.
- 6.14 Resaltaré las figuras de nuestros héroes como factores de unidad del pueblo mexicano.

UNIDAD 7

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

- 7.2 Explicará a grandes rasgos, las condiciones de vida de los pueblos prehispánicos.
- 7.3 Expresará las principales características socioeconómicas de las ciudades en tiempos de la Colonia.

Tercer grado

UNIDAD 2

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

- 2.3 Comparará el significado de la Doctrina Monroe con el apotegma de Juárez.
- 2.4 Expondrá los procedimientos empleados por EE.UU. para adquirir territorios extranjeros.
- 2.5 Explicará las consecuencias que tuvo para América Latina el “Destino manifiesto”.
- 2.13 Comprenderá las luchas de México por conservar su independencia y soberanía.

2.14 Explicará el significado de la revolución de Ayutla como fundamento de nuestra consolidación institucional.

2.15 Valorará la trascendencia nacionalista de las Leyes de Reforma.

2.16 Sabrá de las luchas que sostuvo México contra el establecimiento del imperialismo francés.

2.19 Reconocerá el desarrollo del Nacionalismo en América Latina como reacción contra el imperialismo.

UNIDAD 3

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

3.4 Comparará los principios en que se fundamentaron la Revolución mexicana de 1910, con la rusa de 1917.

UNIDAD 6

Al concluir el desarrollo de la presente unidad, el alumno:

6.1 Precisaré las condiciones generales de nuestro país durante el porfiriato: tenencia de la tierra, condición socioeconómica del campesino y el desarrollo industrial condicionado por el capitalismo extranjero.

6.2 Identificaré las causas económicas que propiciaron la Revolución de 1910: latifundismo criollo y dependencia económica extranjera.

6.3 Expresaré las circunstancias políticas que favorecieron el movimiento revolucionario de 1910.

6.4 Distinguiré las causas sociales que motivaron el movimiento revolucionario.

6.5 Valoraré la actuación histórica de los próceres revolucionarios más destacados.

6.6 Explicaré las principales tendencias sociales de nuestra revolución, plasmadas en la Constitución de 1917.

6.7 Valoraré la gestión gubernamental de los presidentes más destacados.

6.8 Conoceré, a través de un sencillo análisis sociológico, las realizaciones de los gobiernos posrevolucionarios que beneficiaron al pueblo mexicano.

6.9 Investigaré el grado de dependencia económica y política de México en relación con otros países.

6.10 Estaré en aptitud de examinar con sentido crítico, el crecimiento acelerado de nuestro país.

6.11 Investigaré las dificultades que confronta nuestro país en su proceso de urbanización.

6.12 Ampliaré su conocimiento acerca de la situación de los mexicanos que emigran a las grandes ciudades.

6.13 Ampliaré su conocimiento sobre la importancia de la educación fiscal para el bienestar de la nación.

6.14 Comprenderé que el porvenir de México depende mucho de la eficaz resolución de su problemática actual.

A continuación se presentan las sugerencias didácticas para ambos programas

| ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES | ASIGNATURA DE HISTORIA |
|--|--|
| Sugerencias didácticas | Sugerencias didácticas |
| <p>1. Cuando se han programado los objetivos del grado, nuestra tarea inmediata es la de seleccionar los métodos y técnicas más adecuados para lograr estos objetivos. Esto quiere decir, que será necesario relacionar de manera práctica y permanente los procedimientos didácticos, las técnicas grupales, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación más apropiados, para con los objetivos particulares y específicos que se señalan en cada unidad.</p> <p>2. En relación con los procedimientos didácticos consideramos que la iniciativa, capacidad y experiencia del maestro debe determinar la selección, siempre y cuando se fundamenten en el proceso dinámico del aprendizaje, bien sea en forma individual o en trabajo de grupos.</p> <p>3. Para proporcionar la socialización del alumno se recomiendan técnicas grupales, principalmente: simposio, mesa redonda, panel, phillips 66, seminario, cuchicheo, diálogo o debate público, debate dirigido, discusión y foro, desde luego considerando siempre la naturaleza del objetivo propuesto. El empleo adecuado de estas técnicas permite que los alumnos logren por sí mismos un aprendizaje más significativo y que el maestro intervenga únicamente como asesor de estas tareas.</p> <p>4. Responder a motivaciones de carácter psicológico y social, se recomienda, muy especialmente, la organización de equipos dentro del grupo, a fin de realizar todo tipo de trabajo intelectual, social o recreativo que requiera cooperación recíproca de todos los elementos del grupo.</p> <p>5. Tomando en cuenta que cada rama del conocimiento tiene su propia reserva informativa y sus técnicas de investigación, que permiten adquirir esos conocimientos, consideramos que es necesario desarrollar en el educando ciertas habilidades que le aseguren el dominio de los procesos de la investigación del conocimiento, como son la observación, la comparación, la consulta, la síntesis o la elaboración e hipótesis, el registro de la datos, el enunciado de conclusiones y la evaluación; así como algunas de las técnicas específicas de la investigación social, como la entrevista, el cuestionario, el muestreo y la elaboración del informe, ya que tendría aplicación constante durante los tres grados del ciclo.</p> <p>6. Las actividades que se sugieren para el logro de cada uno de los objetivos específicos de los programas del área de ciencias sociales, promueven la dinámica del alumno y, consecuentemente, faciliten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes y habilidades que son indispensables para fundamentar la educación permanente del alumno.</p> <p>7. Entre las actividades de mayor interés para los educandos se citan: el empleo de recursos audiovisuales, visitas a museos, lugares históricos, centros fabriles, excursiones, etc.</p> | <p>En relación con los procedimientos didácticos consideramos que la iniciativa, capacidad y experiencia del maestro debe determinar su selección, siempre y cuando se fundamenten en el proceso dinámico del aprendizaje, bien sea en forma individual o en trabajo de grupos.</p> <p>Para propiciar la socialización del alumno se recomiendan las técnicas grupales, principalmente en simposio, la mesa redonda, el panel, Phillips 66, seminario, cuchicheo, diálogo o debate público, debate dirigido, discusión y foro, desde luego considerando siempre la naturaleza del objetivo propuesto. El empleo adecuado de estas técnicas, permite que los alumnos logren por sí mismos un aprendizaje más significativo y que el maestro intervenga únicamente como asesor en estas tareas.</p> <p>Por responder a motivaciones de carácter psicológico y social, se recomienda, muy especialmente, la organización de equipos dentro del grupo, a fin de realizar todo tipo de trabajo intelectual, social o recreativo que requiera la cooperación recíproca de todos los elementos del grupo.</p> |
| <p>Actividades Que el alumno:</p> | <p>Actividades Que el alumno:</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> -Observe situaciones problemáticas propuestas, dibujos, esquemas, fenómenos sociales. -Analice problemas, situaciones, causas, hechos, documentos. -Compare realidades, hechos, regiones, mapas. -Destaque datos e ideas importantes. -Infiera consecuencias, soluciones. -Aplique conocimientos, principios, ideas, soluciones. -Exponga resultados de lo investigado, causas de fenómenos sociales, | <ul style="list-style-type: none"> -Observe dibujos, esquemas, ilustraciones, grabados, mapas, lugares históricos. -Describa hechos históricos, situaciones. -Identifique culturas. -Distinga manifestaciones culturales. -Investigue datos, conceptos, funciones, definiciones, hechos sociales, históricos. -Seleccione datos, informaciones. |

