

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Historia en las aulas: ¿Cómo se enseña la historia en las
secundarias públicas del Distrito Federal?

T E S I S

que presenta para obtener el título de

Licenciada en Historia

Alicia Paola Ríos Aldana

Asesor:

Mtro. Alfredo Ruiz Islas

México, D.F.

2014



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 las cuatro estrellas que alumbran mi vida:

María Soledad, Francisco Javier, Alicia y Francisco Javier Jr.

Agradecimientos:

A mi madre, María Soledad, mi gran amiga, mi apoyo, mi guía, mi ejemplo,

por su amor incondicional, su imprescindible presencia y su legado único en mi vida.

Por todos logros compartidos.

A mi padre, Francisco Javier, mi maestro, mi figura, mi referencia,

por todas las lecciones aprendidas de su mano, el tiempo compartido y el gran respaldo en mi vida.

A mi hermano, Francisco Javier Jr., mi cómplice de juegos y andanzas,

por su compañía, comprensión y silencioso compañerismo.

A mi abuelita Alicia, mi estrella mayor, mi más grande tesoro,

sin importar la distancia ni el tiempo, por sus insustituibles mimos, cuidados y bendiciones.

A mi tía Hortensia y mis primos Sebastián y Daniel,

por su disposición, su incesante ímpetu y su forma de ver la vida.

A mis amigos, recientes y de antaño,

porque he tenido la fortuna de conocer a cada uno y todos en mi vida son particularmente importantes. Sin ellos, el paso por la vida sería sórdido, triste y aburrido.

A mis asesor de tesis, Alfredo Ruiz Islas,

por su paciencia, tiempo y disposición. El capitán de este trabajo.

A mis sinodales,

por el papel tan importante que cada uno ha tenido en este esfuerzo.

A los profesores,

por su esfuerzo y su trabajo diario. Por la colaboración en este proyecto.

Índice

Introducción	1
1. ¿Qué es la secundaria?	11
1.1 La secundaria en México	11
1.1.1 Las modalidades de la secundaria	20
1.1.1.1 Secundaria general	20
1.1.1.2 Secundaria técnica	21
1.1.1.3 La telesecundaria	21
1.1.1.4 Secundaria para trabajadores	22
1.1.2 la carga horaria en secundaria	23
1.2 ¿Por qué historia en la secundaria?	27
2. La enseñanza de la historia	34
2.1 Breve aproximación de la enseñanza de la historia en México a través del tiempo	34
2.2 ¿Qué es la enseñanza de la historia?	51
2.2.1 La didáctica	51
2.2.2 La enseñanza	52
2.2.3 Los factores en la enseñanza de la historia	54
2.3 Propuesta de la enseñanza de la historia	58
2.3.1 Consideraciones metodológicas	62
2.3.2 El Currículo	72
2.3.3 La aplicación del currículo	78
3. La Escuela Normal Superior de México como formadora de profesores de historia y la Reforma a la Educación Secundaria	88
3.1 La Escuela Normal Superior de México como formadora de profesores de historia	88
3.2 La Reforma a la Educación Secundaria	100
4. Historia en el Aula	107
4.1 ¿Qué historia se enseña?	111
4.2 ¿Cómo se enseña la historia?	116
Conclusiones	131
Apéndice 1	137
Apéndice 2	138
Fuentes consultadas	139

Introducción.

Desde hace algunos años, cuando era una adolescente y cursaba la secundaria, adquirí una fascinación extraña por observar a aquellas personas que, por voluntad o por obligación, se enfrentaban con un valor —que hoy en día considero extraordinario— a un grupo de niños a quienes les interesaba más ver los partidos de fútbol o las películas de moda que las clases que impartían. No me atreví a reconocerlo, sino hasta hace poco, pero desde entonces el ejercicio docente se ha convertido en un punto importante de análisis y de posible ejercicio como profesionista.

Por otro lado, en mi casa siempre se habló de estudiar cosas que valieran la pena, que era lo mismo que estudiar carreras que dejasen dinero a la primera y permitieran trabajar en grandes corporativos, en hospitales de renombre o en farmacéuticas importantes y yo, siguiendo la tradición, pensé en dedicarme a cualquier cosa que estuviera dentro de los estándares familiares; sin embargo, siempre mantuve la inquietud de dirigirme a la docencia.

Años más tarde, cuando estudiaba el bachillerato y llegó el momento de elegir área y carrera, comencé a pensar en lo que me dedicaría a hacer al estudiar cualquiera de las carreras valiosas que mi familia hubiese querido para mí... en ninguna me hallé; no obstante, en un momento de furor y locura, pensé en revisar los programas de estudio del área menos indicada: humanidades. En ese momento, y después de un examen de conciencia, encontré lo que buscaba, que, entre otras cosas, era un campo de estudio y ejercicio profesional en el que se conjuntaran los dos elementos que conformaban mi vocación: la docencia y la investigación. Elegí área cuatro, humanidades, decidí estudiar historia y dedicarme a la docencia.

En el momento en que empecé a estudiar la carrera, hace poco más de cinco años y medio, siempre se mantuvo como un objetivo primario e importante la traducción de la complejidad de las explicaciones históricas a la sencillez de una clase para alumnos más jóvenes que yo, quienes no necesariamente tomarían el mismo camino como historiadores. Con la permanencia de ese objetivo fincando desde mi adolescencia y la exposición de éste en una clase de primer semestre —si no mal recuerdo era Introducción a la historia—, me percaté de que, tanto para mis compañeros, como para algunos de los profesores, la docencia era justamente el campo menos deseado para el historiador, el más oscuro, el del historiador fracasado, de aquél que no pudo seguir los pasos de los grandes investigadores... justamente uno de los objetivos de este trabajo es precisamente la reivindicación del trabajo del historiador en la docencia como una vía de ejercicio profesional decorosa y decente, aunque ello implique la asimilación y la práctica de conocimientos y ejercicios propios de otras disciplinas como la pedagogía y la psicología, que posicionarían al historiador también como profesor, es decir, con una doble profesión.

Más o menos por las mismas fechas, mientras cursaba el segundo semestre, por un accidente del destino y por la recomendación de una compañera de clase, hallé un trabajo, en el que me he mantenido activa desde hace cinco años, cuyo quehacer principal era precisamente la docencia con adolescentes. Se trataba —o se trata, mejor dicho— de impartir clase a niños de secundaria interesados en presentar el examen de selección a la educación media superior en el Distrito Federal y en el área metropolitana del país, conocido entre los muchachos como el examen de COMIPEMS¹. Entre otras cosas, la aventura de lidiar por primera vez con los niños, de vivir el trabajo como historiadora

¹ Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

docente y de escuchar las inquietudes de los muchachos me dejó, además de una grata experiencia y la reafirmación de una de mis grandes vocaciones, una serie de interrogantes que, con las lecciones de la asignatura obligatoria de quinto y sexto semestre del plan de estudios para la carrera de historia en el sistema escolarizado, Enseñanza de la historia, y el desarrollo de la presente investigación he buscado disipar en medida de lo posible.

Ahora bien, cuando se habla de la enseñanza de la historia, indefectiblemente se mencionan los planes de estudio, los datos y las fechas importantes que tienen que mencionarse dentro de los cursos de historia para cubrir los estándares que marcan las instituciones gubernamentales e internacionales en cuanto a los conocimientos que los alumnos de cada nivel de estudios deben adquirir; asimismo, se sugieren las formas en las que dichos conocimientos deben ser impartidos a los alumnos y en ocasiones se mencionan algunas de las técnicas que el profesor de historia puede seguir para concluir su trabajo; sin embargo, los programas de estudio para las instituciones educativas contienen deficiencias y carencias que el profesor de historia debe subsanar con los conocimientos que su formación como profesionista le brinda, desde la concepción filosófica de su objeto de estudio, la historia, hasta las herramientas metodológicas que esté presto a emplear en su trabajo como historiador docente. Considerando este punto, uno de los objetivos contenidos en esta investigación fue la crítica a los cambios en los programas de estudio de la materia de historia en secundaria a partir de las modificaciones que sufrieron en 2006, aunque posteriormente quedó como eslabón de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) —implementada a partir septiembre de 2009—, que estructuró la secuencia de los programas de preescolar —modificado en 2004—, de secundaria —modificado en 2006— y de 1°, 2°, 5° y 6° de primaria —reformados en septiembre de 2009 y agosto de 2010,

respectivamente—. En agosto 2011 se estableció el artículo 592, en el que se establece la Articulación Básica en la educación en el país².

De este modo, otro de los factores importantes que forman parte de esta investigación es la delimitación que ha tenido. El proyecto se enfocó al análisis de la enseñanza de la historia en la secundaria, de tal suerte que se excluyó la primaria y al bachillerato como parte del estudio realizado. Esta decisión se debió a la inquietud personal que siempre me ha aquejado con respecto a la secundaria como sistema y como institución. De hecho, una de las guías del trabajo se basó en las constantes menciones de la educación secundaria como el principal semillero³ de los problemas y las deficiencias que el Sistema Educativo Nacional muestra en estadísticas y estudios, ¿Qué es la secundaria como institución y por qué se considera como el eslabón educativo con más problemas?

Otro cuestionamiento que guió el proyecto de investigación surgió ya como estudiante de la carrera de historia, cuando comencé a poner atención a los comentarios generales con respecto a mi objeto de estudio, que no distan mucho de una opinión apática, clásica y austera, puesto que, en la mayoría de los casos, la gente se refiere a la historia como un saber inútil, algo que ya pasó y que no importa más o, en su defecto, a información inamovible, plagada de fechas y nombres sin significado. También comenzó a intrigarme la razón de las festividades nacionales cada mes de septiembre y, con menor intensidad, pero igual aprendidas de memoria, en noviembre, ¿alguien sabría la razón de los festejos o solamente sería la repetición heredada de generación en generación de dos o tres días de

² Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”; En: *Diario Oficial de la Federación* (En adelante DOF). México, 19 de agosto de 2011. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

³ A. Alfaro Galán (2012, 30 de agosto) “ENLACE: 70% de alumnos resultaron insuficientes”. En: *La Jornada de Oriente (En línea)* http://www.lajornadadeoriente.com.mx/noticia/puebla/enlace-en-puebla-70-de-alumnos-de-basica-con-resultados-insuficientes_id_12801.html. Consulta: 14 de marzo de 2013.

asunto? ¿De dónde salió el motivo festivo? ¿Por qué y a quién se festeja? ¿Por qué la gente se apega a las celebraciones como las conmemoraciones de algún suceso? Entonces, la cuestión central se redujo a ¿Qué historia se enseña en las escuelas?

Por otro lado, de la apatía que noté en mis alumnos con la materia de historia, surgieron más interrogantes. Siempre me enfrento a la misma frase, al mismo cliché: “¡qué flojera me da la historia!”, “¡qué materia más aburrida!” y ese tipo de comentarios poco alentadores, lo cual me llevó a preguntar por el origen de la aversión que los adolescentes mostraban por la materia, ¿a qué se debe ese rechazo tan marcado hacia la historia? ¿Por qué se fomenta la desidia de los alumnos y quiénes la fomentan? ¿Serían aquellos sujetos encargados de impartir la asignatura en las escuelas? ¿Por qué? ¿Qué prácticas fomentan en los alumnos la desidia y la apatía con respecto a la historia? Por ende, otro de los objetivos centrales que motivaron esta investigación fue el análisis de las herramientas metodológicas y de conocimientos con que cuenta —o debe contar— el profesor egresado de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) para impartir la materia de historia.

Con respecto a los sujetos que imparten la disciplina —los profesores—, ¿Quiénes son y dónde se forman estos sujetos? ¿Existe alguna institución encargada de enseñar a enseñar a alguien? Si existe, ¿qué características tiene? ¿Cuáles son sus deficiencias? ¿Por qué los profesores que egresan de dicha institución fomentan en los niños el disgusto, la aversión o la apatía por el saber histórico? Así pues, una meta propuesta con la investigación se refiere a la revisión de los propósitos centrales de la ENSM como la institución encargada de formar profesores de historia.

Ahora, como pauta para el desarrollo de la investigación, se plantearon diversas hipótesis, las cuales, en su mayoría, fueron corroboradas. Éstas versaron en torno a los profesores de historia de las escuelas y a la institución encargada de formarlos, la ENSM. Primero, se planteó la inexistente diferencia de la formación de profesores dedicados a la enseñanza de la historia con respecto a aquéllos encargados de la impartición de las demás disciplinas, es decir, la formación del profesor egresado de la Normal es prácticamente la misma para quienes deseen impartir historia que para aquéllos quienes decidan impartir matemáticas o biología, lo único que cambia de profesor a profesor son las materias de especialidad, que abarcan un mínimo porcentaje del programa de estudios de la ENSM.

Por otro lado, la ENSM tiene como primer objetivo formar profesores capaces de lidiar con los alumnos en la edad del desarrollo hormonal y los cambios inexplicables de humor, por ende, el eje central del plan de estudios de dicha institución se aboca a estudios pedagógicos y psicológicos, dejando de lado el aprendizaje de herramientas y destrezas necesarias para impartir clases de historia con un respaldo metodológico propio de la disciplina. Este vacío en el manejo de las herramientas metodológicas de la historia, en contraste con el manejo de técnicas de enseñanza aplicables a cualquier disciplina, repercute en un saber y en una enseñanza monótona y sin explicaciones más allá de las fuentes que el egresado de la normal es capaz de emplear, por ejemplo, la exposición de una clase basada en lecturas de fuentes noveladas y no de obras historiográficas.

Con respecto a la ENS como institución, otra hipótesis enunció que ésta ha tenido que sufrir modificaciones a lo largo de su historia para adaptarse a los cambios políticos e institucionales que ha vivido el país desde la fundación de la Escuela con el fin de mantenerse vigente. La solución de esta presunción se llevó a cabo por medio de la consulta

bibliográfica y de la comparación con la historia de otra de las instituciones que es vital mencionar en este trabajo, la Secretaría de Educación Pública. Esto puede observarse en el capítulo tercero, en el apartado que versa acerca de la formación de la Escuela Normal.

En otro orden de ideas, para solucionar y acceder a la corroboración —o a la eventual refutación— de las preguntas y las hipótesis planteadas, se dividió la investigación en cuatro capítulos, cuyo orden dio solución a los cuestionamientos, partiendo de las cuestiones generales a las particulares. El primero de estos apartados se destinó a la definición de la secundaria como institución y a la justificación de la impartición de la materia de historia en este nivel de estudios, mientras que en el segundo capítulo se explicó a qué se refiere la enseñanza de la historia, la forma y los debates en torno a la enseñanza de la disciplina en México a lo largo del tiempo y, finalmente, con base en consultas bibliográficas, se propuso una serie de pasos que el historiador como docente debe seguir para planear e impartir un curso de historia.

Por otra parte, en el capítulo tercero se describió a la institución designada y encargada de la formación de los profesores de secundaria, la Escuela Normal Superior, y la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), la cual impone las pautas a seguir con los temarios en las escuelas. El último de los capítulos versó sobre los sujetos quienes se encargan de impartir la materia de historia en las escuelas secundarias públicas y la forma en la que ejercen su actividad profesional como profesores.

Ahora bien, para lograr la explicación descrita a grandes rasgos en los párrafos anteriores, fue necesario el empleo de fuentes primarias, documentos correspondientes a las modificaciones en los planes de estudio de historia a lo largo del siglo XX, así como a la

conformación de la secundaria como institución y como peldaño del Sistema Educativo Nacional. También se hizo una consulta de documentos —vía electrónica— para estudiar los planes de estudio más recientes, las modificaciones hechas en 1993 y, aún más recientes, en 2011.

Por otra parte, se realizó una consulta hemerográfica —también vía electrónica— para armar la explicación en torno a la RIES, a las modificaciones de la ENS y también a los planes de estudio de la secundaria en fechas recientes.

Una práctica recurrente al momento de realzar este trabajo fue la consulta bibliográfica, con el fin de respaldar la información correspondiente a la Normal como institución y los cambios que ésta ha sufrido a lo largo del tiempo y, sobre todo, como apoyo medular en la definición del concepto de enseñanza de la historia y de la propuesta desarrollada con el fin brindar herramientas pertinentes para el desarrollo profesional del historiador como docente.

Sin embargo, el trabajo más arduo radicó en la construcción del capítulo cuarto, que se cimentó con base en testimonios orales de sujetos dedicados a la enseñanza de la historia en las secundarias públicas de la delegación Benito Juárez en el Distrito Federal.

Ahora bien, en este último punto, para realizar el trabajo de historia oral, primero se delimitó la zona que yo debía recorrer en busca de los testimonios, así como a los sujetos a quienes debía realizar las entrevistas: profesores de historia universal del turno matutino. Se eligió la delegación Benito Juárez, debido a que los niños que asisten a las escuelas de esa zona, —se presumió—, no presentan problemas que muchachos en otros lugares sí

podiesen presentar como factores de distracción de sus estudios⁴ y se delimitó que los profesores de historia entrevistados debían ser los del turno matutino por la visión del alumnado con respecto al turno de la tarde, que, en la mayoría de los casos consistió en el conjunto de alumnos cuyos padres no quedaron al pendiente de ellos, o bien, alumnos con un índice mucho mayor de exposición a distractores que los muchachos del turno matutino⁵.

Después de delimitar la zona de acción, se enlistaron las secundarias públicas de la delegación, se buscó la dirección de los planteles de forma virtual y, posteriormente, de forma física. El total de los planteles enlistados en el primer borrador fue de quince; sin embargo, en el momento de encontrar la ubicación física de las escuelas, tres de ellas eran instituciones particulares, las cuales quedaron fuera de los límites de esta investigación, y otras dos se encontraron en los límites de las delegaciones Iztapalapa y Coyoacán, respectivamente, de tal suerte que las secundarias halladas de forma física dentro de la delegación Benito Juárez fue de diez.

De las diez secundarias registradas en el segundo borrador, una se encontraba sin profesor de historia, por lo que no existía sujeto a quién entrevistar, mientras que en otra de ellas, el director del plantel me negó la posibilidad de conversar con los profesores de historia, debido a que yo era un agente externo a la institución. En otros dos planteles, los profesores

⁴ Esta suposición fue corroborada en diversas entrevistas realizadas a los profesores.

⁵ Las diferencias entre los alumnos que asistían a ambos turnos se manifestó también en las entrevistas por medio de las respuestas de los profesores.

de historia me negaron directamente la entrevista, por lo que el total de profesores entrevistados se redujo a seis.⁶

De las seis muestras, es decir de los seis testimonios, cinco de ellos fueron útiles y contundentes para la realización de este trabajo; sin embargo, una de las profesoras, cuya preocupación del momento era acreditar el examen anual de conocimientos enviado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), atendió de manera rápida y sin interés ni atención a las preguntas que realicé, por ende, su testimonio no fue considerado, aunque está registrado con el resto de las entrevistas en el orden que le corresponde.

En las siguientes páginas, el lector encontrará, además del deseo de brindar herramientas útiles para aquellos historiadores que, por fuerza o por convicción, se hallen en el camino de la docencia en algún punto de sus vidas laborales, el resultado de cuestionamientos formulados durante varios años y después de algunas experiencias, así como una investigación realizada a lo largo de dieciocho meses traducida en una narración que, como he mencionado, aborda la solución de los problemas planteados partiendo de las consideraciones generales hasta llegar a las premisas particulares.

⁶ Cabe mencionar que el ejercicio de historia oral realizado en este trabajo se refiere a un trabajo cualitativo, no a un trabajo cuantitativo, por lo que el número de sujetos entrevistados no afectó la conclusión ni las consideraciones tomadas.

1. ¿Qué es la secundaria?

1.1 La secundaria en México.

Actualmente la secundaria se define como el último peldaño de la educación básica, que está conformada por la educación preescolar, cuya duración es de tres años, la educación primaria, de seis años y, finalmente, la educación secundaria, que incluye los últimos tres años de los doce que se proponen como la estructura educativa inicial en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)⁷. Con base en esta trama escolar, la edad de los estudiantes de secundaria para la conclusión del mapa curricular propuesto oscila entre los doce y los quince años como edad en promedio.

Este nivel de estudios, la secundaria, tiene como fin la preparación de los educandos para el ingreso al nivel medio superior y, posteriormente, al último eslabón de la estructura educativa mexicana, los estudios profesionales; asimismo, uno de los objetivos de este nivel de estudios es el repaso de los conocimientos adquiridos en la primaria. Este ciclo educativo consta de tres cursos escolares.

Después del conflicto bélico e ideológico de principios del siglo XIX, es decir, la independencia de México conseguida en 1821, José María Luis Mora, en los primeros años de vida independiente en México, asumió la idea de que “es la instrucción básica donde descansan los ideales del pueblo⁸”; por lo tanto, ésta debe ser católica y política; no obstante, el panorama mexicano en esta época se encontraba en medio de la inestabilidad

⁷ SEP. “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>. 2011. Consultado: 25 de mayo de 2012.

⁸ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, 1956, p. 164.

política y la escasez económica, de tal suerte que la institucionalización de la educación debió esperar algunos años⁹.

Más tarde, con Valentín Gómez Farías al mando del Poder Ejecutivo en 1833, se retomó el tema de la educación por el mismo Gómez Farías, quien sostuvo que en la educación se cimenta la base moral y ciudadana del niño¹⁰. Del mismo modo, impulsó las ideas de la enseñanza libre y la creación de escuelas especiales para maestros, es decir, escuelas normales¹¹, así como la prolongación del ciclo de estudios con la educación secundaria, la cual abarcó sólo estudios básicos de latín, gramática y lógica¹².

Las polémicas en torno a la enseñanza y la alfabetización de los mexicanos del siglo XIX continuaron de forma constante, de tal suerte que, durante la intervención francesa en México, con Maximiliano de Habsburgo a la cabeza del Imperio, las escuelas secundarias tomaron como modelo a los liceos franceses instaurados en Europa a partir del gobierno de Napoleón Bonaparte. Esta medida se tomó tras la promulgación de la Ley de Instrucción de 1865 y, como objetivo central, los liceos tuvieron la impartición de conocimientos universales como respuesta a la propuesta de la Ilustración relacionada con el dominio de la totalidad de los saberes¹³. Una de las innovaciones del sistema educativo durante la intervención, además de la ya señalada, fue el cobro de un peso por curso a cada alumno de escuelas elementales por el acceso a la instrucción básica, exceptuando a aquéllos cuya situación económica no les permitiera pagar la cuota. De la misma manera, el otorgamiento

⁹ José Iturriaga, "La creación de la SEP", en: Fernando Solana, *et.al. Historia de la educación pública en México*. México, 1981, pp. 157-165.

¹⁰ Larroyo, *op.cit.*, p.167.

¹¹ El tema referente a las escuelas normales en México se abordará con mayor profundidad en el capítulo tercero del presente trabajo.

¹² Larroyo, *Ibidem.*, p. 167.

¹³ Larroyo, *Ibidem.*, pp. 185-187. *Cfr.* Georges Lefevre, *La revolución francesa y el imperio (1787-1815)*. México, 1984.

de los servicios educativos en las escuelas secundarias quedó completamente en manos de los particulares, por lo que la contribución sólo podía ser pagada por los padres de los niños pertenecientes a las clases altas.

Posteriormente, con el triunfo republicano, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en diciembre de 1867, la cual implicó, entre otras cosas, la formación de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Secundaria para Señoritas. Con la promulgación de la ley orgánica “se daba unidad a la enseñanza y se declaraba gratuita y obligatoria la educación elemental”¹⁴, de tal forma que se organizaron los estudios secundarios y se dividieron en secundaria para mujeres y preparatoria para hombres. Los estudios secundarios para señoritas constaron de tres años, mientras que la formación para varones quedó encomendada a la preparatoria. En el caso de las niñas se enseñaron idiomas (francés e inglés), literatura francesa y latina, dibujo de imitación, gramática y economía doméstica. Para los muchachos las materias se enfocaron al estudio de la geometría, las matemáticas, conocimientos de física, química, biología (anatomía, zoología y botánica), griego, latín y dibujo de construcción¹⁵.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, la matrícula de estudiantes y la infraestructura educativa aumentó en las zonas urbanas, puesto que para 1889 el número de escuelas se contó en 8,200 planteles, mientras que en los albores del siglo XIX las escuelas no superaban los 300 recintos; asimismo, se promovió la enseñanza técnica en la primaria superior¹⁶, con el fin de que los alumnos aprendieran cosas útiles para la producción

¹⁴ *Ibidem.*, p.187.

¹⁵ *Ibidem.*, p.190-195.

¹⁶ La primaria superior, 4°, 5° y 6°, quedó constituida por tres ciclos precedidos por la primaria elemental.

imperante en el país y, en 1907, se fundó la Escuela Nacional de Artes y Oficios para mujeres¹⁷ para profesionalizar estos esfuerzos.

Años después, en las postrimerías del movimiento revolucionario, las miradas se enfocaron en el peso del analfabetismo como un problema que aquejaba a la sociedad mexicana desde sus primeros años de vida independiente; asimismo, quedó en evidencia que la educación era un privilegio para las élites, constituidas por quienes tenían la posibilidad de pagar por ella¹⁸. Bajo esta premisa, primero, en el artículo 3° de la Constitución de 1857, quedó caracterizada la enseñanza libre como un derecho; posteriormente, también en el artículo 3°, pero de la de Carta Magna promulgada en de 1917, sentó como características de la educación que debía ser laica, gratuita y libre de cualquier corporación religiosa. De igual manera, se instituyó como obligación de los padres enviar a sus hijos menores de quince años a las instituciones de educación básica¹⁹.

Por su parte, los directivos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) afirmaban que el alumnado que ingresaba a la institución no contaba con los conocimientos necesarios para soportar la carga de trabajo que exigían los estudios medio-superiores. Debido a ello, en 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, la escuela secundaria sufrió dos cambios en menos de seis meses. Primero, el ciclo secundario se conformó por tres años y quedó vinculado a la ENP -cuyo plan educativo constaba de dos ciclos de un año cada uno- a partir del 29 de agosto de 1925, formando así una cadena de cinco ciclos seguidos; posteriormente, el 22 de diciembre del mismo año, la secundaria quedó separada definitivamente de la Nacional Preparatoria y constituida, como sucede hasta nuestros días,

¹⁷ *Ibidem.*, p. 192-194.

¹⁸ Etelvina Sandoval, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, p.37.

¹⁹ Larroyo, *op.cit.*, p. 230.

por tres ciclos de un año cada uno. Esta modificación y el diseño del nuevo diagrama de estudios quedó a cargo de Moisés Sáenz y el objetivo central de la enseñanza secundaria se fincó en formar jóvenes para “conservar la vida, ganarse la vida, formar una familia y gozar de la vida²⁰”. De este modo se formaron las secundarias federales que a partir de 1927 quedaron a cargo de la División de Enseñanza Secundaria, dependencia de la Secretaría de Educación Pública. Igualmente quedaron a cargo de esta división la sección de enseñanza para adultos, la secundaria nocturna y el ciclo nocturno de la ENP²¹.

Por otra parte, la estructura de la enseñanza secundaria se enfrentó a otro conflicto en 1926, puesto que la institución fue creada años después de la promulgación de la constitución de 1917 y, por ende, resultaba ajena a las características de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Como respuesta a este dilema, el secretario Narciso Bassols gestionó el decreto que incluyó a las secundarias en la dinámica de laicidad predominante en México²².

Con la llegada a la silla presidencial de Lázaro Cárdenas, las disputas por la educación siguieron su curso, ya que los dilemas en torno al adoctrinamiento de los alumnos hicieron eco en los directivos de la SEP y el presidente. Entre otras cosas se buscó la impartición de un sistema de educación socialista, es decir, que entre los conocimientos impartidos a los niños y jóvenes se debían incluir ideas de los filósofos de esta corriente, entre ellos Karl Marx. En el caso de la secundaria, estos conocimientos socialistas se abocarían a la abolición del enciclopedismo y a la transmisión de conocimientos “útiles para el conocimiento propio y del prójimo”²³. Las asignaturas cobijadas por esta doctrina estarían dirigidas a la historia del proletariado, el derecho del proletariado, la geografía económica y

²⁰ Antonio Avitia, *Vademécum: Secundaria Mexicana*, p.714.

²¹ Larroyo, *op.cit.*, p. 245.

²² Jesús Sotelo Incázar, “La educación socialista en México”; en: Fernando, *op.cit.*, pp. 267-270.

²³ *Ibidem.*, p.277.

la higiene social²⁴. En 1935, el jefe de Enseñanza Secundaria, Juan B. Salazar, emitió las Bases de la escuela secundaria, rindió cuenta de las pretensiones de este nuevo modelo y afirmó que:

Es una escuela media, democrática, socializante, selectiva, práctica, formativa del carácter y de la ciudadanía, pre-vocacional, que combate el intelectualismo burocrático; es la escuela de trabajo, y de reconstrucción social, que atiende a la educación íntegramente y eminentemente social²⁵.

No obstante, figuras como Antonio Caso y Ezquiel A. Chávez se opusieron terminantemente a esta idea, de tal suerte que no se llevó a cabo.

Ahora bien, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, que México vivió inmerso en un fenómeno de dimensiones internacionales como la reactivación de los flujos comerciales con Estados Unidos, al interior del país se comenzó a aplaudir la urbanización y la industrialización mexicana, así como el fomento de la idea de la “Unidad Nacional” —lema de la gestión de Ávila Camacho— como consecuencia del crecimiento económico derivado de la extracción de materias primas, los acuerdos con las empresas petroleras y con los grupos sociales en México. Esta idea permaneció en el ideario nacional hasta fechas recientes a través, sobre todo, de los planes educativos de la escuela básica. La tarea de difundir estas ideas quedó en manos de los tres secretarios de Educación Pública que hubo durante el periodo de Ávila Camacho: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet, quien dio continuidad a los planteamientos de la “Unidad Nacional”²⁶.

²⁴ *Ibidem.*, p. 227.

²⁵ *Ibidem.*, p. 281.

²⁶ *Ibidem.*, p. 321.

Por un lado, el primer secretario de educación durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho, Luis Sánchez Pontón, centró sus energías en tres puntos medulares: la reducción del analfabetismo, la creación de trabajadores técnicos y la elevación del nivel cultural en México; asimismo, creó la Dirección General de Segunda Enseñanza. Por su parte, Octavio Véjar Vázquez viró su mira hacia otros tres focos principales: la formación ideológica de los planes de estudio, la incorporación de la iniciativa privada en materia de infraestructura educativa y, finalmente, la creación de la Escuela Normal Superior en la Ciudad de México.

Por último, Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública de 1943 a 1946, se dedicó a formular el Plan de Once Años, que entre otras cosas abarcó el aumento en la construcción de escuelas federales primarias y secundarias, la aplicación de un plan de estudios continuo para la primaria en coordinación con la secundaria y, finalmente, la creación de la Comisión Revisora y Coordinadora de los Libros de Texto Gratuito, con el fin de unificar el conocimiento en los niños y jóvenes²⁷. Con las formulaciones anteriores, se encaminó el desarrollo educativo a la formación, en las mentes de niños y jóvenes, de valores como el respeto a los símbolos patrios, la veneración a los héroes, el repudio a los antihéroes de la historia y la solidificación del concepto “patria” como una unidad cultural a la que los niños pertenecen.

Asimismo, el esquema educativo quedó dividido en educación elemental, secundaria, nocturna (para trabajadores), media-superior, superior y normal.