| | |
|---|--|
| <p>opiniones, experiencias, soluciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilice lugares, opiniones, experiencias, problemas. -Localice lugares, regiones geográficas. -Ubique culturas. -Investigue datos, conceptos, funciones, definiciones, hechos sociales, históricos. -Consulte en diversas fuentes de información. -Establezca relaciones entre actividades humanas, recursos, hechos históricos, sociales. -Examine situaciones, hechos. -Elabore cuadros sinópticos, gráficas, maquetas, monografías. -Clasifique recursos, fenómenos, regiones, hechos. -Seleccione datos, informaciones. -Trace e interprete mapas, esquemas y gráficas. -Construya maquetas. -Realice entrevistas. -Emita juicios críticos. -Respete opiniones. -Cumpla las normas establecidas. -Practique actitudes democráticas. -Forme parte de grupos o clubes escolares. -Organice ceremonias cívicas, trabajos en equipo. -Participe en campañas, resolución de problemas, etcétera. -Discuta posibles soluciones a un problema dado. -Confeccione cuadros cronológicos. -Visite museos, exposiciones, lugares históricos, instituciones. -Describa fenómenos sociales e históricos. -Nombre países, grupos sociales, instituciones, culturas, representantes. -Formule soluciones. -Ejemplifique hechos sociales. -Planee investigaciones, actividades -Descubra causa, consecuencias.- -Discrimine datos, informaciones, funciones. -Interprete cuadros situaciones, cuadros sinópticos, ilustraciones, grabados. -Elija información, actividades. -Sitúe hechos sociales. -Indique relaciones sociales. -Preste servicios sociales. -Preste datos, resultado de investigaciones. -Lea artículos socioeconómicos. | <ul style="list-style-type: none"> -Explique causas, situaciones, consecuencias. -Infiera causas, hechos, consecuencias. -Relacione informaciones, situaciones. -Compare situaciones, hechos datos. -Organice datos, trabajos en equipo, actividades. -Elabore cuadros sinópticos, gráficas, monografías. -Planee investigaciones, visitas, excursiones. -Descubra causas, consecuencias y constantes históricas. -Discrimine datos, informaciones. -Interprete datos, causas, gráficas, mapas, grabados, ilustraciones -Nombre personajes, países, inventos, etc. -Elija información, datos, temas de estudio, investigación. -Indique relaciones sociales, políticas y económicas. -Cumpla normas. -Ayude a conservar los recursos humanos y naturales. -Presente informes y resultados de investigaciones. -Exponga causas de fenómenos sociales, opiniones. -Clasifique regiones, hechos sociales, históricos. -Discuta problemas, situaciones, soluciones. -Lea informes históricos. -Relate hechos históricos, sus impresiones y experiencias. -Establezca relaciones entre actividades humanas, recursos, hechos históricos, sociales. -Intercambie información, experiencias. -Intervenga en la solución de problemas. -Comente hechos, situaciones. -Realice entrevistas. -Complemente información datos. -Sintetice datos, resúmenes. -Emita juicios críticos. -Proponga soluciones, actividades, lecciones. -Verifique datos, informes, hechos. -Consulte diversas fuentes de información |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Comparta responsabilidades. -Defienda sus ideas. -Proponga soluciones, actividades. -Verifique datos. -Intercambie información. | <ul style="list-style-type: none"> -Analice problemas, situaciones, causas, hechos, consecuencias. -Destaque datos, ideas importantes, hechos. -Aplique principios, ideas, soluciones. -Visite museos, lugares históricos. -Localice países, regiones. -Examine situaciones. -Coleccione timbres postales, ilustraciones, monedas. -Ubique países -Trace mapas, esquemas, gráficas. |
| <p>Evaluación</p> | <p>Evaluación</p> |
| <p>El proceso enseñanza aprendizaje presupone un cambio en la conducta de los alumnos. Los objetivos educativos nos señalan el cambio o cambios que se pretense conseguir.</p> <p>A través de la evaluación se va a descubrir y comprobar en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos.</p> <p>La evaluación no es la fase final del proceso enseñanza aprendizaje, sino que es un punto de partida para iniciar un nuevo proceso. Una vez conocidos los resultados de los cambios de las estructuras de conducta que se han efectuado en los alumnos, habrá que iniciar una nueva estrategia para ampliar o recuperar aquello que no se haya conseguido o bien de acuerdo con la experiencia, modificar el objetivo.</p> <p>Es necesario destacar que toda evaluación parte de los objetivos y que un buen objetivo nos indicará el tipo de evaluación que debemos emplear.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para evaluar conocimientos se hace uso de los diferentes tipos de pruebas objetivas que se conocen. Tal es el caso de la evaluación del siguiente objetivo. <p>“identificará las medidas de protección social adoptadas por el Estado en beneficio de la familia”.</p> <p>En la evaluación de este objetivo específico, podemos emplear, un reactivo de opción múltiple, en el que el alumno seleccione, entre tres o cuatro, la respuesta adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para evaluar los comportamientos, valores y actitudes, se emplean diversas técnicas, entre otras, la observación, discusión en grupo, listas de comprobación, muestras de trabajo, resúmenes de experiencias y recursos psicométricos. <p>Las técnicas de evaluación mencionadas nos sirven para comprobar resultados y ver si éstas están de acuerdo, y en qué grado, con los objetivos propuestos. Como en la práctica, tales técnicas sólo nos proporcionan algunos aspectos observables del objetivo señalado, los datos deben apreciarse mediante el empleo de escalas numéricas, gráficas o descriptivas.</p> | <p>Consúltense las sugerencias que se proponen en el área de Ciencias Sociales.</p> |
| <p>Selección bibliográfica</p> | <p>Selección bibliográfica</p> |
| <p>ABERASTURY, MARCELO: “Política mundial contemporánea”. Paidós. Buenos Aires, 1970</p> <p>ANDER-EGG, EZEQUIEL: “El mundo en que vivimos”. Editorial Ecro, Buenos Aires, 1973.</p> | <p>Además de los libros de texto aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para la escuela secundaria, se proponen:</p> <p>ANDER-EGG, EZEQUIEL: “El mundo en que</p> |

| | |
|---|---|
| <p>ANDER-EGG, EZEQUIEL: "Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad". Editorial Humanitas. Buenos Aires, 1972.</p> <p>"Atlas Moderno Universal. Hammond". Editorial Roble. México 1972.</p> <p>AYALA AGUILAR, FRANCISCO: "Introducción a las ciencias sociales". Ediciones Madrid, 1972.</p> <p>BASSOLS BATALLA, ÁNGEL: "La división económica regional de México". U.N.A.M. México, 1967.</p> <p>BRAUDEL, FERNAND: "Las civilizaciones actuales". Editorial Tecnos. Madrid, 1973.</p> <p>CASTRO, JOSUÉ: "Geopolítica del hambre". Guadarrama. Madrid, 1972.</p> <p>CHIBOY(sic) (CHINOY), ELY: "Introducción a la sociología". Editorial Paidós. Buenos Aires, 1971.</p> <p>EDREIRA DE CABALLERO, ANGELINA: "Metodología de los estudios sociales". Publicaciones Cultural, S.A. La Habana, 1958.</p> <p>FRANQUEIRO, AMANDA A: "La enseñanza de las ciencias sociales". Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1972.</p> <p>FINCH, C y TREWARTHA, G. T.: "Geografía física". Fondo de Cultura Económica. México, 1954.</p> <p>JAROLIMER, JOHN: "Las ciencias sociales en la educación elemental" Editorial Pax. México, 1964.</p> <p>LEÓN PORTILLA, MIGUEL DE, y colaboradores: "Libro para secundaria abierta". México, S.E.P., 1974.</p> <p>LÓPEZ ROSADO, FELIPE: "Introducción a las ciencias sociales". Editorial Porrúa S.A. México.</p> <p>MARRERO, LEVY: "La tierra y sus recursos". Cultura Venezolana S.A. Venezuela, 1970.</p> <p>ORTÍZ GARCÍA, ÁNGEL: "La enseñanza de los estudios sociales en la enseñanza elemental" Edición de la Universidad de Puerto Rico. San Juan de Puerto Rico, 1966.</p> <p>PIERRE, GEORGE: "Panorama del mundo actual" Ediciones Ariel. Barcelona, 1970.</p> <p>POZAS ARCINIEGA, RICARDO: "El desarrollo de la comunidad. Técnicas de investigación social" Editorial U.N.A.M. México, 1961.</p> <p>SHANAHAN, E. W: "América del Sur". Ed. Omega. Barcelona, 1954.</p> <p>SCHMIEDER, OSCAR: "Geografía del viejo mundo". Fondo de Cultura Económica. México.</p> <p>SCHWARTZ: "Cambios sociales, recursos y tecnología". Editorial Pax. México, 1973.</p> <p>TAMAYO, JORGE L: "Geografía general de México" Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas. México, 1962.</p> <p>TINBERGEN, JAN: "Lecciones del pasado". Editorial Ariel. Barcelona, 1965.</p> <p>VALENCIA RANGEL, FRANCISCO: "Introducción a la geografía humana". Editorial Herrero, S.A. México.</p> <p>VIVÓ, JORGE A.: "Geografía de México". Fondo de Cultura Económica. México, 1958.</p> <p>VIVÓ, JORGE A.: "Geografía física". Editorial Herrero, S.A. México, 1974.</p> | <p>vivimos". Editorial Ecro, Buenos Aires, 1973.</p> <p>"Atlas Marín de Geografía e Historia". Editorial Marín, S.A. España, 1970.</p> <p>BRAUDEL, FERNAND: "Las civilizaciones actuales". Editorial Tecnos. Madrid, 1973.</p> <p>CASTRO, JOSUÉ: "Geopolítica del hambre". Guadarrama. Madrid, 1972.</p> <p>"Nuevo Atlas Mundial Aguilar". Editorial Aguilar. Madrid, 1958.</p> <p>PIERRE, GEORGE: "Panorama del mundo actual" Ediciones Ariel. Barcelona, 1970.</p> <p>TINBERGEN, JAN: "Lecciones del pasado". Editorial Ariel. Barcelona, 1965.</p> |
|---|---|

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE HISTORIA DE MÉXICO 1993

Tercer grado

1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica

*Ubicación geográfica y temporal

- Las grandes civilizaciones de Mesoamérica: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas
- La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica

*Agricultura y alimentación

- La importancia del maíz
- Las formas de cultivo y propiedad de la tierra
- La influencia de la propiedad comunal
- La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos

*Rasgos comunes de las religiones

- Las ideas sobre el origen y el orden del mundo
- Los grandes centros ceremoniales y su función
- La arquitectura y el arte religioso
- La religión y la guerra

*Las matemáticas y las ciencias

- Los sistemas de numeración
- El cálculo y la astronomía: los calendarios
- La medicina indígena

*La escritura y la transmisión de las ideas

- Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices
- La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México

*Moral y vida social

- Los valores y la vida en sociedad
- La familia y la moral personal
- La educación de niños y jóvenes. Los "libros de consejos" o *huehuehtlahtolli*

2. La Conquista y la Colonia

*La Conquista. Los europeos en América

- Primeros viajes y establecimientos
- La dominación militar de los pueblos indígenas de México. Las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores
- Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista

*La organización política durante la Colonia

- Las etapas históricas de la organización política
- División y administración del territorio
- Los rasgos de la administración pública española y su influencia en la Nueva España. El burocratismo

*La evolución de la población

- Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la "catástrofe demográfica"
- Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos
- El tamaño de la población y su distribución en el territorio
- Las relaciones sociales y la diversidad étnica
- La situación de los pueblos indios
- Las castas

*La economía colonial

- La explotación de materias primas y metales preciosos
- La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad
- La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas

- La minería y sus efectos económicos y demográficos
- Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial

*La Iglesia

- La evangelización y su extensión en el territorio
- Las órdenes religiosas
- Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas
- Conflictos entre la Iglesia y el Estado español
- La formación del poder económico de la Iglesia

*Cultura y ciencia

- Los factores que influye en la cultura novohispana
- Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia
- Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz
- La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia

3. La independencia de México

*Raíces de la independencia

- El desarrollo del sentido de la identidad novohispana
 - El "nacionalismo criollo"
 - Los significados del guadalupanismo
 - El conflicto social
 - Los peninsulares y los criollos
 - La situación de los indígenas, las castas y los esclavos
 - La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia
 - Las guerras europeas y los conflictos políticos en España
- El desarrollo de la guerra
- Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos. La etapa de la

resistencia

- La composición social de los ejércitos insurgentes
- Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos

*Las ideas políticas y sociales de los insurgentes

- El pensamiento político de Hidalgo
- Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación
- Las propuestas de la Constitución de Apatzingán

4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854

*La consumación de la independencia

- Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación
- Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide
- El programa político del Plan de Iguala

*Las dificultades de la organización de un gobierno estable

- El imperio de Iturbide y su desenlace
- Los principios de la constitución de 1824
- Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente
- La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva
- Santa Ana como figura política representativa de la época
- Las diferencias entre centralistas y federalistas

*La situación de la economía y la población

- La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente
- La minería
- El comercio y las aduanas

- La distribución territorial de la población. El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras

*La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales

- La vulnerabilidad del país; las fronteras y los préstamos externos
- Las tendencias expansionistas de Estados Unidos
- La separación de Texas
- La anexión de Texas a Estados Unidos y la Guerra de 1847
- La resistencia mexicana y la defensa de la capital
- Los tratados de Guadalupe Hidalgo. La venta de la Mesilla

5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875

*Liberales y conservadores

- Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad ante la ley, la propiedad y las libertades individuales
- Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán

*La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales

- Las reformas previas a la Constitución de 1857
- Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales. La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857
- Las reacciones conservadoras ante la Constitución

*La guerra de Reforma

- Juárez en la presidencia de la República
- Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares
- Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz
- La victoria liberal

*La intervención y el imperio

- Los problemas de la deuda externa
- Los planes expansionistas de Francia. El avance francés y la batalla del 5 de mayo. La ocupación de la capital por los franceses
- Establecimiento del Imperio de Maximiliano
- Juárez y la defensa de la soberanía
- La resistencia militar mexicana. La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales

*La restauración de la República

- Los gobiernos de Juárez y Lerdo
- El avance hacia la consolidación de la legalidad
- La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso. Los problemas del federalismo
- La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados

La cultura política en la época liberal

- La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco
- El debate parlamentario y la oratoria política

6. México durante el Porfiriato

*La formación del régimen de Díaz

- Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz
- Las demandas de estabilidad y seguridad
- La insatisfacción del ejército

*El ejercicio del poder político

- Las fuerzas de apoyo del Porfiriato
- La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales
- La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros
- Los mecanismos de las reelecciones

- El federalismo y los caciquismos regionales

- *Las transformaciones económicas

- Los recursos naturales y la inversión extranjera
- Las vías de comunicación y las fuentes de energía
- El comercio y la industria
- Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población
- El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas

- *La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato

- La poesía y la novela
- El renacimiento del estudio de la historia nacional
- Velasco y el paisajismo mexicano
- El desarrollo de la instrucción pública. La refundación de la Universidad Nacional
- El positivismo y la influencia cultural francesa

- *La influencia del desarrollo tecnológico

- La extensión del sistema ferroviario
- La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad
- El motor de combustión interna y la introducción del automóvil
- El nacimiento de la industria petrolera

- *La crisis del Porfiriato

- La situación económica y la agudización de los problemas sociales
- El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz
- Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política
- Los precursores de la Revolución

7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940

*El Maderismo

- Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral
- La última reelección de Díaz y la revolución maderista
- La campaña militar y la derrota de Díaz
- Madero en la presidencia; su programa político y social
- Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios
- La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad
- La caída de Madero y la usurpación huertista

*El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias

- La defensa de la Constitución y la revolución social
- Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario. La diversidad regional de la revolución. Carrancismo, villismo y zapatismo
- El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias
- La convención de Aguascalientes. La victoria de la fracción carrancista
- Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917
- La Revolución y los intereses extranjeros

*Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)

- La derrota de Carranza
- Los gobiernos de Obregón y Calles. La política agraria. El gobierno y las organizaciones obreras. El impulso federal a la educación pública
- Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno
- El maximato
- La crisis de la década de 1930 y el programa de Lázaro Cárdenas
- La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas
- La expropiación petrolera

*La Revolución y la cultura

- El nacimiento de un sistema educativo de masas. La formación de nuevas instituciones educativas y científicas
- La novela de la revolución
- El muralismo mexicano
- Las corrientes de la poesía. El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido

8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

*El sistema político

- El sistema de partido dominante y sus funciones
- Las bases sociales del partido dominante
- Los conflictos de finales de los sesenta
- El movimiento del 68
- El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político
- Movimientos sociales y partidos políticos
- El régimen electoral

*Los cambios de la economía

- El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas
- La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos
- La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad
- Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad
- Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores
- Los precios: fases de estabilidad y de inflación
- El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables
- La alteración del medio ambiente

*La población

- El crecimiento durante el periodo
- La evolución de la natalidad y la mortalidad

- Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades
- Los cambios en la distribución territorial de la población
- Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas

*La evolución de las regiones

- La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas
- La magnitud regional de la pobreza
- La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas

*La educación y los medios culturales de masas

- El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones. La evolución del analfabetismo
- Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas
- La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas

*Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana

- El uso del automóvil y el sistema carretero
- La petroquímica y los nuevos materiales plásticos
- Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica
- Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos
- Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente²⁰⁷

²⁰⁷ En este programa no se hicieron sugerencias didácticas, y no se propusieron actividades ni bibliografía secundaria. Además no se explicitaron los principios didácticos ni los psicopedagógicos.

PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO 2006

Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España

PROPÓSITOS

En este bloque se pretende que los alumnos:

- Obtengan una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos e identifiquen los cambios ocurridos durante la conformación de Nueva España.
- Analicen las causas y consecuencias de la conquista y comprendan el proceso de conformación de la sociedad novohispana.
- Reconozcan los aportes culturales prehispánicos e hispánicos, y de otros pueblos en nuestra cultura, para valorar su diversidad y sus manifestaciones.

1. Panorama del periodo

Características relevantes e importancia de las civilizaciones prehispánicas en la herencia cultural de México. Rupturas, continuidades e innovaciones a raíz de la conquista.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cuál fue la aportación del mundo prehispánico a la conformación de Nueva España?

2.1. El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales. Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte de las distintas culturas. La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes. Economía, estructura social y vida cotidiana.

2.2. Exploración y expediciones españolas. La conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones: Michoacán, el occidente y Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La conversión de los señoríos prehispánicos en pueblos de indios.

2.3. La implantación de una nueva cultura y su organización. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas poblaciones. Particularidades de Nueva Galicia y Yucatán. La instauración de las audiencias y el virreinato. Los obispados. La transformación del paisaje: introducción del ganado, el trigo, los cítricos y otras especies.

2.4. Los años formativos. Actividades económicas de los españoles: agricultura, ganadería y explotación minera. La expansión hacia el norte. Los conflictos entre corona y encomenderos. Los conflictos entre órdenes religiosos y el gobierno virreinal. La consolidación del poder virreinal. La universidad, la casa de moneda, el consulado de comerciantes. El carácter corporativo de la sociedad.

2.5. Nueva España y sus relaciones con el mundo. Las fronteras cerradas de Nueva España. Las flotas y el control del comercio. Inmigración española y esclavitud africana. El comercio con Perú y con las Filipinas. La defensa del Caribe español. Las remesas de la plata mexicana.

2.6. Arte y cultura temprana. Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices. El mestizaje cultural en la lengua, la alimentación, las costumbres y la ideología. Elementos asiáticos y africanos. El desarrollo urbano. La consolidación del barroco novohispano.

2.7. La llegada a la madurez. La organización política: pueblos y ciudades, cabildos indígenas y ayuntamientos. Las instituciones eclesiásticas. La Inquisición. Los pueblos de indios y las haciendas. El comercio interno.

3. Temas para analizar y reflexionar

- El intercambio de productos americanos y europeos y su importancia en la alimentación.
- De la herbolaria prehispánica a la gran industria farmacéutica.
- Uso y control del agua a lo largo del tiempo.

Conceptos clave: ayuntamiento, audiencia, cabildo, colonización, conquista, corporación, Mesoamérica, mestizaje, sincretismo, virreinato.

Horas de trabajo sugeridas: 40

Aprendizajes esperados

- Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos relevantes del desarrollo cultural del México prehispánico, de la conquista y de la conformación de Nueva España.
- Ubicar en mapas las diversas culturas desarrolladas a lo largo del tiempo en el territorio actual de México.
- Señalar causas y consecuencias del cambio social y político experimentado por los pueblos originarios con la conquista y la colonización española.
- Reconocer las características económicas de Nueva España y la importancia que tuvo su producción de metales preciosos en el mercado mundial.
- Utilizar los conceptos clave para explicar algunas características del periodo.
- Distinguir características de las formas de expresión artística prehispánicas y novohispanas.
- Identificar los cambios en la sociedad, el ambiente y el paisaje en Nueva España a partir de la catástrofe demográfica y de la introducción de nuevas formas de cultivo y especies animales y vegetales.
- Reunir información sobre las costumbres, las tradiciones y la vida cotidiana prehispánicas y novohispanas.
- Leer fragmentos de textos sobre la conquista para comparar diversas interpretaciones sobre un mismo hecho o proceso.
- Reconocer la herencia cultural prehispánica y novohispana.