En la administración de Gustavo Díaz Ordaz, al aumentar la demanda de espacios por parte de los educandos de nivel secundaria, se estableció la telesecundaria, que permitió que la cobertura educativa llegase a comunidades rurales en las cuales las clases se impartieron a

²⁷ *Ibidem.*, p. 350.

través de videos y actividades interactivas bajo la tutela de un profesor encargado de cada grupo. Este sistema sigue vigente como medio para alcanzar la cobertura de educación secundaria en zonas marginadas²⁸. De este modo, las modalidades de estudio en el nivel se diversificaron hasta conformar la plataforma secundaria actual.

Posterior al gobierno de Díaz Ordaz, durante el sexenio de José López Portillo, de 1976 a 1982, se revisaron las cifras de analfabetismo y de educación trunca en el país. Para esas fechas, de sesenta millones de mexicanos, treinta millones eran jóvenes de entre 15 y 18 años, de los cuales 7.6 millones eran analfabetas, en tanto que la escolaridad promedio de la población se encontraba en 3.5 años de estudio²⁹. Al revisar esas cifras, se planteó una reforma a los planes de estudio en la secundaria, cuyo principal cometido era, entre otras cosas, poner énfasis en temas de ciencia y tecnología, así brindar una preparación sólida para el nivel medio superior. También con este nuevo plan de estudios se reformó la estructura educativa con la inclusión de la secundaria en el diagrama de la educación básica y al plantear la existencia de la misma como la continuación de la primaria. Así el periodo básico de educación tendría una duración de nueve años para ingresar a los niveles medio superior y superior. Del mismo modo, se pretendió ampliar las oportunidades de ingreso a la secundaria por medio de exámenes de conocimientos básicos supuestamente adquiridos en la primaria³⁰.

Con la reforma de 1976, se diversificaron las formas de acceso a una vida productiva. Por una parte, los requisitos de la Escuela Normal Superior se quedaron en la admisión de alumnos con la secundaria terminada y, por otro lado, en la secundaria también se formó a

²⁸ Etelvina Sandoval, *op.cit.*, p. 57.

²⁹ *Ibidem.*, p. 57.

³⁰ Propuesta: programa de gobierno 1976-1982, México, 18 de enero de 1977, en AGN, Secretaría de Educación Pública, "Consejo Técnico y de Planeación", caja 18. fs. IV/4- IV/7.

los jóvenes con asignaturas de oficios para que al egresar tuviesen acceso al ejercicio técnico. Asimismo, las dinámicas propuestas por el nuevo diagrama recalcaron por primera vez la necesidad de evaluar los resultados de los niños en la escuela y también revisar a los profesores en su desempeño docente³¹.

A últimas fechas, la escuela secundaria sufrió una serie de cambios e innovaciones con base en los requerimientos nacionales e internacionales, inspirados en las observaciones realizadas por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari ante los retos que implicaban la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1993 en contraposición con los niveles de estudio en Canadá y Estados Unidos. Esta serie de observaciones indicaron los bajos niveles académicos del alumnado mexicano, así como la escasa escolaridad de la población económicamente activa en México, que para 1990, de un total de 23,403,413 de trabajadores encuestados en el censo, 1,143,894 de ellos contaban con estudios de secundaria inconclusos y 3,069,809 con la secundaria completa³². Esta situación generó que en 1993, con Carlos Salinas de Gortari al frente del Poder Ejecutivo Federal, la educación secundaria se tornase obligatoria, lo cual aumentó la demanda de planteles, profesores y materiales; del mismo modo, el creciente impacto de las dinámicas internacionales han mantenido en constante observación el desarrollo del desempeño de la escuela secundaria.

Ahora, con el antecedente del plan de estudio de 1976, en 1994, durante el mando de Ernesto Zedillo, se implementó el Programa de Desarrollo Educativo, un proyecto de modernización educativa, que implicó la solidificación de los ciclos primarios y

³¹ *Ibidem.*

³² INEGI. “Censo de población general de población y vivienda 1990. Conjunto de datos: población ocupada de 12 años y más”. 2000; en http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv90_po12 . 2007. Consultado: 8 de enero de 2013.

secundarios en un bloque de educación básica y obligatoria completa, así como la reformulación de los contenidos de los planes de estudio. Este programa quedó bajo la dirección del entonces secretario Miguel Limón Rojas y los cometidos principales en los que se centró fueron la unificación del ciclo básico, el fomento a la educación para adultos, la consolidación de los bloques medio superior y superior, así como la cobertura educativa total en zonas marginales y rurales en el país³³.

Finalmente, con el cambio de partido en la presidencia a partir del año 2000, se tomaron medidas para mejorar el nivel educativo y, de este modo, hacer frente a los requerimientos de instancias y parámetros internacionales. Estas medidas se vieron cristalizadas en la conformación del Acuerdo 592, con la estructura de los planes de estudio y de los mecanismos de evaluación implementados a partir de 2011³⁴.

1.1.1 Las modalidades de la secundaria

Como resultado de las necesidades educativas de la población, paulatinamente se implementaron distintas modalidades de educación secundaria, que comprenden desde las secundarias federales, hasta las telesecundarias. Incluyen también secundarias técnicas y para trabajadores, así como escuelas privadas, en las que se paga por los servicios educativos.

1.1.1.1 Secundaria general

³³ UNAM-IIJ-ISSSTE. “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”. 2000; En <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/36.htm?s=iste>. Consultado: 4 de febrero 2013.

³⁴ “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”; En: *DOF*. México, 19 de agosto de 2011. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

Son escuelas ubicadas en áreas urbanas y se caracterizan por la impartición de las materias correspondientes al mapa curricular reglamentado por la SEP, así como de talleres que preparan a los alumnos con el fin de diversificar las posibilidades que tendrán para desarrollar ciertas actividades al egresar de la institución. Estos planteles cuentan con aulas tradicionales, laboratorios y espacios para los talleres.

Las asignaturas que se imparten en esta modalidad de la escuela secundaria por lo general están a cargo de profesores egresados de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), quienes adquirieron una especialización en el área que están imparten.

1.1.2.2 Secundaria técnica

La secundaria técnica se creó con el fin de acercar a los alumnos al desarrollo tecnológico a partir de la impartición de talleres enfocados al aprendizaje de oficios se pretende integrar a los alumnos a la producción y al mundo de trabajo. Esta modalidad de la secundaria se divide en secundarias técnicas enfocadas al ámbito administrativo, al área industrial o, en el caso de las comunidades rurales al terreno de lo agrícola, de tal suerte que el mapa curricular y la carga horaria difiere de la secundaria general, puesto que se invierten doce horas de clase a la semana exclusivamente para los talleres de especialización.

No obstante, al igual que la secundaria general, la secundaria técnica cuenta con profesores egresados de la ENS, especialistas en las asignaturas que le son conferidas para enseñar a los jóvenes inscritos en estas instituciones³⁵.

1.1.1.3 La telesecundaria.

³⁵ SEP. “Finalidades”; En: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/tecnologia/tecnicas/contenido.html>. 2011. Consultado: 26 de mayo de 2012.

La telesecundaria es una tercera modalidad de la secundaria, que tiene como objetivo extender la cobertura educativa de este nivel a zonas rurales o zonas urbanas marginales por medio de la construcción de infraestructura escolar con capacidad de recibir señal de radio y televisión, aunque también se envían materiales impresos.

El modelo educativo que persigue la telesecundaria se basa en un proyecto pedagógico flexible, así como en el uso de recursos tecnológicos para coadyuvar a la educación de los jóvenes de zonas rurales; sin embargo, a diferencia de la secundaria general y la secundaria técnica, la telesecundaria únicamente cuenta con un profesor por grupo encargado de impartir los conocimientos necesarios para los jóvenes inscritos en este sistema³⁶.

1.1.1.4 Secundaria para trabajadores.

Esta vertiente de la educación secundaria se diseñó con el fin de integrar a los estudiantes mayores de quince años que no tuviesen los estudios de secundaria concluidos al cumplir dicha edad. La secundaria para trabajadores cuenta con instalaciones, personal docente, libros de texto, así como con un calendario oficial que debe seguirse; no obstante, el horario que cubre esta modalidad de la secundaria se enfoca al turno nocturno.

La secundaria para trabajadores no cumple con la carga horaria de la secundaria general o de la secundaria técnica, sino que se enfoca al área de trabajo que los alumnos en cuestión se encuentren desarrollando en su vida laboral; además, a partir de 2006, el ciclo escolar se dividió en tres semestres con sesiones diarias de cuarenta y cinco minutos por clase abocadas al aprovechamiento de los educandos.

³⁶ SEP “Programa de educación Telesecundaria”; En: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/> . 2008. Consultado: 26 de mayo de 2012.

1.1.2 La carga horaria en secundaria

La Reforma a la Educación Secundaria (RES) forma parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual plantea la secuencia de cuatro niveles de estudio, que comprenden desde la formación preescolar, la primaria básica, la primaria superior y, finalmente, tres ciclos escolares de la secundaria.. La RIEB pretende formar a los niños y jóvenes con el objetivo de “construir un mapa curricular y articular el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano³⁷”.

Otro de los objetivos de la reformas a la educación es el entendimiento, por parte de los alumnos, de sí mismos como parte de una sociedad que, a su vez, es resultado de una serie de cambios naturales y sociales que se desarrollaron a través del tiempo. También queda sentado que uno de los propósitos de la nueva modalidad educativa es la formación de personas capaces de cuestionar y razonar acerca del contexto en el que tiene lugar su existencia.

Como respuesta al planteamiento inicial de la RIEB, los contenidos que se pretenden impartir a los alumnos se dividen en cuatro campos, que comprenden el estudio del lenguaje, el razonamiento matemático, la comprensión del mundo natural y social, así como el desarrollo personal y de convivencia. De este modo, las asignaturas que se planearon para cada uno de los ciclos escolares quedaron distribuidas en la carga horaria del esquema escolar: las áreas a las que se presta mayor atención son aquellas que se basan en el estudio

³⁷ SEP. “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”; En <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>. 2011. Consultado: 25 de mayo de 2012.

del lenguaje y en el razonamiento matemático, el resto queda entramado desde preescolar hasta secundaria.

Por su parte, las bases de los conocimientos de ciencias sociales y humanísticas, que son aquellas que competen a la presente investigación, comienzan a impartirse en preescolar y en los primeros dos años de primaria, en los que se enseña a los niños a razonar acerca de “la formación y al ejercicio de valores para la convivencia, sobre la cultura familiar y de su comunidad; la comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social, y de los factores que posibilitan la vida en sociedad³⁸”. Posteriormente, en tercer grado de primaria se establecen las bases del conocimiento acerca de la entidad donde el niño se desarrolla, es decir, se sientan las plataformas para el reconocimiento acerca de las condiciones naturales, sociales, tecnológicas, políticas, económicas y culturales para el conocimiento del espacio geográfico, y el manejo del mismo, a través del transcurrir temporal de la demarcación donde se desarrollan los alumnos de cada escuela. Estos conocimientos anteceden a las materias de Historia y Geografía.

Como tercer eslabón, en los cursos que corresponden a la primaria superior, es decir, de cuarto a sexto grado, se asientan los conocimientos que se pretende adquieran los educandos en la materia de historia. Los contenidos refieren algunos aspectos de la historia nacional en cuarto y quinto grado, mientras que los alumnos de sexto grado se dedican a estudiar temas de historia universal desde la prehistoria hasta el siglo XVI.

Ahora bien, el plan de estudios de secundaria del área de ciencias sociales y humanísticas, distribuido en asignaturas impartidas durante tres años, indica que en el primer ciclo escolar se refuerzan los conocimientos correspondientes a la materia de geografía general y de

³⁸ *Ibidem.*

México, mientras que en segundo grado se imparte historia I, con los contenidos de historia universal, y en tercero historia II, que incluye el temario de historia de México.

En el caso de la materia de historia universal, en segundo año de secundaria, se enfoca al estudio de procesos acaecidos desde el siglo XVI hasta el presente, precedido por una breve revisión de los procesos previos, desde la Antigüedad hasta la Edad Media, mientras que el mapa curricular de tercero de secundaria se aboca al repaso de acontecimientos propios de la historia mexicana desde las teorías acerca del poblamiento americano hasta nuestros días.

Los contenidos de los planes de estudio de historia universal y de México deben ser impartidos a los alumnos en un ciclo escolar respectivamente, que consta—supuestamente— de doscientos días laborables³⁹, en los cuales se distribuye la carga horaria de cada materia. En el caso particular de historia universal y de México, cuentan con cuatro horas semanales asignadas en las cuales se deben dar a conocer aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de cada una de las etapas sujetas a análisis.

Actualmente, las asignaturas que comprende la educación básica en México se distribuyen como se muestra en el siguiente cuadro. En el esquema se aprecia la secuencia que se planea dar a los saberes desde la formación preescolar hasta la culminación de la secundaria.

³⁹ Esta medida se adoptó desde 1992.

Cuadro 1. Secuencia horaria de la educación básica⁴⁰.

Educación Básica											
Primer periodo escolar			Segundo periodo escolar			Tercer periodo escolar			Cuarto periodo escolar		
Preescolar			Primaria						Secundaria		
1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
Inglés			Inglés						Inglés I, III y III		
Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y conocimiento del mundo			Exploración y conocimiento de la sociedad			Ciencias naturales			Biología	Física	Química
						La entidad en la que vivo	Geografía		Tecnología I, II y III		
Desarrollo físico y salud			Historia				Geografía de México y el Mundo.		Historia I y II		
						Asignatura Estatal					
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I y II		
Educación Física			Educación Física						Educación Física I, II y III		
									Educación Artística		
Expresión y apreciación artística.			Educación Artística						Artes I, II y III (música, teatro, danza o artes visuales)		

Ahora bien, la carga horaria distribuida para el nivel secundaria, en cada uno de sus grados, equivale a 35 horas semanales activas de clase como se muestra en el siguiente cuadro, en el que también se puede apreciar el número de horas que se le otorga a la asignatura de historia. Éstas equivalen a cuatro horas semanales, en el caso de historia universal y, en el caso de historia de México también se asignaron cuatro horas semanales.

⁴⁰ SEP. “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”; En <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>. 2011. Consultado: 25 de mayo de 2012.

Cuadro 2. Dosificación horaria en secundaria⁴¹.

Primer año	Horas	Segundo año	Horas	Tercer año	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda lengua: Inglés I	3	Segunda lengua: Inglés II	3	Segunda lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I: Énfasis en Biología	3	Ciencias II: Énfasis en Física	6	Ciencias III: Énfasis en Química.	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I (Universal)	4	Historia II (de México)	4
		Formación Cívica y Ética	4	Formación Cívica y Ética	4
Educación Física	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Artes I (música, teatro, danza o artes visuales)	3	Artes II (música, teatro, danza o artes visuales)	3	Artes III (música, teatro, danza o artes visuales)	3
Asignatura estatal	2				
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1
Total	35		35		35

En el caso de las secundarias técnicas con especialidades las asignaturas dedicadas a los talleres y al área de tecnología llevan una carga horaria mayor al resto de las escuelas.

Finalmente, conviene apuntar que este esquema es el que se presenta en los horarios de los chicos en las secundarias y se distribuye semanalmente a lo largo de las cuarenta semanas y los doscientos días de que consta el calendario escolar aprobado por la SEP a partir de 1992 e implementado desde el ciclo escolar 1993-1994.

1.2 ¿Por qué *historia* en la secundaria?

Siempre que empezamos un nuevo ciclo escolar en la secundaria, que es el momento en el que el número de profesores se multiplica y ya no sólo tenemos enfrente a los que imparten español y al de segunda lengua, todos los profesores muestran sus lineamientos de clase, su forma de evaluar y los temarios de cada materia. Del mismo modo, explican de qué se trata

⁴¹ *Ibidem.*

la asignatura que nos impartirán, así como la importancia que tiene en nuestra vida el contenido que nos mostrarán y la razón por la cual se encuentra en el mapa curricular de la enseñanza media.

El profesor de matemáticas definirá que en su materia se trata de comprender el comportamiento de los números, signos, símbolos y figuras geométricas; el de geografía dirá que su trabajo es darnos a conocer el estudio de la tierra, su composición y su forma; el de química apuntará que su campo es el estudio de la materia, su transformación y sus componentes; el historiador docente explicará que el estudio de su materia se dirige al devenir de la humanidad. Cada uno de los titulares deberá proporcionar una justificación con respecto a su campo de enseñanza. Del mismo modo, cada académico expondrá la importancia que tiene el estudio de los contenidos. El maestro de matemáticas, dirá en la más ruda acepción, que su materia es abstracta, pero es el camino más certero para lograr el conocimiento del mundo; el de geografía argumentará que su materia es importante para interpretar, en sus dimensiones más concretas, el medio en que vivimos. De la misma manera, el profesor de química apuntará que es importante el conocimiento de la composición de la materia para el análisis de lo que nos rodea y nos constituye de forma minuciosa. Pero ¿y la historia? ¿Por qué se enseña historia en secundaria? Como profesores de historia comprometidos con un quehacer ético ¿qué explicación daremos a nuestros alumnos de la existencia, la razón de ser y el sentido de estudiar historia todas las semanas en el salón de clase?

Independientemente de la definición más común que explica a los educandos, la palabra historia proviene del griego ιστορία, que significa indagar, buscar, curiosear y puede tener dos acepciones, la primera, que se enuncia a la historia con minúscula, se refiere a un relato

o una narración común; la segunda, la Historia con mayúscula, *Geschichte*, que se refiere a la Historia como la ciencia con las características previamente expuestas⁴². Así también, la definición de historia se asume como el pasado por sí mismo⁴³.

Antes que explicar la razón de la existencia de la asignatura, debe asentarse el concepto de historia que va a enseñarse en la secundaria. Este concepto radica en la Historia como la ciencia que estudia el devenir de la humanidad, es decir, se aboca al análisis del pasado para la comprensión del presente y la prevención, por llamarle de algún modo, del futuro⁴⁴. Esta definición de Historia puede ser considerada como un cliché que se menciona a los niños cuando comienzan un curso de dicha asignatura; sin embargo, el análisis de la frase merece una vista más profunda que la simple memorización de las palabras.

Como primer punto, el debate acerca de la Historia como ciencia queda resumido en la negación de la aplicación del método científico como medio para llegar a una conclusión acerca de un fenómeno o un hecho histórico, puesto que por la naturaleza de los estudios históricos, algunos de los pasos del método científico no pueden llegar a concretarse; no obstante, los resultados de una investigación histórica no son emanados de la superstición o de la fortuna, son producto de un proceso de investigación seria y metodológicamente estructurada dependiendo de las filias filosóficas del historiador que pretenda poner en práctica una metodología precisa para dar seguimiento a su trabajo. Del mismo modo, la historia como ciencia tiene un fin social y no queda en su carácter ser un simple pasatiempo.

⁴² Edward Carr, *¿Qué es la Historia*, Barcelona, 2010, 210 p.

⁴³ Jacques Le Goff, *Pensar la historia, modernidad, presente y progreso*, Barcelona, 2005, 284 p.

⁴⁴ Andrea Sánchez Quintanar, *op.cit.*, p.45.

Por otra parte, el objeto de estudio de la Historia se enfoca al devenir de la humanidad, es decir, la Historia es una ciencia que se aboca únicamente al estudio de los seres humanos. Los animales y las plantas tienen historia evolutiva, pero eso concierne a otras ciencias como la biología, la zoología, o la botánica. En el caso de la Historia, el análisis del comportamiento humano se rescata del conocimiento del presente como resultado del pasado, es decir, los seres humanos en su respectiva contemporaneidad son el resultado de una serie de condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que se han formado con el paso del tiempo⁴⁵. Esta formación de las condiciones contemporáneas de cada sociedad recibe el nombre de historicidad.

Sin embargo, un punto de la definición clásica de Historia que suele generar polémica es la aceptación de la posibilidad que refiere “prever” o “prevenir” el futuro, puesto que no es posible la generación de una simple vista a futuro; no obstante, con base en el conocimiento del pasado y, por ende, la comprensión del presente, cada individuo que se sabe perteneciente a una sociedad puede tomar decisiones a pequeña y gran escala con base en ese autoconocimiento de sí mismo como miembro de un conjunto y como ente activo de su existencia personal. Por ejemplo, decisiones de afiliación política para elecciones en su comunidad o simples tomas de decisión como la actitud que se decide tomar frente a la vida cotidiana, hoy en día cada vez más competitiva.

Ahora bien, oficialmente se empezó a impartir historia como materia a partir de 1854; sin embargo, el estudio del devenir de la humanidad se ha aplicado a la enseñanza con distintos fines, dependiendo de las razones de quienes estén encargados de diseñar los planes de estudio. En el caso de la historia y la planeación de los programas de estudio, estos

⁴⁵ Hobsbawm, Eric, *Sobre la Historia*, Barcelona, 2002, p. 35-52.

comenzaron a construirse a partir del triunfo liberal con la Reforma de Benito Juárez. Con el triunfo del ala liberal comenzó a construirse lo que se conoce como “historia oficial”⁴⁶, cuya base se cimentó con las intervenciones de figuras como Justo Sierra, Guillermo Prieto, Manuel Payno, entre otros⁴⁷. Asimismo, el propósito de la impartición de la asignatura fue cambiando conforme se configuró un ideario político después del movimiento revolucionario, que abarcó desde la década de 1910 hasta 1940, momento en el que el contenido de la materia se basó en la legitimación del partido en el gobierno a través del mapa curricular de la educación secundaria y del conocimiento planteado en los libros de texto gratuito, consolidados por Jaime Torres Bodet.

Por otro lado, desde su fundación, uno de los requerimientos principales que enarboló la creación de la Escuela Nacional Preparatoria fue el conocimiento de la historia como la explicación de la realidad nacional del momento. Del mismo modo, a través del estudio de la historia, se mostró la evolución social que el país adquirió con la victoria de las reformas liberales y la consolidación de instituciones como la propia Nacional Preparatoria, bajo el lema de Auguste Comte: “orden y progreso”, y la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública⁴⁸.

De igual modo, el reconocimiento de la “historia oficial” y la adopción de ésta como certera por parte de los educandos, puede generar la proliferación y la aceptación del “pasado socialmente aceptado”⁴⁹, el cual genera conflictos al historiador docente en reiteradas ocasiones; sin embargo, esta idea del pasado de la humanidad es la que generalmente se

⁴⁶ Eugenio del Hoyo Cabrera, “Historiografía mexicana en el siglo XX”, en *Historiografía Mexicana*, número 20, *Sorbitero de Humanitas*, Monterrey, 1979, p 232.

⁴⁷ Las conclusiones respecto a las aportaciones de los personajes mencionados se abordarán en capítulos posteriores.

⁴⁸ Justo Sierra, *México y su evolución social*, citado por Hoyo, *op.cit.*, p. 233.

⁴⁹ Hobsbwm, *op.cit.*, p. 137.

desarrolla en las escuelas y en las instituciones de formación docente, es decir, las escuelas normales.

Este pasado socialmente aceptado forma parte de las bases educativas de la población, es aquél que se ha difundido desde la proliferación de los libros de texto gratuitos, que conforman la fuente más común para el conocimiento de la historia para la gente⁵⁰.

Finalmente, la necesidad de transmitir este concepto de Historia a los adolescentes durante los tres años de secundaria radica en varios factores importantes. El primero de ellos es la edad de los estudiantes de secundaria, que oscila entre los 12 y los 15 años y es un periodo de absorción de conocimientos, formación de hábitos, adopción de ideas y conducción disciplinaria del joven y, por otra parte, es el momento de “apoderarse de las conciencias de la niñez y juventud”, como afirmaba Plutarco Elías Calles⁵¹. Por lo tanto, puede deducirse que, en la secundaria, la importancia de la existencia de la materia que da cuenta del devenir de la humanidad reside en que es la formadora de conciencias en los jóvenes; asimismo, la intención y la forma de difusión de la Historia que se les dé a los niños repercutirá en la idea de sí mismos como individuos y como miembros de la sociedad; es decir, será el punto de partida para la formación de su identidad grupal e individual⁵².

De este modo, el historiador docente puede y debe tener claro el objetivo y la responsabilidad de su labor dentro de las aulas, de tal suerte que, el conocimiento de su tarea, el valor y el compromiso que ella conlleva, le permita desarrollar su trabajo con certeza, gusto y claridad para consigo mismo y para con sus alumnos, que son el receptáculo principal de la labor de los historiadores.

⁵⁰ Sánchez Quintanar, *op.cit.*, pp.100-105.

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² Sánchez Quintanar, *op.cit.*, pp.57-58.

2. La enseñanza de la historia

2.1 Breve aproximación de la enseñanza de la historia en México a través del tiempo.

El acto de pensar en el quehacer del historiador como profesor de historia a través del tiempo, obliga al cuestionamiento de la permanencia de la asignatura de historia en la currícula escolar durante varias generaciones que han pasado por la escuela, pero ¿desde cuándo se enseña historia? ¿Por qué? ¿Qué fines se persiguen al enseñar historia en el país?

Al retomar los enunciados expuestos en el capítulo anterior con respecto a los propósitos de la secundaria y a la permanencia de la asignatura de historia en el currículo general desde 1854⁵³, la existencia de la materia responde, como ya se ha mencionado, a encomiendas como la instrucción cívica, a la formación de los individuos que se desarrollarán en la vida del país en tiempos posteriores, individuos que serán parte de un sistema que alecciona a los próximos ciudadanos desde el aula, por ende, además de la tarea enciclopédica que da sustento a la escuela en general, el proceso educativo en la secundaria implica también un molde ideológico que va de acuerdo con la gestión del Estado.⁵⁴

Ahora bien, esto se lleva a la práctica en México desde la primaria y sigue en la secundaria, con la reiteración de los datos y de los conocimientos que conforman la historia nacional y que se plasman en los programas de estudio desde los primeros años de instrucción de los niños, lo cual queda plasmada en la idea de la patria. Esta lectura ideológica se traduce en la proyección e impresión de los Libros de Texto Gratuito que, en el caso de la historia,

⁵³ Francisco Larroyo, *op.cit.*, p. 60.

⁵⁴ Andrea Sánchez Quintanar, *op.cit.*, p. 154-156.

contienen una carga historiográfica que los alumnos en edad escolar asumen y reproducen en sus vidas⁵⁵. Los libros de texto para primaria y secundaria tienen en sus páginas una idea de la historia que reproducen y que fomentan con el fin de que los niños y jóvenes razonen el conocimiento histórico con esa guía.

Desde la conquista europea de América, se han buscado formas de educar —o reeducar— a los habitantes del nuevo territorio adquirido; de ahí que, en primera instancia la Iglesia, a través de las órdenes mendicantes, haya realizado esta tarea en los primeros siglos de vida eurocéntrica de los americanos⁵⁶.

Ahora bien, después del movimiento emancipador en México, la educación fungió como un arma para la estabilización del país y para la difusión de las ideas que darían forma a la naciente patria. De ese modo, tanto los liberales como los conservadores, tendrían conciencia de la importancia de la educación en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales⁵⁷.

La educación que se planeó fue aquella que en el niño inculcara los valores que dieron origen al nuevo Estado. Es decir, se optó por la gestación de los valores patrios; asimismo, se buscó la alineación al reciente régimen por medio de la historia que se tenía la obligación de enseñar en las nuevas escuelas⁵⁸.

Las disertaciones acerca de los aprendizajes que se deberían inculcar en las escuelas proceden de distintos autores y emanaban de diferentes puntos de vista. Primero, el de Carlos María de Bustamante, quien sostiene que la historia antigua es la más importante para enseñar, puesto que implica el conocimiento de las raíces nacionales, mientras que las

⁵⁵ *Ibidem.*, 254.

⁵⁶ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p.25.

⁵⁷ *Ibidem.*, p.27.

⁵⁸ *Ibidem.*, p.25.

ideas de Lorenzo de Zavala cimentan las expectativas en la enseñanza de la historia periférica al movimiento de independencia con el fin de dar a conocer las causas y las consecuencias de ese parteaguas en la vida nacional mexicana.

Más tarde, para 1843 el Plan General de Estudios tuvo como objetivo principal la idea de mejorar y unificar la educación como uno de los bastiones para el fortalecimiento nacional. Uno de los focos principales de atención fue la materia de historia nacional, puesto que en ella descansaron los ideales que enarbolaban su comprensión como el camino para la superación de la crisis social imperante en esta etapa de la vida nacional y para el despertar de la conciencia de los ciudadanos⁵⁹.

Por otra parte, a partir de 1854 la enseñanza de la historia quedó como un pilar en el desarrollo de los planes de estudio, convirtiendo, a partir de entonces, esta asignatura en obligatoria para el nivel secundario en todos los programas de las diferentes instancias que a lo largo del tiempo han sido encargadas de los estatutos referentes a la educación en el país, como la Secretaría de Educación Pública a partir de 1921 y la Escuela Nacional Preparatoria. Así también, en abril de 1856, el entonces presidente, Ignacio Comonfort, decretó la obligatoriedad de las asignaturas de historia en las escuelas normales⁶⁰.

Después del planteamiento institucional y social que hacía énfasis en la necesidad de la educación como vía de mejoramiento, la instrucción quedó dividida en primaria, secundaria y profesional a partir de 1861. Con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en el caso de los varones se les envió a completar sus estudios a dicha institución, mientras que a las mujeres se les destinó a la Escuela secundaria para señoritas. En ambas

⁵⁹ *Ibidem.*, p.45-49.

⁶⁰ *Ibidem.*, p. 49.

instituciones, la historia fue una de las materias que quedaron como parte del programa curricular.

Posteriormente, en los últimos años del siglo XIX, se desataron aún más las discusiones⁶¹ acerca de la enseñanza de la historia y de la concepción de la historia en sí. En noviembre de 1889 se formó el Primer Congreso Nacional, dirigido por Justo Sierra como presidente y Enrique Rébsamen como vicepresidente. Más tarde, en 1890 se convocó el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, en el cual quedó clausurada la formación lancasteriana⁶².

Posteriormente, con la idea de formar el concepto de unidad nacional se centralizó la educación en el país y se impartió la materia de historia en el nivel que correspondía en la Escuela Nacional Preparatoria, en la cual se impartían dos semestres de historia universal y uno de historia nacional; asimismo, Justo Sierra se dio a la tarea de impulsar la reforma educativa, incluyendo a la historia en la primaria elemental, para los niños de entre 6 y 14 años⁶³.

Tras incorporarse en el programa de estudios la asignatura de historia, existió otro problema, que consistió en definir la historia que se enseñaría. Primero comenzó la disputa acerca del modo de la enseñanza de la historia, ya fuera de carácter catequético o en forma de crónica. Estas disputas acerca del tipo de las lecciones de historia quedaron en manos de Manuel Payno, José María Roa Bárcena, José María Vigil, Enrique Rébsamen o Justo Sierra, entre otros⁶⁴.

⁶¹ Las discusiones anteriores se refieren a las ideas en torno a la enseñanza de la historia planteadas por Carlos María de Bustamante y Lorenzo de Zavala como intelectuales preocupados por la instrucción patria.

⁶² *Ibidem.*, p. 95.

⁶³ *Ibidem.*, p. 97.

⁶⁴ *Ibidem.*, p. 69.

Así, los intelectuales de finales del siglo XIX se mostraron interesados por la enseñanza de la historia como vía de adoctrinamiento para guiar el comportamiento de los estudiantes y futuros ciudadanos, de tal modo que personajes como José Rosas y Tirso, quien fuera atraído también por el tema, definió a la historia como un conocimiento didáctico, cuya finalidad era “enseñar a los hombres presentes y futuros a practicar el bien para conseguir la felicidad⁶⁵”.