Bloque 2. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia

PROPÓSITOS

En este bloque se pretende que los alumnos:

- Obtengan una visión de conjunto del periodo al comprender el crecimiento económico, los cambios sociales, las reformas políticas del siglo XVIII y la crisis de la monarquía española.
- Analicen la crisis de la monarquía española, el descontento novohispano con las reformas y el anhelo de autonomía.
- Valoren los principios de identidad, de libertad y de ciudadanía como elementos que favorecen la vida democrática.

1. Panorama del periodo

La consolidación de Nueva España. El descontento y la búsqueda de representatividad. El perfil de Nueva España hacia 1750.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cómo afectó la crisis de la monarquía española a Nueva España?

2.1. El crecimiento de Nueva España. Crecimiento de población y florecimiento de las ciudades. Expansión de la minería, la agricultura, la ganadería y el comercio. Desarrollo de redes comerciales internas. Las grandes fortunas mineras y comerciales.

Las innovaciones agropecuarias y la tecnología minera. Los inicios de la actividad industrial. La expansión hacia las Californias.

2.2. La transformación de la monarquía española.

El dominio británico del mar y la decadencia del poderío naval español. La guerra de sucesión española y el advenimiento de la Casa de Borbón. El absolutismo ilustrado. Las reformas institucionales y económicas.

La bancarrota de la hacienda pública del imperio y sus crecientes demandas fiscales sobre Nueva España.

2.3. Las reformas en Nueva España. Nuevo estilo de gobierno y división política: las intendencias y las nuevas disposiciones administrativas.

La burocracia. El establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre dentro del Imperio. El fortalecimiento del clero secular. El poder económico de la Iglesia.

El deterioro de la economía novohispana y la escasez de capital para invertir.

2.4. Arte y cultura en los años de la madurez. El arte urbano: catedrales y palacios. Pintura y escultura. Literatura y música. Del barroco al neoclásico. Las nuevas instituciones académicas y la modernización de los estudios y la ciencia. El criollismo. Santuarios y religiosidad popular.

2.5. La sociedad novohispana. El repunte demográfico y las tensiones sociales. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales. Medidas que afectaron a los criollos y su resentimiento con los nuevos gobernantes peninsulares. Fueros y privilegios. Una sociedad polarizada.

2.6. La crisis política. Demanda de representatividad en las posesiones españolas en América. La corona ordena el envío de capitales del clero en 1804. La bancarrota del imperio.

La ocupación francesa de España. 1808: dilema ante la ilegitimidad de José Bonaparte. Intento del ayuntamiento de México por organizar la Junta de Ayuntamientos Novohispanos para resolver el problema de la ilegitimidad. El golpe de Estado de los peninsulares. Conspiración e insurrección de 1810.

2.7. Del autonomismo a la independencia. La contrarrevolución contra la insurgencia. El liberalismo español. La Constitución de Cádiz de 1812: ayuntamientos constitucionales y diputaciones provinciales. La transformación de súbditos en ciudadanos. La restauración del absolutismo y el grito liberal de 1820. La consumación de la independencia.

3. Temas para analizar y reflexionar

- Piratas y corsarios en el Golfo de México.
- Las rebeliones indígenas y campesinas a lo largo de la historia.
- La permanencia de festividades religiosas en el México de hoy.

Aprendizajes esperados

• Ordenar en una línea del tiempo los sucesos y procesos relacionados con el auge económico novohispano; la crisis de la monarquía española, y la independencia de Nueva España.

• Ubicar en mapas los cambios en la organización política de Nueva España y señalar sus diferencias con el periodo anterior.

• Identificar el contexto internacional que influyó en los anhelos independentistas.

• Identificar algunas características sociales, políticas y económicas de Nueva España durante el siglo XVIII y señalar los principales cambios que se dieron con las reformas borbónicas.

• Utilizar los conceptos clave para explicar las características del periodo.

• Identificar las diferencias entre las manifestaciones artísticas barrocas y las neoclásicas.

• Identificar cambios en la sociedad, el ambiente y el paisaje por la expansión de la minería, el crecimiento de las haciendas y el despegue demográfico del siglo XVIII.

• Seleccionar y contrastar información sobre costumbres, tradiciones y vida cotidiana durante el virreinato.

• Leer fragmentos de textos sobre el pensamiento político de insurgentes y liberales españoles y su influencia en el proceso de independencia.

• Identificar aportaciones indígenas, españolas y africanas en nuestra cultura.

Conceptos clave: insurgentes, súbdito, ciudadano, constitucionalismo, criollismo, liberalismo, barroco, neoclásico.

Horas de trabajo sugeridas: 32

Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)

PROPÓSITOS

En este bloque se pretende que los alumnos:

- Obtengan una visión de conjunto del periodo al comprender las dificultades que enfrentó México para establecerse como Estado independiente y consolidarse como nación, así como las condiciones que permitieron el establecimiento de una dictadura.
- Analicen las contradicciones del régimen liberal con el porfiriato y las condiciones que provocaron la insurrección revolucionaria.
- Valoren algunos elementos culturales que favorecieron la identidad nacional y ubiquen la importancia del sufragio y la no reelección en la historia de México.

1. Panorama del periodo

Situación de México al iniciar la vida independiente. Estancamiento económico, intervenciones y conflictos armados. La Reforma y la intervención francesa. La dictadura como medio para conquistar la paz y el crecimiento económico.

2. Temas para comprender el periodo

¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?

2.1. Hacia la fundación de un nuevo Estado. Las dificultades iniciales: deuda pública, bancarrota, desarticulación administrativa y hacendaria.

División, amenaza de reconquista, desigualdad demográfica y social en un territorio enorme y sin comunicaciones. El regionalismo y la competencia por los recursos. El problema del reconocimiento internacional. Colonización, endeudamiento internacional e intentos de modernización económica.

2.2. En busca de un sistema político. Conflicto ideológico: fueros, corporativismo, sociedad secular y comercio libre *versus* proteccionismo.

Experimentos políticos: monarquía y república federal, república central, dictadura. Las constituciones nacionales y estatales. El régimen municipal. Pronunciamientos e inestabilidad política. Rebeliones rurales y situación de los indígenas. La Reforma liberal.

2.3. Conflictos internacionales y despojo territorial.

Intentos de reconquista española. La guerra de Texas. Reclamaciones extranjeras. El bloqueo francés de 1838. La guerra con Estados Unidos. La intervención francesa y el imperio. Los liberales imponen su proyecto nacional.

2.4. Economía. Inexistencia de monedas y bancos. Dificultades para la recaudación fiscal. Libre comercio y sus consecuencias. Usura y estancamiento. Desplazamiento del poder económico de la iglesia. Reorganización del erario público. Crecimiento económico e inversiones extranjeras. Industria, minería y agricultura. Los ferrocarriles y la nueva transformación del paisaje.

2.5. Sociedad y vida cotidiana. Secularización de la vida. Abolición de las corporaciones. Evolución de la educación. Crecimiento lento y movilidad de la población. Vida urbana y rural. Diversiones públicas. Surgimiento de clases medias urbanas. La nueva clase obrera. Nuevas expresiones de la desigualdad social. Levas y bandolerismo.