Otra de las constantes disputas consistió en el peso que se debía dar a los diferentes fenómenos históricos de la vida nacional. Manuel Payno insistía en el carácter catequético de la enseñanza de la historia, con base en la formulación de preguntas y la existencia de respuestas, lo que quedó asentado en el *Compendio de historia de México* y trajo consigo también el énfasis en el desarrollo de la vida prehispánica en la historia mexicana, hecho que declaró así el anti hispanismo como una vuelta a la dignidad liberal y esencial del pueblo mexicano. Del bando conservador, José María Roa Bárcenas apoyó esta idea del peso al periodo colonial en los cursos de enseñanza de la historia, como el retrato de una vida ordenada y próspera que hacía falta devolver a la nación⁶⁶.

En el caso de Justo Sierra se planteó a la historia como un saber encaminado hacia el amor a la patria y en la dedicatoria de su obra *Elementos de historia patria*, para los niños de tercer y cuarto años de primaria, apuntaba que “el amor a la patria comprende todos los amores humanos, ese amor se siente primero y se explica luego⁶⁷”. Así también, más tarde, retoma al saber histórico como el conocimiento del patriotismo por excelencia en la

⁶⁵ *Ibidem.*, p. 75.

⁶⁶ *Ibidem.*, p. 77-80.

⁶⁷ Justo Sierra, *Elementos de historia patria*, dedicatoria, México, 1904.

advertencia de su *Catecismo de historia patria*, que es publicado precisamente con una didáctica catequética, como el conocimiento patriótico por excelencia.

Por otra parte, José María Vigil apelaba a una educación significativa, es decir, a la existencia de una crítica en el lugar de datos inertes y sueltos⁶⁸. Asimismo, expresaba en su artículo “Necesidad y conveniencia de los estudios de historia patria” la opinión que le merecía la situación de los conocimientos históricos que reinaban en el siglo XIX a los intelectuales y a las escuelas en México, y refería que los conocimientos de la historia extranjera son mucho mayores a los conocimientos de la historia mexicana y esa situación era susceptible de cambio, puesto que, para tener una unidad y una identidad nacional, se debía empezar por el autoconocimiento de los habitantes de la nación. Por ende, existía la imperante necesidad de colocar las asignaturas referentes a la historia nacional en el desarrollo de las escuelas a nivel básico y medio⁶⁹.

Vigil pretendía que se estudiara la historia desde lo que él llamaba “la barbarie” mesoamericana y la revaloración del periodo colonial, así pues, para él la historia implicaba que:

Los pueblos no se constituyen *a priori*; los pueblos no pueden prescindir de su pasado, única base segura para conocer el presente y preparar el porvenir; de donde se sigue, naturalmente, que ninguna ignorancia puede ser más funesta para una nación que la que recae en los asuntos que le conciernen.⁷⁰

También aclara que:

⁶⁸ José María Vigil, “Necesidad y conveniencia de estudiar la historia”; en: Juan Ortega y Medina. *Polémicas en torno a la historia*. México, 2001, pp. 325-327.

⁶⁹ *Ibidem.*, pp. 315-317.

⁷⁰ *Ibidem.*, p. 319.

Lo mismo puede decirse respecto a México: nosotros también pedimos no sólo la instrucción para todos, sino que esa instrucción sea el instrumento que convierta a todos los habitantes de este país en hombres y ciudadanos; que esa instrucción haga conocer a los hijos de México lo que significa en el mundo el pedazo de tierra que ocupan; porque sólo así podrán amarlo, explotarlo e interesarse en su conservación; que sepan el camino que han recorrido nuestros padres para llegar a conquistar la autonomía y las libertades que hoy disfrutamos, pues tal conocimiento no sólo nos hará apreciar los bienes inestimables que poseemos, sino que robustecerá la fe para marchar hacia el porvenir fortificándonos con el ejemplo de los que nos han precedido y que tuvieron que vencer obstáculos más poderosos de los que hoy nos aquejan⁷¹.

Por otra parte, con la publicación de las obras de Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria* y de Enrique Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en escuelas elementales y secundarias*, se desató una serie de polémicas entre estos dos autores, que por medio de la prensa escrita se dio a conocer y se basó en la idea de la historia como objeto y objetivo de enseñanza, así como en las vías pedagógicas adoptadas por ambos autores.

El liberal Guillermo Prieto sostenía que la escuela da forma a la patria y es formada por la patria misma y afirmaba que “el objeto de la historia es formar el corazón y el espíritu⁷²”, aunque también funge como la explicación de la formación de los estados actuales y debía ser la depositaria del interés del niño, lo cual deja ver que Prieto antepone los medios pedagógicos a los contenidos para explicar los fenómenos de la historia nacional, de tal suerte que decía que:

⁷¹ *Ibidem.*, p. 320.

⁷² Guillermo Prieto y Enrique Rébsamen, “Segunda polémica acerca del estudio de la historia patria”; Juan Ortega y Medina, *Polémicas en torno a la historia* (Pról. Álvaro Matute). México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. p. 339.

Habiendo probado la experiencia que enseñar deleitando, que enseñar comunicando al saber los atractivos de los juegos de la niñez equivale a grandes conquistas, convenimos que las primeras nociones históricas sean realmente despertando la curiosidad, provocando el interés y con quien excita la curiosidad, descubriendo la parte de un cuadro, preparando su hermosura completa⁷³.

Prieto también comprendía a la historia como parte de un discurso moralizador como centro de la civilidad en la patria, como embrión y piedra angular de la educación cívica, es decir, con un afán aleccionador para el alumno. Él mismo expresaba que:

Exaltar el sentimiento de amor a la patria, enaltecer a sus hombres eminentes por sus virtudes, señalar los escollos en que puede tropezar su marcha y alumbrar el camino que la lleve a la prosperidad y a la gloria, tales han sido los objetos de mi compendio, porque estoy persuadido que la enseñanza debe ser *intencional*, es decir, conducir al educando por el camino del bien, conforme con la libertad y las instituciones del país; darle intimidad con lo bueno, con lo levantado y generoso; identificarlo con amor y con entusiasmo con la madre patria para hacer de su prosperidad la religión de su espíritu y de su honra, como su patrimonio personal, hasta decir con el poeta indio: *la mía es la más bella y la más amada de todas las patrias*⁷⁴.

Enrique Rébsamen, recibió críticas respecto de su ideología debido a su descendencia extranjera, debido a que conceptuó a la historia como una piedra angular para la educación y ésta debía empezar a enseñarse como historia nacional, dejando de lado la historia local. Así también pugnó por evitar la falsificación de la historia y otorgar más peso a la historia

⁷³ *Ibidem.*, p. 341.

⁷⁴ Guillermo Prieto. *Lecciones de historia Patria* [Pról. Ernesto de la Torre Villar]. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999. p. 450.

de México independiente⁷⁵. Para él, la escuela había adquirido el significado de un centro de enseñanza objetiva y por tanto la enseñanza de la historia debía tener esta característica —como estandarte— sin particularidades ideológicas, ya sea de bandos políticos o de religiones. Del mismo modo, Rébsamen sostenía que, para conocer la historia como explicación, primero se debía conocer la historia nacional y el profesor tenía, entre sus obligaciones, ser un agente moralizador y ejemplar para despertar el interés en el niño.

Así también, Enrique Rébsamen sostenía en la defensa de su *Guía metodológica...* frente a las ideas de Guillermo Prieto, que al estudiar historia se debía poner en práctica un modelo pedagógico pragmático, puesto que no debía correrse el riesgo de que se malinterprete lo que él llamaba ser “un buen hijo” y sustentaba que “el que razona fríamente sobre los defectos de su padre puede ser un buen filósofo, pero no puede ser un buen hijo⁷⁶”, es decir, se puede llegar a un conocimiento sustentado por medio de la enseñanza objetiva de la historia, sin que ello implique un cuestionamiento tendencioso o parcial.

Guillermo Prieto rebató a Enrique Rébsamen y su *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* mediante argumentos que sacaron a flote la unidad nacional y el aumento de horas de la materia en la ENP, puesto que —decía—, para amar a la patria hay que comprender la historia y el entendimiento de ésta era obligación en las escuelas, pero también en los hogares, de tal suerte que, entre los postulados de Guillermo Prieto se encontraba la necesidad de que las mujeres, las madres, supieran historia patria para inculcarles amor por ella a sus hijos⁷⁷.

⁷⁵ Josefina Zoraida Vázquez, *op.cit.*, p. 75-85.

⁷⁶ Guillermo Prieto y Enrique Rébsamen, “Segunda polémica acerca del estudio de la historia patria”; En: Juan Ortega y Medina, *Polémicas en torno a la historia* (Pról. Álvaro Matute). México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. p. 349.

⁷⁷ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 95.

En el caso de Porfirio Parra, quien escribió más tardíamente que Enrique Rébsamen y Guillermo Prieto, entendía a la historia como un relato elegante conformado por tres aristas, que son la emocional, referida a la forma en la que los estudios históricos son influencia en los afectos, la imaginativa, que se aboca a las cuestiones relacionadas rigidez moral, aquélla cuyos efectos son ejercidos sobre la inteligencia a través de analogías y comparaciones de los hechos pasados y los contemporáneos y, finalmente, la racional, por medio de la cual se cultivan facultades o creencias que ponen en relación las causas y los efectos de los fenómenos históricos⁷⁸.

Estas polémicas, desatadas en las últimas décadas del siglo XIX, indican la pugna que existió entre los distintos personajes interesados en la enseñanza de la historia —con sus respectivas ideologías— en lo concerniente a la construcción de un discurso de identidad nacional, que finalmente era —y es— el objetivo central de enseñar historia en niveles educativos básicos.

Para la década de 1880 a 1890, en lo que comprende el cuatrienio de Manuel González y el regreso al Poder Ejecutivo de Porfirio Díaz, la educación en las escuelas se enfocó en la enseñanza de la historia para el mejoramiento de los ciudadanos en el futuro, lo que evitaría un nuevo caos, como el vivido en décadas anteriores. Así, en 1879 se formuló el reglamento para primarias y secundarias. En las primarias para niñas no se enseñaba historia ni instrucción cívica, solamente en sexto año se impartían los “deberes de la mujer en la sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado” mientras que para los

⁷⁸ Porfirio Parra, “Los historiadores. Su enseñanza”; en: Juan Ortega y Medina, *Polémicas en torno a la historia* (Pról. Álvaro Matute). México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. p. 360-362.

niños, en la primaria superior y en la secundaria se enseñaba historia en segundo y sexto año respectivamente⁷⁹.

Por otra parte, un punto esencial al considerar el tipo de historia que se enseñaría en las escuelas, la disertación también se centró en la conjunción de héroes y antihéroes, en la reivindicación de héroes como Ignacio Zaragoza, del lado de los héroes y Antonio López de Santa Anna, como parte de los antihéroes. Gregorio Torres Quintero, quien mantuvo un enfoque y un afán pedagógico, sugirió el alejamiento de la historia colonial y engrandeció las acusaciones en contra de Antonio López de Santa Anna; por su parte, Nicolás León buscó insertar la historia nacional en la historia universal, evitando que México se conceptuara como un ente aislado⁸⁰.

Para los intelectuales de la revolución como Martín Luis Guzmán y Manuel Gamio, los patrones educativos son distintos. Para Martín Luis Guzmán, consideró que los esfuerzos previos eran una base falsa de la nacionalidad con patrones creados como copias del extranjero⁸¹, mientras Manuel Gamio conceptuó a la historia como un bagaje de experiencias⁸².

Con el estallido del movimiento revolucionario en los albores del siglo XX, hubo una serie de cambios políticos, económicos y sociales, que derivaron en alteraciones generales y particulares en el sistema social mexicano. Una de las transformaciones ulteriores fue referente a la educación, que desde la transcripción del programa del Partido Liberal, de los

⁷⁹ *Ibidem.*, p. 75.

⁸⁰ *Ibidem.*, p. 123-132.

⁸¹ *Ibidem.*, p. 145.

⁸² Manuel Gamio, *Forjando Patria*, p. 67.

hermanos Ricardo y Enrique Flores Magón, se impulsó como una obligación gubernamental con posibilidades de ampliarse para todo el país⁸³.

El conflicto revolucionario implica el rechazo al clericalismo y la impartición de educación a una cantidad de personas más amplia a las que a las que se había incorporado en los diferentes sistemas educativos implantados desde el inicio de la vida independiente del país, por lo tanto la idea de una educación laica y científica era lo que privaba en este periodo de la vida nacional. Para la enseñanza de la historia se apeló a la introducción de vidas ejemplares —de héroes— y a partir del tercer año de primaria se dio una visión general de la historia antigua y colonial, mientras que la guerra de independencia y la historia contemporánea hasta la intervención francesa se impartió en cuarto año. Finalmente, en quinto grado de primaria se enseñaban los acontecimientos históricos del país⁸⁴.

En 1917, cuando desapareció la Secretaría de Instrucción Pública, la enseñanza elemental se convirtió en competencia de los ayuntamientos, mientras que en el Distrito Federal, la potestad quedó en manos de la Dirección General de Educación; de igual manera, la Universidad quedó en manos del Departamento Universitario Autónomo. El entonces presidente, Venustiano Carranza, se pronunció a favor de la impresión de libros de texto, los cuales fueron conferidos a la Casa Appleton en Nueva York⁸⁵.

Al llegar Álvaro Obregón a la presidencia, los libros de texto se empezaron a imprimir en territorio nacional por parte de los Talleres Gráficos, posteriormente afiliados a la SEP. En 1921, bajo la iniciativa de José Vasconcelos se formó la Secretaría de Educación Pública

⁸³ Josefina Zoraida Vázquez, *op.cit.*, p. 93.

⁸⁴ *Ibidem.*, p. 82.

⁸⁵ *Ibidem.*, p. 156.

(SEP), que en septiembre de ese año abrió sus puertas, de tal suerte que su injerencia permeara en la vida educativa de los estados de la federación.

Pocos años más tarde, con el marco de un clima de inestabilidad a partir del deceso de Álvaro Obregón, y los constantes cambios en el Poder Ejecutivo desde 1928 ya lo largo de la década de 1930, se enfrentaron problemas como los cimientos del laicismo en la educación mexicana, así también se fincaron las bases del artículo 3° constitucional, en el cual se definió a la educación como laica, gratuita, obligatoria y socialista, así como un monopolio del Estado.

Estas especificaciones nuevas relativas al comportamiento educativo se refieren a un modelo encaminado a una educación científica, que en el sexenio cardenista se tornó a favor de una visión socialista del mundo. Se comenzaron a impartir materias de corte humanista con tintes de los saberes marxistas y, en el campo de la historia, se volvieron a confrontar las ideas del indigenismo contra el hispanismo, así como los ideales del nacionalismo exagerado inclinado a la historia mesoamericana⁸⁶, lo cual implicó un desprecio por la época colonial impreso de maniqueísmo; no obstante, a partir de 1936 se crea una “nueva historia”, la cual se refiere a la explicación histórica como un factor económico y como un factor de cambio, de autoconocimiento de un México que no se manifestaba como una entidad heterogénea. Se retomó también la serie de hazañas de los grandes héroes⁸⁷.

Por otro lado, con los libros de texto se jugó un nuevo papel, puesto que se refiere a la imagen del país desde un ala conservadora o liberal, que se tradujo en la concepción hispanista o indigenista de la historia mexicana. Esta historia nacional tuvo como fin el

⁸⁶ *Ibidem.*, p. 176-177.