2.6. Cultura. Politización: prensa y folletería. Literatura, historiografía y arte nacionales. Institutos de ciencias y artes, escuelas normales y asociaciones científicas. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Costumbrismo y paisajismo. Influencias y modas extranjeras. Arquitectura, música, teatro, cine.

2.7. Antecedentes de la revolución. Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelgas y represión.

3. Temas para analizar y reflexionar

- Los cambios territoriales.
- La caricatura política de crítica y de oposición.
- Interpretaciones del pasado en la novela.

Conceptos clave: centralismo, desamortización, dictadura, federalismo, intervención, reforma, secularización, romanticismo y modernismo.

Horas de trabajo sugeridas: 30

Aprendizajes esperados

- Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos del periodo que se estudia y establecer relaciones de simultaneidad entre ellos.

- Ubicar en mapas los cambios en el territorio, la distribución de las actividades económicas y los medios de comunicación y compararlos con el periodo anterior.

- Identificar las dificultades de México para constituirse como nación y comparar los proyectos políticos que existieron durante las primeras décadas de vida independiente.

- Identificar la multicausalidad de la Reforma liberal.

Las intervenciones extranjeras en México y las contradicciones del porfiriato.

- Utilizar los conceptos clave para explicar las características del periodo.

- Identificar características de la cultura del periodo en pinturas, litografías y descripciones de la vida cotidiana.

- Describir los cambios en el paisaje y la sociedad a partir de la introducción del ferrocarril, la explotación de los recursos naturales y la secularización de la vida.

- Consultar y contrastar información de diversas fuentes para identificar las contradicciones del régimen porfirista.

- Contrastar caricaturas y textos de la época para identificar las distintas posiciones políticas.

- Identificar los elementos que contribuyeron a la conformación de la identidad nacional y explicar la importancia de la soberanía nacional y las garantías individuales en el siglo XIX y en la actualidad.

Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1982)

PROPÓSITOS: En este bloque se pretende que los alumnos:

- Comprendan los cambios que experimentó México a partir de la Revolución: la formación de un partido único, y el impacto de las políticas de industrialización, reparto agrario y seguridad social en el crecimiento económico.
- Analicen el proceso de transformación de una sociedad rural a una urbana e identifiquen las causas del crecimiento demográfico, de la desigualdad social, y de los contrastes regionales.
- Reconozcan y respeten la diversidad cultural del país y sus expresiones. Valoren en la vida actual y futura la importancia del respeto a las garantías individuales y a los derechos sociales para mejorar la calidad de vida.

1. Panorama del periodo

El perfil del país a principios del siglo XX. Los años de revolución y reconstrucción. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cómo se incorporó México a las grandes transformaciones mundiales?

2.1. Del movimiento armado a la reconstrucción.

La insurrección maderista. Rebeliones contra el gobierno maderista; el Plan de Ayala. Diversidad regional de los movimientos revolucionarios. La Constitución de 1917. Caudillismo, ejército, partido único. Guerra cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. El cardenismo. Presidencialismo.

2.2. Economía y sociedad en el campo. Reforma agraria: modalidades, logros y fracasos. La expansión de la frontera agrícola, la irrigación, crisis agrícolas, revolución verde, y abandono de la economía campesina. Contrastes regionales en la modernización del campo.

2.3. Hacia una economía industrial. Del modelo exportador de materias primas a la sustitución de importaciones. Ampliación de la infraestructura productiva y de servicios. “El milagro mexicano”. Dependencia tecnológica. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico y agrícola.

2.4. Desigualdad económica y política y movimientos sociales. La explosión demográfica. Crecimiento de las ciudades por la migración interna. Problemas de salud, vivienda, falta de escuelas y de servicios. Nuevas instituciones de seguridad social. Expansión de la clase media. Migración a Estados Unidos.

Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil y las primeras guerrillas. Respuestas autoritarias y políticas.

2.5. La vida diaria se transforma. Nuevos paisajes, formas de vida y costumbres familiares. Patrones de comercialización y consumo. Popularización de la tecnología doméstica y de los automotores. Nueva dimensión de las comunicaciones. Medios de información y entretenimiento: radio, cine y televisión. El ocio, el turismo y los deportes. El papel de la juventud y de la mujer.

2.6. Educación y cultura. El nacionalismo en el arte y la política revolucionaria. Alfabetización y políticas educativas. Expansión del sistema educativo. Las universidades públicas y la educación tecnológica. El indigenismo. La consolidación de una educación laica.

2.7. El contexto internacional. México ante la Primera Guerra Mundial y la Liga de las Naciones. La Guerra Civil Española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial y su impacto en la economía nacional. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la guerra fría y la Revolución Cubana.

3. Temas para analizar y reflexionar

- La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral
- Las diversiones a lo largo del tiempo
- Del álbum familiar al museo histórico.

Aprendizajes esperados

• Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos relacionados con la Revolución, los movimientos demográficos, la urbanización e industrialización del país y establecer relaciones causales entre ellos.

• Explicar con mapas y gráficas los contrastes económicos regionales, los fenómenos demográficos y el surgimiento de ciudades industriales; compararlos con el periodo anterior.

• Analizar las causas que originaron el abandono de la economía agropecuaria, el crecimiento industrial y la explosión demográfica; analizar asimismo sus consecuencias en la economía y la sociedad.

• Explicar las causas y consecuencias de la formación y permanencia en el poder de un partido único.

• Utilizar los conceptos clave para elaborar explicaciones sobre los procesos y sucesos del periodo.

• Identificar características del nacionalismo en corridos, murales y literatura de la época.

• Explicar los cambios que se dieron en el ambiente, el paisaje y la vida cotidiana a partir de la industrialización, los movimientos demográficos y los avances tecnológicos y científicos.

• Buscar, seleccionar, contrastar e interpretar información de diversas fuentes para analizar tanto los cambios en las costumbres familiares como la presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral.

• Analizar en fragmentos de textos las diferentes posturas en torno a la constitución y a los movimientos sociales y políticos de la época.

• Identificar en algunos aspectos de la vida social la presencia de los derechos sociales y la democracia, y discutir su importancia.

Conceptos clave: autoritarismo, caudillismo, corporativismo, dependencia, guerrilla, laicismo, presidencialismo, revolucionario, nacionalismo.

Bloque 5. México en la Era Global (1982-2006)

PROPÓSITOS

En este bloque se pretende que los alumnos:

- Conciban a México de finales del siglo XX como un país plural y en transformación luego de analizar los cambios demográficos, las reformas políticas y económicas y los movimientos sociales.
- Analicen las relaciones entre los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales del país a raíz de la globalización.
- Valoren la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas de deterioro ambiental, pobreza, desigualdades sociales y atraso tecnológico.

1. Panorama del periodo

Perfil de México a fines del siglo XX. Reorientación económica. Petrolización, endeudamiento y emigración masiva a Estados Unidos. Marginación y reivindicación indígena. Fin del unipartidismo. Expansión urbana y deterioro ambiental.

2. Temas para comprender el periodo

¿Cuáles son los principales retos de México al principio del siglo XXI?

2.1. Un nuevo modelo económico. Inflación, devaluaciones y deuda externa. La presión de los organismos financieros internacionales. Petrolización de la economía. Estatización y venta de la banca. Instauración del neoliberalismo.

2.2. Transición política. Protestas sociales. Los tecnócratas en el gobierno. Reforma electoral. El papel de los partidos políticos. La rebelión zapatista. El fin del unipartidismo y los triunfos de la oposición. Los retos de la democracia.

2.3. Realidades sociales. La política de población, el control de la natalidad, la migración. Expansión urbana, marginación y pobreza. Reformas a la propiedad ejidal. Movimientos de participación ciudadana y de derechos humanos. Respuestas al sismo de 1985.

2.4. Cultura, identidad nacional y globalización.

Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural.

Difusión y propagación de la cultura. La cultura mexicana en Estados Unidos.

2.5. Contexto internacional. Activismo tercermundista y latinoamericanista. Fin de la guerra fría. El TLC, la integración de América del Norte y sus problemas: narcotráfico, migración e intercambio comercial.

2.6. Diagnóstico del presente y principales desafíos. Perfil de México al comenzar el siglo XXI. Los retos: economía, educación, ciencia y tecnología. Interculturalidad. El deterioro ambiental. Pobreza, desempleo, narcotráfico. Salud pública. Neoliberalismo y globalización. Transición democrática: IFE, credibilidad electoral y el alto costo de los partidos.

3. Temas para analizar y reflexionar

- Del corrido a la música alternativa.
- El turismo como alternativa económica.
- La indispensable creación de la autonomía tecnológica.

Conceptos clave: globalización, inflación, interculturalidad, democracia, neoliberalismo, proteccionismo, tecnócratas.

Horas de trabajo sugeridas: 18

Aprendizajes esperados

- Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos relacionados con el establecimiento del modelo de desarrollo neoliberal, la transición democrática en México, los cambios demográficos y los problemas ambientales.
- Explicar con mapas los procesos de migración y expansión urbana, así como la desigualdad económica y social entre las regiones.
- Explicar la relación entre las protestas sociales y los cambios en materia política y económica.
- Explicar la multicausalidad del proceso de globalización y de la migración.
- Utilizar los conceptos clave para caracterizar sucesos y procesos del periodo.
- Explicar las implicaciones que la globalización tiene para la cultura nacional y la influencia de los medios masivos de comunicación.
- Explicar las causas de las catástrofes ambientales en México y evaluar su impacto tanto en las zonas rurales como en las urbanas.
- Buscar información para analizar algún problema del México actual y proponer alternativas de solución.
- Confrontar distintas fuentes sobre las reformas a la propiedad ejidal, las reformas políticas, la migración de trabajadores a Estados Unidos y el ingreso de México al TLC.
- Reconocer en acontecimientos recientes la importancia del diálogo y la tolerancia como medios que favorecen la convivencia intercultural y la vida democrática.

Bibliografía

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la revolución mexicana*, 18 ed. México, Cal y Arena, 1996, 323 p.

Apple, Michael W., “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de educación*, Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, n. 301, mayo-agosto de 1993, <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010700489.pdf?documentId=0901e72b81272cd3> (consulta: 20 de abril de 2013).

Arce Tena, Marcela, María Cristina Montoya Rivero y Rosalía Velázquez Estrada, *Historia 2*, México, Patria, 2008, 394 p., ils., mapas, gráficos.

Aróstegui, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001, 460 p.

Barreiro, Herminio, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la *escuela única* en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de educación* no, 289, Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, n. 289, mayo-agosto de 1989, <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre288/re28801.pdf?documentId=0901e72b813ca294> (consulta: 25 de mayo de 2013).

Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, 4ª. ed., trad. de Pablo González Casanova y Max Aub, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 202 p.

Braudel, Fernand, *Escritos sobre la historia*, versión española de Mauro Armiño, Alianza, Madrid, 1991, 315 p.

_____, *La historia y las ciencias sociales*, trad. de Josefina Gómez Mendoza, Madrid, Alianza, 1986, 222 p.

Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-198*, 2ª. ed., trad. de Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa, 1996, 141 p.

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Nueva edición ampliada, Buenos Aires, Paidós, 2009, 224 p. (Colección Voces de la educación).

Chadwick, Clifton B., “La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, v. XXXI, n. 4, 4º trimestre, 2001, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031405> (consulta: 12 de abril de 2013).

Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo*, trad. Mar Garita Polo, Barcelona, Gedisa, 2007, 96 p.

Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, trad. de Claudia Gilman, Buenos Aires, Aique, 1997, 196 p., ils.

Choppin, Alain, "Pasado y presente de los manuales escolares", *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, v. XIII, n. 29-30, enero-septiembre de 2001, <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918> (consulta: 8 de enero de 2014).

Coll, César, "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, n. 69, 1996, p. 153-178, <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955> (consulta: 10 de abril de 2013).

_____, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Barcelona, Paidós, 1991, 174 p., (Cuadernos de pedagogía, 4).

_____ y Elena Martín, *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, 51 p. (Cuadernos de la Reforma), www.reformasecundaria.gob.mx (consulta: 20 de febrero de 2013).

Collingwood, Robin G., *Idea de la historia*, trad. de Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1972. 323 p.

Crespo, Horacio, Enrique Florescano *et al.*, *El historiador frente a la historia: corrientes historiográficas actuales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1992, 129 p.

Cuesta Fernández, Raimundo "La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas", en Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.), *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2001, p. 221-255, http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/_ebook.pdf (consulta: 10 de octubre de 2015).

Denyer, Monique, *et al.*, *Las competencias en la educación. Un balance*, trad. de Juan José Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, 201 p. (Colección popular 676).

Duby, Georges y Guy Lardreau, *Diálogo sobre la historia*, versión española de Ricardo Artola, Madrid, Alianza, 1988, 169 p., (Colección histórica 573).

Ducoing Watty, Patricia, “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, v. XII, n. 32, enero-marzo de 2007, p. 7-37.

Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial, Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica*, t. CDLXIV, n. 11, 19 de mayo de 1992, p. 4-14.

Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 177 por el que se establece un nuevo Plan de Estudios para Educación Secundaria*, t. CDLXXVII, n. 4, 4 de junio de 1993, p. 27-27.

_____, *Diario Oficial, Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*, t. CDLXXX, n. 3, 3 de septiembre de 1993, p. 28-102.

_____, Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial, Acuerdo número 236 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria*, t. DXXXI, n. 14, 18 de diciembre de 1997, p. 36-39.

_____, *Diario Oficial, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, t. DCXXXII, n. 18, 26 de mayo de 2006, p. 111-128, 2ª. sección.

_____, *Diario Oficial, Ley Federal de Educación*, México, t. CCCXXI, n. 20, 29 de noviembre de 1973, p. 34-39.

_____, *Diario Oficial, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, t. CDXXVIII, n. 23, 31 de mayo de 1989, p. 40-42, 2ª. sección.

Estebaranz, Araceli, *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1995, 598 p.

Faure, Edgar, Felipe Herrera *et al*, *Aprender a ser. La educación del futuro*, trad. de Carmen Paredes de Castro, Madrid, Alianza-UNESCO, 1973, 426 p.

Febvre, Lucien, *Combates por la historia*, 5ª. ed., trad. de Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullo, Barcelona, Ariel, 1982, 247 pp. (1ª. ed. en francés: 1953).

Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, 2ª. ed., trad. de Sergio Fernández Bravo, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, 574 p. (Colección popular 441).