⁸⁷ *Ibidem.*, p. 185.

marco formativo de la niñez y la juventud para explicar que los hechos históricos son factores de cambio económico, así también se busca la consolidación de las figuras de los grandes héroes, las costumbres cívicas, la formación de valores como el rechazo al alcoholismo, la planta de árboles, el ahorro, el mejoramiento de la vida y la conciencia de la situación de los trabajadores.

Uno de los rasgos añadidos a la enseñanza de la historia es que, bajo la dirección de Rafael Ramos Pedrueza y de Hernán Villalobos, se intentó proporcionar la visión de una historia que buscaba crear una conciencia bajo la acumulación de datos económicos⁸⁸.

Un factor que es importante recordar, es la importancia de la educación en la vida de las familias mexicanas en este momento de la vida nacional, puesto que, con el término de un periodo donde primó un ambiente bélico e inestable, en el panorama de la mayoría de las familias en el territorio rural y los primeros asentamientos urbanos en las colonias de ciudades, como Guadalajara y la ciudad de México, no se encontraba la educación de los hijos como prioridad, aunado a las nulas políticas de planificación familiar, lo que disminuía los recursos destinados a cada miembro de la familia, y la escasez de alimento en todo el país, por ende, eran pocos los individuos cuya meta era lograr una profesión, pocos los recursos con los que se contaba para lograrlo e, igualmente, pocos los requisitos para obtener un empleo digno en las crecientes orbes mexicanas.

Son pocos los miembros de la generación que vivió esta transición que aspiraron o tuvieron acceso a la educación más allá de la primaria. Cifras del INEGI arrojan como resultado que en 1930, de una población total de 342 134 hombres y 449 522 mujeres menores de diez años en el Distrito Federal, sólo 120 350 hombres y 42 584 mujeres sabían leer y escribir,

⁸⁸ *Ibidem.*, p. 195.

es decir, el índice de analfabetismo era aproximadamente del 80%, en el caso de las mujeres, y un alto índice de la población⁸⁹.

Poco después, al cese de los conflictos bélicos a nivel internacional y políticos en el marco nacional, bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet intentó, por medio de la promulgación e implantación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública —que sigue el prototipo de educación socialista pero también busca imbuir en la niñez y juventud mexicana los conceptos de patria y unidad nacional— consumir la abolición de doctrinas y pensamiento religioso en los programas de estudio a partir de este momento.

Por otra parte, con la promulgación de La Ley Orgánica se concretó la articulación de los planes de estudio en la primaria y de ésta con la secundaria, que ya formó parte de la educación básica; así también se fincaron las bases para la fuerza institucional y social que dio seguridad al país en las décadas siguientes, durante las gestiones de Miguel Alemán Valdés y de Adolfo Ruiz Cortines⁹⁰.

Posteriormente, con la llegada de Adolfo Ruiz Cortines a la presidencia en 1952 y posteriormente de Adolfo López Mateos en 1958, el país se enfrentó al inicio de la vida institucional emanado de los movimientos revolucionarios, pero también frente a un nuevo panorama ideológico y educativo que implicó el mejoramiento en las escuelas normales, la creación de la Comisión Nacional de Texto Gratuito en febrero de 1959 y la construcción del Consejo Técnico de Educación.

Del mismo modo, apelando a las cifras de población cuyo objetivo y posibilidades se centraron en la conclusión de los niveles y ciclos escolares, así como de una carrera

⁸⁹ INEGI. “1930: Analfabetismo en la población de diez años o más”. 2000; en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16767&s=est>. 2007. Consultado: 14 de julio de 2013.

⁹⁰ Josefina Zoraida Vázquez, *op.cit.*, p. 227-229.

profesional aumentaron considerablemente, de tal manera que, para 1960, la población urbana del Distrito Federal se conformó de 92 916 sujetos menores de diez años de edad con instrucción, de los cuales 46 839 fueron hombres y 46 077 mujeres, mientras que los números del analfabetismo registraron a 14 641 miembros de la sociedad, 6 960 hombres y 7 681 mujeres, lo cual implicó una disminución del analfabetismo en zonas urbanas de la Ciudad de México a aproximadamente el 10% de la población⁹¹.

Con estas medidas se intentó llevar a cabo la reconstrucción de la visión de México, que también coincidieron con un par de supuestos hallazgos, que se dieron a conocer con el fin de configurar la idea de la nación y de fomentar de forma ejemplar los parámetros cívicos en los mexicanos desde la infancia. El primero de estos encuentros se refiere a los restos de Cuauhtémoc por Eulalia Guzmán y la historia de la batalla de Chapultepec con los Niños Héroes, con lo que se puso fin a las divergencias entre la enseñanza de la historia hispanista o prehispánica y se ligó ésta a la enseñanza del civismo, de tal manera que el estudio de la historia prehispánica quedó exaltada en contraposición con el periodo de dominación española. También, con la construcción de los Niños Héroes, se buscó fincar en los niños un ejemplo de amor y lealtad a la patria.

Ya construida la imagen de la unidad nacional y las instituciones encargadas de darle forma, se buscó la forma de difundir el conocimiento pertinente por medio de los libros de texto, que a partir de 1940 incluyeron una carga a favor de las ideas hispánicas, ponderando

⁹¹ INEGI. “1960: Analfabetismo de la población urbana y rural por sexo y por edad”. 2000; en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16767&s=est>. 2007. Consultado: 14 de julio de 2013.

a los europeos como salvadores de los americanos con una explicación más amplia de la colonia y de los movimientos políticos del siglo XIX⁹².

Por otro lado, se promovió el sentido didáctico y la interpretación de la patria emanada de la revolución con los libros impresos por la Comisión Nacional de Texto Gratuito⁹³.

En la década de 1970, mientras que una nueva generación formó parte de las filas en los patios de escuelas, la oferta educativa a nivel medio superior y superior se diversificó, de tal manera que los requisitos para la educación normalista y las aplicaciones técnicas quedó reducida a la secundaria y las posibilidades de un *modus vivendi* decente no requirieron de un apego a la educación universitaria; no obstante, los planes de estudio de primarias y secundarias voltearon los ojos a la historia como una ciencia social y ésta fue englobada con el estudio de otras asignaturas, geografía y civismo⁹⁴.

Por último, la generación contemporánea de quien elabora el presente proyecto, percibió los cambios efectuados a partir de 1992, con la intromisión de las políticas educativas durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y bajo la tutela del secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, que se figuró con un nuevo programa de estudio para educación básica, basado en el énfasis de asignaturas primarias como español (o gramática) y matemáticas, dejando a la historia como un bastión a partir de tercer año de primaria como el conocimiento nacional a través de figuras ejemplares, pero sin un parámetro temporal ni conceptos propios de la disciplina como la coyuntura, la simultaneidad, etcétera, de los cuales se expondrá en otro apartado del capítulo. En el caso de la secundaria, con el plan formulado en 1992 y ejecutado a partir de 1994, la enseñanza

⁹² Josefina Zoraida Vázquez, *op.cit.*, p. 250.

⁹³ *Ibidem.*, p. 279.

⁹⁴ Propuesta: programa de gobierno 1976-1982, México, 18 de enero de 1977, en AGN, Secretaría de Educación Pública, "Consejo Técnico y de Planeación", caja 18. fs. IV/4- IV/7.

de la historia en secundaria quedó distribuida en los tres años del nivel escolar, los primeros dos años quedaron dedicados a historia universal: primer año enfocado a la historia primitiva, la antigüedad esclavista, la Antigüedad clásica y el Medioevo y en segundo año se trató desde los fenómenos de la modernidad hasta el fin de la guerra fría. El tercer ciclo escolar trató temas de historia de México desde el poblamiento del continente americano hasta el sexenio de Salinas de Gortari⁹⁵.

2.2 ¿Qué es la enseñanza de la historia?

2.2.1. La didáctica.

La palabra didáctica procede del griego *didasco*, que significa “enseñar”, y se relaciona con las palabras *didáscalo* o “enseñante”, “maestro”, o “enseñanza”, *didastekene*, en la cual *didas* se refiere a la enseñanza y *tekene* al “arte”. Por lo tanto la didáctica se puede definir como el arte de enseñar algo⁹⁶. También se puede definir la didáctica como el conjunto de proceso y técnicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el área de las ciencias sociales, y de la historia en particular, existen diversos investigadores, tanto en México como en el extranjero, que se han abocado al estudio de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos casos son Henri Pluckrose, Mario Carretero, Josefina Zoraida Vázquez, Andrea Sánchez Quintanar, Julio Rodríguez, Joaquín Prats, entre otros⁹⁷.

La didáctica de la Historia es un factor angular para la construcción del conocimiento no sólo dentro del salón de clases, sino también con actividades dirigidas, propuestas extraescolares y materiales que saquen al alumno del pensamiento exclusivo de la seriación

⁹⁵ UNAM-IIIJ-ISSSTE. “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”. 2000; en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/36.htm?s=iste>. Consultado: 4 de febrero 2013.

⁹⁶ Leslie Mercado, “¿Qué es la didáctica?”; en Lorena Llanes, *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. México, 2012, p. 89.

⁹⁷ Yabín Silva, “Acercamiento a la didáctica de la historia”; En: *Ibidem*. México, pp. 99-115.

absurda de datos. La conformación de la didáctica de la historia plantea un panorama amplio referente a una serie de tareas encaminadas a la comprensión de los contenidos del programa de la materia, pero también busca proponer una forma distinta de ver el estudio de la historia a nivel pre-universitario y ¿por qué no? universitario también. Dichas actividades se enfocan al aprovechamiento de recursos como las visitas a museos, la lectura de textos no académicos, como novelas o historias de ficción, el análisis de películas e incluso el diseño de las evaluaciones que buscan salir de los exámenes clásicos que se basan en el desarrollo de preguntas o en la selección de una respuesta correcta entre varias opciones⁹⁸.

2.2.2 La enseñanza.

La escuela es un centro de integración de la sociedad que da paso a un proceso de intercambio de ideas, así como de recepción de normas y estructuras que, en muchas ocasiones, se rigen a costa de la naturaleza de los seres humanos. También la podemos considerar como el centro de homologación de la formación —académica, ideológica y actitudinal— de los miembros de la sociedad desde temprana edad y como el punto de impartición de enseñanza de distintas disciplinas.

Etimológicamente la palabra “escuela” proviene del griego *skholé*, que más tarde derivó en el latín *schola*. Originalmente, el significado de la “escuela” se entendió como “tiempo libre” o como “aquello que valía la pena hacer en el tiempo libre”. Posteriormente, las acepciones de la palabra escuela se entendieron como “estudio”, puesto que se aplicaron para los grupos de estudios filosóficos de Aristóteles y de Platón, donde finalmente adquirieron el significado actual que implica un “centro de estudios”. Hoy en día, como

⁹⁸ Silvia Cirret Sáenz de Sicilia, “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente”; En *Ibidem.*, p. 31.

parte del léxico común, aplicamos el término “escuela” a los centros de estudio de educación básica, aunque puede referirse a cualquier institución de enseñanza.

En otro orden de ideas, existen múltiples razones para asegurar la presencia de la historia como una de las materias imprescindibles en la base curricular del nivel básico y medio en la escuela. Una de ellas, es la modificación de la idea nacional con base en la visión histórica que se decidió por parte de los encargados de formular los planes de estudios; sin embargo, más que una idea impuesta de la patria, el análisis de la disciplina histórica debe contribuir a la construcción de una identidad con base en el autoconocimiento de la sociedad a través del tiempo:

La presencia de la historia en la escuela no debe ser pensada como la de un “contenido” respecto de una “forma”, sino que ambas deben concebirse como instancias cuya relación puede darnos claves para comprender procesos complejos de construcción de identidades.⁹⁹

Esta concepción de la enseñanza de la historia puede adquirir matices distintos, que pueden ser clasificados como patrióticos o derivados del romanticismo, o bien, con saberes universales emanados de la Ilustración. Así pues, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la historia es el fortalecimiento de la identidad, que parte de la memoria¹⁰⁰. En consecuencia, la historia también puede verse como una forma de adoctrinamiento nacionalista y moralizador; sin embargo una de las tareas del historiador docente puede ser aquella que implique el reconocimiento y la defensa de las tendencias exageradas en los discursos nacionalistas.

⁹⁹ Mario Carretero y Miriam Kriger, “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia en un mundo global”; en Mario Carretero y James F. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, 2004, p. 83.

¹⁰⁰ Alberto Rosa Rivero. “Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”; En *Ibidem.*, p. 67.

Ahora bien, para concretar el proceso de enseñanza de cualquier disciplina, se requiere de dos actores el enseñante y el educando, de tal suerte que la voluntad y la disposición de ambos —uno, el profesor, de mostrar el contenido de las lecciones de forma accesible y el otro, el alumno, de comprender— se conjunte para lograr precisamente circuito de la comunicación entre el enseñante y el discípulo.

2.2.3 Los factores en la enseñanza de la historia.

Como en todo quehacer, al enseñar historia se persiguen objetivos a cumplir por parte del profesor; sin embargo, no se pueden dirigir las acciones encaminadas a la ejecución de las metas sin tomar en cuenta al público al que van dirigidas las actividades. En ese sentido, hay varios factores a considerar: las capacidades de los alumnos, su contexto social, sus gustos, inclinaciones e intereses. No obstante, un ángulo imprescindible a tomar en consideración es la edad de los estudiantes, porque dependiendo de su edad, se pueden explotar las capacidades de los niños sin forzarlos o confundirlos, si bien existen varios puntos de vista acerca de cómo deben dividirse las edades en los niños. Uno de estas propuestas indica que los propósitos de los docentes se pueden dirigir con tres fases, que son la mítica y la filosófica, que implican:

- Fase mítica: niños de 1 a 7 años, a quienes se les puede manejar el conocimiento de la historia como un cuento de hadas en el que se haga hincapié en la narración fantástica sin caer en la fantasía, de tal manera que el pequeño adquiera conciencia de las nociones básicas del tiempo: antes, después, al mismo tiempo, etcétera, sin caer en explicaciones ininteligibles para ellos.
- Fase de operaciones concretas: Esta fase que se desarrolla entre los 7 y 11 años aproximadamente e implica que el niño se hace más capaz de mostrar el

pensamiento lógico ante los objetos físicos. La reversibilidad, que también se adquiere durante esta etapa, le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar, de tal manera que puede emprender procesos de recuerdo y memorización.

- Fase romántica: para niños de 13 – 14 años, a quienes se les busca desarrollar la noción de límites entre fantasía y realidad. En esta fase, se les presentan las explicaciones simples de los hechos y fenómenos históricos.
- Fase filosófica: para jóvenes de 14 a 20 años, quienes ya habiendo adquirido las nociones temporales básicas, así como la conciencia de los límites entre la fantasía y la realidad, pueden comprender que los hechos históricos son de orden casual, no factual ni espontáneo¹⁰¹.

En lo referente a la forma en la que debe enseñarse la historia, este marco referencial de las edades adquiere otro matiz, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue guiándose por la edad y las capacidades cognitivas de los educandos.

En otro orden de ideas, un punto a discusión —que se retomará en un apartado posterior— se relaciona con el concepto de historia total y su aplicación a la enseñanza, lo que se retoma como un diálogo con las demás ciencias sociales como la geografía, la demografía, la economía, la sociología o, la antropología, entre otras, de tal manera que una explicación pueda ser abordada desde los distintos puntos de vista de las mencionadas disciplinas con

¹⁰¹ *Ibidem.*

fines como la comprensión amplia de los temas, la captación de la atención de los alumnos en algún punto específico, etcétera¹⁰².

Ahora bien, para construir y practicar la enseñanza de la historia es necesario tomar en cuenta que, para la aplicación de estrategias y la cimentación de objetivos, los distintos factores que inciden en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje deben ser semblanteados con la misma importancia entre sí.