Fink, Carole, *Marc Bloch: Una vida para la historia*, trad. de Manuel Ardit, Valencia, Universitat de València, 2004, 350 p., ils.

Florescano, Enrique, “La nueva interpretación del pasado mexicano”, en Ortega y Medina Juan A. *et al.*, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1992, p. 7-27.

Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, trad. de Noemí Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, 354 p.

Galván de Terrazas, Luz Elena y Mireya Lamonedá Huerta, *Un reto: la enseñanza de la historia hoy*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, 1999, 143 p.

Galván Lafarga, Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, 489 p.

González y González, Luis, *Difusión de la historia*, en Luis González y González, *Obras completas*, México, Clío, 1998, t. xv, 236 p.

Goodson, Ivor F., *Estudio del currículum. Casos y métodos*, trad. de Horacio Pons, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, 238 p.

Gortari, Hira de y Guillermo Zermeño (prólogo), *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodologías recientes*, México, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Investigaciones doctor José María Luis Mora, Universidad Iberoamericana, 1996, 165 p.

Hobsbawm, Eric, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, trad. de Juan Rabasseda-Gascón, Barcelona, Crítica, 2003, 407 p., ils.

———, *Sobre la historia*, trad. de Jordi Beltrán y Josefina Ruíz, Barcelona, Crítica, 2002, 298 p.

Johnsen, Egil Borre, *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, trad. de José M. Pomares, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, 379 p.

Koselleck, Reinhart, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, trad., de Daniel Innerarity, pról. de Elías Palti, Barcelona, Paidós Ibérica, 2001, 155 p.

Latapí de Kuhlmann, Paulina, *Las razones de la historia de México. Tercer curso*, México, McGraw-Hill Interamericana, 1996, 188 p., ils., mapas, gráficos.

_____, *Ser en la historia. Tercer grado*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2008, 551 p., ils., mapas, gráficos.

Lavisse, Monod, Hinsdale, Altamira y Cossío, *La enseñanza de la historia*, 3ª. ed., trad. de D. Barnés, Madrid, Ediciones de la lectura, Espasa-Calpe, 1934, 157 p.

León Portilla, Miguel, “Futuros del pasado”, en *El historiador frente a la historia. El tiempo en Mesoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2004, p. 13-27, ils.

Le Goff, Jacques y Antonio Santoni Rugiu, *Investigación y enseñanza de la historia*, trad. de María Esther Aguirre Lora, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996. 77 p.

_____, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, trad. de Marta Vasallo, Barcelona, México, Paidós, 2005, 234 p.

Lerner, Victoria (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, 210 p.

López Austin, Alfredo, Edmundo O’Gorman y Josefina Vázquez de Knauth, *Un recorrido por la historia de México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975, 207 p. (Colección SEP/SETENTAS 200).

Mac Gregor Gárate, Josefina, “Texto y contexto: la historia de México en los libros de educación secundaria” en Javier Pérez Siller y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, El Colegio de San Luis, Instituto Georg-Eckert, 1998, p. 229-241.

Marrou, Henri-Irénée, *El conocimiento histórico*, trad. de Azucena Díez Martelles, Barcelona, Idea books, 1999, 270 p.

Narváez, Eleazar, “Una mirada a la Escuela Nueva”, *Educere*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, v.10, n. 35, octubre-diciembre de 2006, <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf> (consulta: 23 de mayo de 2014).

Ortega y Medina, Juan A. (selección, introducción, estudio y notas), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, 3ª. ed., pról. de Álvaro Matute Aguirre, notas y apéndice bibliográficos de Eugenia W. Meyer, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2001, 540 p., (Serie Documental 8).

Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, trad. de Marcela Lorca, Santiago de Chile, J.C. Sáenz, 2008, 125 p., ils.

Plá Pérez, Sebastián, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014, 314 p., ils.

_____, “La enseñanza de la historia como objeto de estudio”, *Secuencia*, Instituto Mora, México, n. 84, septiembre-diciembre, 2012, p. 163-183.

_____, “Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, n. 13, enero-diciembre de 2008, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719009>, (Consulta: 13 de mayo de 2014).

Prats, Joaquim y Francesc Raventós (directores), Edgar Gasòliba (coord.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, Barcelona, 2005. Fundación “la Caixa”, Colección Estudios Sociales, n. 18. Edición electrónica, www.fundacion.lacaixa.es. (consulta: el 26 de marzo de 2014).

Prost, Antoine, *Doce lecciones sobre la historia*, trad. de Analet Pons y Justo Serna, Madrid, Cátedra, Universitat de Valencia, 2001, 319 p.

Roldán Vera, Eugenia, “Los libros de texto de Historia de México”, en Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), *En busca de un discurso integrador de la nación 1848-1884*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2001, v. IV, p. 491-524.

Rodríguez Frutos, Julio, Antonio Campuzano, et al. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2005, 203 p.

Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Posgrado, Programa de Posgrado en Historia, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, 204 p.

Sánchez Prieto, Saturnino, *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*, 2ª. ed., Madrid, Siglo XXI de España, 2005, 141 p.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2002, 356 p.

Sandoval, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000, 387 p.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación Educativa, Consejo Nacional Técnico de la Educación, *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*, México, 1974, 405 p.

Secretaría de Educación Pública, *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, 177 p.

_____, *Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007, 166 p.

_____, *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006, 54 p.

_____, *Programa para la modernización educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989, 202 p.

_____, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006, 33 p.

Tobón Tobón, Sergio, Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación, 2010. 216 p.

Tyler, Ralph W., *Principios básicos del currículo*, trad. de Enrique Molina de Vedia, Buenos Aires, Troquel, 1973, 136 p.

UNESCO, *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552SB.pdf> (consulta: 13 de septiembre de 2013).

_____, *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1951, <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011so.pdf> (consulta: 13 de septiembre de 2013).

_____, *Foro Mundial sobre la Educación*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (consulta: 19 de septiembre de 2013).

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, 291 p.

_____, “Renovación y crisis” en Escalante, Pablo y Dorothy Tank de Estrada (coords.), *Historia mínima. La educación en México*, México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p. 217-243, ils., mapas, gráficos, cuadros, fot. (Serie Historia Mínima).

_____, Alicia Salmerón, (coord.). *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2007, 275 p. fot. (Serie: Colección Homenajes).

Velázquez Estrada, Rosalía, Marcela Arce Tena y María Cristina Montoya, *Historia tercer curso*, 2ª. ed., México, Publicaciones Cultural, 1998, 251 p, ils., fot., Mapas, gráficos, cuadros.

Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, 6ª. ed., trad. de M. Dolors Folch, Barcelona, Crítica, 1999.

_____, “Pensar históricamente” en *Pensar la historia*, introducción, traducción y notas de Norma de los Ríos, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1992, 123 p., (Serie Cuadernos Secuencia).

Villa Lever, Lorenza, “Los libros de texto son gratuitos pero no únicos ni obligatorios”, en Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva (2005)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2008, <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anuedu.pdf> (consulta: 18 de diciembre 2014).

Zapién Santos, Juan Gabriel, *Los libros de texto gratuito de historia de México para cuarto grado de primaria y sus auxiliares didácticos 1992-1994*, Tesis para optar por el grado de Maestro en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2013, 315 p.