Si la evolución de la historiografía, según hemos visto, ha sido importante en las últimas décadas, no lo ha sido menos el desarrollo de las ciencias de la educación, de la psicología del aprendizaje y de la investigación y experimentación educativa... la relación entre investigación epistemológica e investigación didáctica se presenta hoy como una necesidad imperiosa, en la que, lejos de enfrentamientos e incomprensiones, es preciso buscar el terreno de intersección y traducir todo ello en las estrategias docentes oportunas. No se está produciendo esto sin recelos entre los distintos campos de investigación, de los que con frecuencia parece predominar el psicológico; tampoco le es posible al docente aceptar sin más, la “última novedad”, o recibirlas como recetas mecánicas, que sustituyan a la reflexión propia de la asignatura desde su práctica¹⁰³.

Así también, es importante considerar que para que la enseñanza se convierta en aprendizaje debe ser significativa, es decir, debe aportar un punto de construcción del conocimiento en el alumno, a partir del bagaje que él ya posee, lo que le otorga una importancia psicológica y lógica en el alumno.

Al plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia se deben retomar elementos básicos, como los problemas de razonamiento en los alumnos a quienes se les dificulta

¹⁰² Mario Carretero y James F. Voss, “La historia total y sus enemigos en la enseñanza”; Mario Carretero y James F. Voss. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amarroto Ediciones, 2004, p. 55-85.

¹⁰³ María del Carmen González Muñoz, *Enseñanza de la historia en el nivel medio*, Madrid, 2002, p. 68.

ejercitar y adquirir las nociones básicas de tiempo, cambios y continuidades, simultaneidad, etcétera para la comprensión de los fenómenos históricos, el carácter relativista de la historia. Así también es importante tomar en cuenta la edad de los alumnos para la aplicación de técnicas de narración, puesto que de ello dependen varios factores, como son: el pensamiento cronológico a desarrollar por los alumnos —que desarrolla el sentido del tiempo histórico—, así como la habilidad para comprender los procesos históricos y la posibilidad de que, de acuerdo con el desarrollo en el pensamiento del niño, sea susceptible de realizar un análisis e interpretación de la historia.

Del mismo modo, se debe considerar la disposición cognitiva para formular preguntas que se pudiesen transformar en análisis de carácter histórico por agrupación, es decir, por aprendizaje de conceptos, por explicación histórica, o bien, con el problema de la ubicación temporal.

Finalmente, del otro lado de la moneda, el que corresponde a la formación de los historiadores dentro de las universidades, en reiteradas ocasiones se mira a la enseñanza de la historia en niveles pre-universitarios como un trabajo menor y sin la categoría que los historiadores muchas veces plantean como propia e inherente a ellos; sin embargo, es un trabajo muy complejo —más de lo que a simple vista se percibe—, y en casi todos los planes de estudio de las universidades se le asigna poco tiempo a la formación del historiador como docente o, como suele ocurrir, el peso que se le da a la materia de “enseñanza de la historia” o “didáctica de la historia”, queda relegado al plano de ser simples créditos que cubrir, sin que se ponga el cuidado suficiente, tanto por parte de los alumnos que se están formando como futuros historiadores, como de los mismos profesores

que por voluntad o por encargo, quedan como responsables de la impartición de la asignatura en las facultades o universidades.

Por otra parte, para el historiador interesado en el campo de la docencia —y como parte de la formación integral del estudiante de historia— debiera existir como obligación una ampliación en el conocimiento del área pedagógica aplicada al quehacer profesional como profesor, así como la formación de un panorama amplio en cuanto al conocimiento de los planes de estudio vigentes, las técnicas de aprendizaje a niveles pre-universitarios y los objetivos que pudiese plantear el sujeto en cuestión en caso de llegar a ejercer como docente¹⁰⁴.

2.3 Propuesta para la enseñanza de la historia.

Es muy común que cuando me presento en público y menciono que estudié y me gusta la historia, la gente me pregunte la razón de la decisión que tomé hace unos años de dedicarme a eso. Es igual de frecuente que al decir a lo que me dedico, se digan expresiones peyorativas acerca de la disciplina, haciendo referencia a que es aburrida, inútil, que lo que se estudia ya pasó y no tiene la menor importancia, que recuerdan sus clases en secundaria y bachillerato como la hora en que aprovechaban a que el profesor se distrajera para dormir y reponer horas de sueño, que no entienden si reviso aspectos de la historia nacional, universal o de las dos y , en el mejor de los casos, que para ellos la historia es un cuento y que es sumamente emocionante ver lo que realmente ocurrió en el pasado a través del cine, la televisión, quizá alguna novela o en las pocas clases anecdóticas que recuerdan. Finalmente, otra experiencia usual cuando las personas que me acompañan saben que estudié historia se relaciona con el menosprecio del inexorable y obligado

¹⁰⁴ Silvia Cirret Sáenz de Sicilia, “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente”; Lorena Llanes, *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. México, 2012, p. 32-36.

ejercicio al que me condené por elegir el ejercicio de la historia como docente para adolescentes y adultos jóvenes. Pues bien, lo he mencionado ya en la introducción del presente trabajo, pero acepto la mágica y peculiar condena de dedicarme a dar clases como ejercicio profesional. Por ello, en este fragmento se tratará lo concerniente a la práctica didáctica del historiador para obtener los resultados deseados con sus alumnos.

Quizá de los apartados de la presente investigación, éste es el más largo y complejo de todos, puesto que es un poco difícil presentar una propuesta distinta a la que generalmente se maneja dentro de un ejercicio profesional, que en muchas ocasiones conlleva años de práctica; sin embargo, creo también —y es parte de la complejidad a la que hago referencia— que con esta fracción del trabajo, se logró uno de los objetivos pertinentes y principales que dieron fundamento no sólo al desarrollo de este estudio, sino también a gran parte de mi formación y mi cometido profesional, así como a la vocación que me ha movido toda la vida, que es la docencia.

El objetivo que menciono se refiere al desarrollo de un panorama de la enseñanza de la historia, así como de las técnicas que sustentan el ejercicio del historiador como docente en niveles pre-universitarios, que en este caso quedaron centradas en el nivel básico, comprendido hasta la secundaria; asimismo, me parece que es un buen preámbulo para que, al comparar la información que presentaré a continuación con la de los dos capítulos que siguen a éste, se puedan ubicar algunos de los focos rojos que obstaculizan el aprendizaje de esta disciplina en niveles no-universitarios, que van desde la aversión o la apatía por el saber histórico hasta la incomprensión y los malos resultados en cuanto a calificaciones de los alumnos. Patricia Galeana, actual directora del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INHERM), afirma que “estamos fallando en la forma en

cómo estamos enseñando la historia... [pero] podemos trabajar para cambiar esta situación, porque la historia es un conocimiento útil y necesario, que nuestros jóvenes tienen que tener, pues es la forma en cómo se ubican en el país en el que viven¹⁰⁵”. Esta opinión, entre otras, muestra la situación en la que se encuentra el alumnado en lo relacionado con la materia de historia.

Otro elemento que explica la complejidad de este inciso radica en el manejo de la información, que es más amplia que la del resto de las particiones; no obstante, se puede resumir en tres ejes, que son las consideraciones teórico-metodológicas básicas que se deben tomar en cuenta para la construcción de un curso de historia, los elementos a considerar para la formación del currículo del profesor y, por último, queda el empleo del diseño del curso realizado por el profesor en las aulas en las distintas fases que implican la práctica docente: la planeación, la ejecución y la evaluación.

Un debate contemporáneo y permanente con respecto a la enseñanza de la historia se refiere a la forma en la que ésta debe mostrarse, equiparada con los contenidos que se exponen a los alumnos, la importancia que debe darse a cada uno y la forma en la que finalmente son explicados y comprendidos los contenidos.

Bajo la misma premisa, uno de los agentes que se debe tomar en cuenta es la comprensión —o la falta de ella— de la historia vista y explicada como un saber accesible, atractivo, en la medida de lo posible vivo y, sobre todo, útil, en contraste con los inalcanzables tecnicismos académicos que, sin lugar a dudas, son sumamente difíciles de hacer llegar a la población común. Con ese toque de atracción se puede abrir la oportunidad de que un

¹⁰⁵ Ventura, Abida. “Fortaleceré la enseñanza de la historia: Galeana”. En: *El Universal* [en línea]. México: El Universal, 2013 [Consulta: 28 de julio 2013]. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/70815.html>.

público más amplio asimile los conocimientos necesarios de la ciencia histórica de la mejor manera. Ese interés lo transmite el historiador docente con sus expresiones, su forma de hablar, de expresarse, de armar el curso y cada clase¹⁰⁶. Es importante mencionar que la atracción que pueda derivarse de la sencillez del lenguaje de ninguna manera implica que enseñanza y la científicidad de la historia se pierda, puesto que lo que se halla en medio el conocimiento de una ciencia que incluye estudios serios y rigurosos, un proceso metodológico derivado de un marco teórico, que dota de sustento el trabajo del historiador y a la ciencia *per se*¹⁰⁷.

En otro orden de ideas, en reiteradas ocasiones, desde la conformación en las escuelas hasta en la planeación de la formación de los niños y jóvenes la historia como materia se engloba dentro del panorama de las ciencias sociales sin otorgarle la individualidad como asignatura, que si bien guarda una estrecha relación con otros saberes como el conocimiento geográfico, o bien, con los contenidos de la materia que toca la formación cívica no obstante, requiere, igual que las otras dos asignaturas, un estudio con técnicas y atención particular, elaborado de forma especial, puesto que éste no siempre está empatado con el quehacer geográfico o cívico¹⁰⁸.

Por otra parte, en lo que a la enseñanza de la historia se refiere, con la información recabada para la presente investigación, resulta difícil delimitar un solo propósito al enseñar historia en niveles no-universitarios. Sin embargo, uno de los objetivos centrales de una dinámica de enseñanza-aprendizaje de la historia es la comprensión de los seres humanos en su contexto y en la evolución de la humanidad, así que el eje central en el proceso del

¹⁰⁶ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p 25.

¹⁰⁷ *Ibidem.*, p. 36-37.

¹⁰⁸ Julio Valdeón Baruque, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”, En: Julio Rodríguez y Antonio Campuzano. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, 1989, p, 30-33.

conocimiento de la historia es el devenir de la humanidad, es decir, la unión del eslabón pasado-presente-futuro. No obstante, la enseñanza de la historia puede tener varios matices. Uno de los más discutidos es el que se refiere al conocimiento de la historia como una vía de modelación ideológica para niños y jóvenes y como la vía para la construcción de la idea y la conciencia nacional¹⁰⁹.

Finalmente, uno de los motores del presente trabajo radica en que, partiendo de las cifras que revelan que una de las asignaturas de mayor índice de reprobación es, junto con matemáticas, historia¹¹⁰, de los temas más discutidos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia es justamente las razones que enarbolan la falta de comprensión por parte de los alumnos de los contenidos que se muestran en los cursos escolares. Como resultado de estos cuestionamientos se ha llegado a varias conclusiones, que involucran a los planteamientos teóricos y pedagógicos que tienden a “averiguar si la falta de comprensión de los alumnos tiene su origen más bien en la forma en que se les ha impuesto el conocimiento que en su capacidad evolutiva para entenderlos”¹¹¹, así que —considero— que puede ser una herramienta útil para revertir esta lamentable situación.

2.3.1 Consideraciones metodológicas

Como ya mencioné, uno de los retos más arduos del historiador al estar frente a un grupo es lograr que los alumnos dejen de ver a la disciplina histórica como un saber pesado e inútil y como algo que no rebasa los límites de las explicaciones cronológicas de las transformaciones políticas o económicas, de tal suerte que, una de las tareas que comprende

¹⁰⁹ Julio Valdeón Baroque, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”; Julio Rodríguez y Antonio Campuzano. *op.cit.*, 1989. p 21-27.

¹¹⁰ A. Martínez (2014, 21 de marzo) “Alumnos reprueban más historia que matemáticas”. *Excelsior* (En línea). Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/27/950909>. Consulta: 22 de marzo de 2014.

¹¹¹ María del Carmen Muñoz, *Enseñanza de la historia a nivel medio*, Madrid, 1997, p. 77.

al quehacer del historiador docente es la integración de los diferentes rubros que integran el devenir de la humanidad: la situación económica, el panorama político e institucional, las repercusiones sociales y los cimientos culturales. Todo ello conforma el concepto de la historia total. Sin embargo, otra arista del desafío del historiador en su papel de profesor es el tiempo del que dispone a lo largo del curso y en cada una de las sesiones para formar, explicar y dar a conocer este conglomerado de saberes.

Un elemento esencial de la formación del historiador y del ejercicio de éste ya sea como investigador, como difusor o como profesor, está la conformación filosófica, teórica y la traducción metodológica con respecto a la historia por parte del historiados, puesto que, dependiendo de esta concepción de la disciplina, el historiador podrá dirigir sus esfuerzos al momento de planear cada curso, cada clase, al elegir los materiales que utilizará, etcétera. También es importante recalcar que su formación conceptual le permitirá discernir acerca de los contenidos, el orden de éstos, el tiempo que dedicará a cada uno de ellos y la forma en la que los abordará frente al grupo¹¹².

Asimismo, al momento de enseñar historia, un aspecto que debe tomarse en cuenta es el contrapeso existente entre la forma y los contenidos que se deben enseñar, es decir, el modo en el que se ilustra —por medio de narraciones, con ayuda de mapas, a través de anécdotas, etcétera— debe tomarse en cuenta en medida que una de las tareas del historiador docente es acercarse al público; sin embargo, estas acciones no deben anteponerse a la científicidad de los saberes que el docente está compartiendo. Otros puntos a considerarse como parte de los factores para lograr una comunicación adecuada con los alumnos son la edad de los

¹¹²Andrea Sánchez, *op. cit.*, p.98-102.

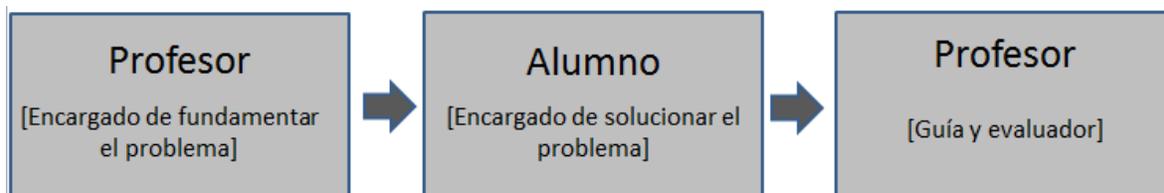
sujetos, sus capacidades cognitivas, los hábitos de estudio que con que se cuentan o, en su defecto, aquellos que se quieren inculcar, entre otros.

Para lograr el propósito de enseñar historia, además de la disposición de los alumnos para seguir al profesor en esta tarea bilateral, se debe pensar en la forma en que el aprendizaje sea algo útil y dirigido para los alumnos a través del aprendizaje significativo, que se logra por medio de la construcción de conocimientos partiendo de las ideas previas que el alumno posee al momento de tomar clase. Un posible camino para construirlo es evitar los datos sin sentido, mientras que es posible analizar el proceso histórico y la construcción del conocimiento a través de la exposición y, en medida de lo posible, de prácticas de las técnicas del historiador, de tal suerte que el alumno sea un agente activo y el profesor asuma el papel de mediador, guía y evaluador. También las operaciones de investigación requieren atención e inclusión en el proceso formativo del niño o joven, puesto que si bien no estamos formando historiadores, sí es importante que el discípulo conciba la tarea del quehacer histórico. Esto puede acelerar y clarificar el proceso del entendimiento de la tarea de los historiadores e incluso, en casos extremos o muy bien logrados, puede generar en el alumno sentimientos de simpatía por la construcción histórica más allá del clásico dictado o memorización ilógica de datos¹¹³.

Esto se puede lograr por medio de guías, planteamientos de objetivos y experimentos con los alumnos —como podrían ser la reconstrucción de un breve discurso a través de fuentes brindadas por el profesor o la redacción de la introducción de una unidad a partir de información previamente proporcionada por el profesor—, así como por medio de la

¹¹³Pilar Maestro Gonzalbo, *op.cit.*, p. 83.

multiplicación en los tipos de actividades cotidianas del alumnado¹¹⁴. A través del siguiente esquema se explica la relación entre el alumno y el maestro:



Otro punto, que se refiera a la forma de tratar con los conocimientos históricos, es vital tomar en consideración aquello con lo que se va a trabajar, que son los hechos históricos, que como menciona Edward Carr en su obra *¿Qué es la historia?*, son la materia prima del historiador y se hace referencia a la obligación del historiador de mantener un cuerpo básico de conocimientos y datos específicos. En palabras del mencionado autor se hace referencia a que “reconocer a un historiador porque conoce y memoriza los hechos del pasado, sería como felicitar a un arquitecto por saber construir un edificio”¹¹⁵; sin embargo, el dominio y la enseñanza de los hechos históricos es susceptible a un análisis más profundo y con consideraciones filosóficas, teóricas y metodológicas que le permitan al historiador, desde su formación, seleccionar ya sea la forma de explicar los fenómenos de carácter histórico a su público, o bien, los contenidos del trabajo a realizar, como docente, como investigador o difusor, aunque si bien los hechos históricos son la materia prima de trabajo del historiador docente, éstos deben ser seleccionados para la construcción del curso que se pretenda impartir con base en la idea de la historia que retenga el profesor, así como en el modelo teórico de explicación histórica¹¹⁶.

¹¹⁴ Bárbara Edith Pérez Mendoza, “Enseñanza de la historia a partir de la problematización”; En: Xavier Rodríguez Ledesma. *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México, 2010, pp. 33-43.

¹¹⁵ Carr, Edward, *op.cit.*, p. 97.

¹¹⁶ Julia Salazar Sotelo, *op.cit.*, p. 27.

Otra de las vértebras centrales mencionadas para el estudio y la comprensión de la historia es el tiempo, el pasado y el presente, que son las coordenadas en las que se ubican los estudios históricos; sin embargo, el manejo de los conceptos respectivos al tiempo es uno de los grandes problemas en la forma de enseñar historia, de tal suerte que se debe hallar la manera de que no se pierda la dimensión en explicar un pasado sin significado real para el alumnado y para el mismo profesor que vive un presente, o un presente carente de fundamentos en el conocimiento del pasado¹¹⁷.

La concepción del tiempo es un elemento fundamental en el quehacer histórico, pero también constituye un dilema en el aprendizaje escolar, para lo cual hay diversos caminos que pueden guiar la comprensión de éste. La forma más evidente de entender el tiempo es mediante una estructura cronológica que va desde fechas antiguas hasta momentos recientes, lo cual implica un posible juicio positivista¹¹⁸, aunque no deja fuera otras alternativas, cuya aplicación dependerá del poder de recepción de los alumnos.

Ahora, dentro de las diferentes nociones del tiempo podemos hallar aquellas que se refiere al tiempo real y al tiempo civil. El primero puede tener acepciones científicas desde el punto de vista de la física, mientras que el segundo se refiere a la medición que los seres humanos hacen con elementos como relojes, calendarios y convenciones sociales que se han ideado a lo largo del tiempo.

Al que el historiador busca dar una explicación es al segundo, a la medición social del tiempo, y a las transformaciones que la sociedad ha sufrido con el paso físico y con las etiquetas sociales del tiempo, de tal manera que:

¹¹⁷ Julio Aróstegui, “La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales”; en: Julio Rodríguez y Antonio Campuzano, *op. cit.*, pp. 35-47.

¹¹⁸ Cristina Arredondo y Sandra Bembo, *op.cit.*, p. 85

Se busca pues el conocimiento de lo que son los verdaderos movimientos de la Historia, los tiempos de los acontecimientos y los procesos históricos, profundizando en las características de esos tiempos diferentes y contradictorios y rescatándolos de la uniformidad y linealidad cronológica. De forma que, a su vez, la cronología recupere su verdadera función de ayuda inestimable como técnica de medición, de comparación de los procesos, pero en ningún caso proyecte sus propias características de movimiento regular, uniforme, lineal e irreversible en la comprensión de dichos procesos.¹¹⁹

Así pues, la explicación del tiempo histórico suele ser compleja y muchas veces es difícil dotar de significación o de interés el contenido para los alumnos, por lo que puede apelarse a la explicación del pasado de la humanidad a través del presente por medio de notas de periódico, de los conceptos clave por tema o de líneas del tiempo¹²⁰.

Ahora, el transcurso del tiempo socialmente hablando se puede traducir en el estudio de los cambios políticos, institucionales y materiales que el hombre ha efectuado sobre la naturaleza a través del tiempo¹²¹; no obstante, para el estudio de la línea temporal existen aspectos concretos que tomar en cuenta y se refieren a que:

1. Todos los hechos suceden en el tiempo.
2. Todo tiene un tiempo: un inicio, una evolución y un fin. En el tiempo social las cosas cambian y evolucionan.
3. Ningún acontecimiento, actividad o fenómeno sucede de forma aislada. Todos los sucesos ocurren al mismo tiempo que otros y esa simultaneidad puede influir en el desarrollo de los acontecimientos.

¹¹⁹ Joan Pagés, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”; en: Julio Rodríguez, *op.cit.*, p. 104.

¹²⁰ Julia Salazar Sotelo, *op. cit.*, p. 24-26.

¹²¹ Joan Pagés, *op.cit.*, p. 112-113.

4. Cada persona vive su propio tiempo y tiene una conciencia temporal propia que se adquiere y se aprende. El estudio del pasado permite una mejor situación en el presente de cada persona.
5. Existen elementos para identificar el paso del tiempo, son instrumentos de medida, como el reloj, los calendarios y la cronología.
6. Las sociedades, los hombres, los hechos tienen un pasado y este pasado debe ser reinterpretado y reconstruido, lo cual permite brindar explicaciones a las cosas, los acontecimientos que ocurren en la actualidad, que es una de las finalidades de la historia¹²².

Como resumen, se puede afirmar que “el tiempo histórico, entendido como el cambio de los modos de vida y de las instituciones a través de los tiempos, de todo lo que supone el devenir humano, de sus ritmos diversos, de sus procesos cambiantes... constituye, en efecto, la columna vertebral de la historia”¹²³.

Otro de los agentes que se deben tomar muy en cuenta para el ejercicio de la docencia en la historia es la localización de los sujetos de la historia, puesto que éstos son los agentes del proceso, que incluyen los factores que detonan un acontecimiento o un fenómeno, los cuales, en muchas ocasiones, son tomados como ejemplos de vida y que, en ocasiones, la idea o la imagen de estos sujetos es empleada con fines cívicos en los niños alumnos de nivel básico¹²⁴. Estos sujetos de la historia son clases sociales, grupos políticos, gobiernos, naciones, pueblos e individuos, los cuales en muchas ocasiones son tomados como ejemplos de vida o modelos para la cultura cívica para los educandos en formación; así

¹²² *Ibidem.*, p. 127.

¹²³ María del Carmen González Muñoz, p. 93.

¹²⁴ Andrea Sánchez, *op.cit.*, p. 92-93. Cfr., Julio Rodríguez, *op. cit.*, p. 115.

también, se incluyen en el rubro de los sujetos de la historia a los factores que detonan un acontecimiento o un fenómeno histórico¹²⁵.

También es importante tomar en cuenta que la historia requiere de explicaciones, puesto que:

El historiador y la historiadora, para proceder a una explicación, deben saber situarse en el papel de los agentes históricos, no para identificarse con ellos ni para justificarlos, sino para comprender sus motivaciones y las razones, por tanto, de sus decisiones y sus actuaciones¹²⁶.

De este modo, la explicación puede disuadir, primero al profesor y después al alumno, de concepciones irracionales e incomprensibles a las que normalmente se somete a la gente que no se dedica profesionalmente a la historia, pero para ello “las explicaciones de la Historia dependen fundamentalmente de la teoría previa del historiador o historiadora. Por lo tanto, la opción teórica del profesorado en el desarrollo y la construcción del procedimiento debe ser fundamental”¹²⁷.

Por otra parte, la historia siempre está en constante renovación y, por ende, la enseñanza siempre debiera estar sujeta a diferentes prácticas que le permitan conocer al niño el quehacer histórico más que un ejercicio memorístico sin significado alguno. Además, con la mira de evitar la monotonía y la unanimidad de exposiciones, la riqueza de la explicación de las clases debe apelar a la multiplicidad de técnicas y, por ende, al reciclaje de conocimientos —entendido como el repaso de los conocimientos que se han manejado con anterioridad en clase—, de tal suerte que se pueda desenvolver un conflicto por medio de la

¹²⁶ *Ibidem.*, p.281.

¹²⁷ *Ibidem.*

consideración de las causas mediatas, inmediatas, relevantes, menos relevantes, directas, indirectas, etcétera, con sus respectivas naturalezas: geográfica, política, social, económica, ideológica, entre otras.

No obstante, para formular las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del alumno, como ya mencioné, es importante tomar en consideración la edad y las capacidades cognoscitivas del público a quien van dirigidas las lecciones, puesto que no es lo mismo hablar a un niño pequeño que a un adulto o a un adolescente.

Respecto a la edad de los alumnos a los que se les impartirán clases, ésta es trascendental, puesto que no es lo mismo apelar a la concepción temporal, espacial y de conciencia de un niño, que de un adolescente o un adulto. Para el niño pequeño es difícil sentar las bases de los conceptos de cronología y simultaneidad, mientras que un adolescente es mucho más presto no sólo a concebir la paridad de hechos, así como las preposiciones de antes y después y las relaciones de causa y consecuencia, sino también a formular e investigar la solución de preguntas como “¿cómo pasó?”, “¿por qué?”, “¿para qué?”¹²⁸. Estas consideraciones tienen como base la teoría de Piaget con respecto a las posibilidades de comprensión con respecto a la edad de los sujetos.

Estos procesos de entendimiento en el educando se aplican a las distintas disciplinas, desde la historia hasta las sesiones de matemáticas, así pues, para armar un programa integral de estudios deben tomarse en cuenta factores como la edad de los niños y las capacidades de comprensión que significan las edades de los individuos, que dentro de la teoría de Piaget son:

- Pensamiento pre-operacional: niños menores de 8 años.

¹²⁸ Cristina Arredondo y Sandra Bembo, *op.cit.*, p. 83.

- Pensamiento lógico, ligado a lo concreto: niños entre 8 y 12 años.
- Pensamiento operacional formal: niños mayores de 12 años.

La edad en la que se desarrolla el pensamiento operacional formal en los adolescentes es a partir de los 12 años, por lo tanto, se puede asumir que en secundaria y bachillerato se ha adquirido la capacidad de pensamiento histórico como razonamiento.

Como ya mencioné, para dar clase es importante considerar por parte del docente lo que se refiere a los conocimientos previos de los alumnos, de tal manera que a partir de ellos se pueda construir un nuevo conocimiento, o bien, un conocimiento certero, el cual muchas veces, por las ideas adquiridas por conocimientos populares o por falsos saberes adquiridos, quedan acendradas en el concepto general del niño. Para ello es conveniente planear una evaluación de diagnóstico que muestre a grandes rasgos los conocimientos previos con los que cuenta el alumno y el grupo.

Ahora, en el caso de la historia la reconstrucción conceptual tiende a complicarse debido a que:

Existe una influencia de los valores y creencias sociales: los conocimientos históricos forman parte de la identidad nacional y ésta se conforma no sólo de representaciones sino también de actitudes, valores y comportamientos. No bastara –como, a juzgar por su práctica, muchos profesores y profesoras parecen ingenuamente creer- con la simple presentación de la idea ‘adecuada’ para que la ‘errónea’ se desvanezca.¹²⁹

Estos conocimientos previos pueden venir de distintos puntos de conocimiento del alumno y puede tratarse de:

¹²⁹ María del Carmen González Muñoz, *op.cit.*, p. 81.

El medio sociocultural (familia, escuela, entorno, medios de comunicación), a través de sus instituciones o descubrimientos personales sobre el comportamiento humano y los acontecimientos que les rodean, combinados o reforzados por las ideas del pensamiento social dominante en el grupo de referencia.¹³⁰

Ahora bien, la concepción previa de los conocimientos afecta la estructura epistemológica de la historia, puesto que implica una extensión de conocimiento como causa única, la objetividad al tratar algún asunto de carácter histórico, la adopción de alegatos patrióticos, etcétera. Estas ideas quedan asumidas no sólo por los estudiantes, sino también por muchos profesores docentes en historia, que se diferencian del historiador docente por el bagaje teórico-metodológico que el segundo tiene con respecto a los primeros, así como por los manuales y libros de texto.

Estos conocimientos y conceptos previos son difíciles de cambiar; sin embargo, para erradicarlas, lo más conveniente no combatirlas, sino apoyarse en ellas para actuar sobre ellas y cambiar la imagen de lo que se sabe, además, debe ofrecerse el contenido histórico no como un conocimiento acabado, sino como un saber en constante movimiento¹³¹.

Al tomar en consideración los puntos anteriores, el docente puede asegurarse que objetivos de la formación del docente en la asignatura de historia irán de acuerdo con la edad de los muchachos a quienes se les impartirá el curso, así pues, se deben tomar varios factores en cuenta, como el uso correcto y la organización cronológica y cognoscitiva de los conceptos.

2.3.2 El currículo.

¹³⁰ *Ibidem.*, p. 82.

¹³¹ *Ibidem.*, p. 83.

En reiteradas ocasiones a lo largo de esta investigación se ha mencionado y explicado la importancia de la formación filosófica, teórica y metodológica del historiador como profesionalista y como docente, puesto que de la concepción que el historiador mantenga con respecto a su disciplina, podrá articular una clase, un discurso, un curso y todo lo que ello implica: tareas, trabajos, explicaciones, ilustraciones, dinámicas, mapas y un sinnúmero de cosas que se utilizan dentro de un salón de clase a lo largo del curso escolar.

No obstante, la forma de aterrizar la idea de la historia del historiador al momento de dar clases es el currículo, que será la herramienta en la que el docente plasmará la planeación completa del curso —las sesiones, tareas, trabajos, ejercicios y demás elementos—, de tal suerte que la idea de la historia que posee el historiador sea el hilo conductor del currículo y del curso. Es importante recalcar que al elaborar el currículo el historiador plasmará los objetivos generales y particulares que el docente perseguirá a lo largo del curso, en cada sesión y con cada una de las actividades.

Ahora bien, de las concepciones teóricas, devienen las filias historiográficas, que así como para realizar el trabajo de investigación, también para las labores de docencia le deben dar sentido a la vida del curso escolar y del quehacer del docente, aunque también es importante tomar en cuenta las aportaciones pedagógicas para preparar un curso, pues:

La formación del docente, del profesor de Historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención del pensamiento pedagógico (teórico-práctico), con el impacto indudable que tienen también sobre su

práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma¹³².

Por lo tanto, el programa del profesor no se puede hacer sin parámetros base como una fundamentación epistemológica, que se refiere a la visión filosófica del profesor y que dará impulso a la selección de temas y contenidos del programa. En esta fase se ve a la escuela y a la impartición de la materia como un punto de partida para la contribución del cambio ideológico del alumno.

Para el diseño del currículo es necesario que se tome en cuenta que éste debe anteponer la innovación constante y la investigación, no sólo pedagógica, sino también histórica, puesto que debemos ser conscientes, como historiadores docentes, que la historia está, por la naturaleza de la ciencia, en constante cambio y la información se mueve rápidamente¹³³, además, lejos de ser un secreto, es evidente que la investigación histórica, los nuevos aportes al conocimiento histórico y los nuevos enfoques didácticos, así como las innovaciones en el campo de la pedagogía y de la psicología cada vez aportan más elementos para la modificación de los mapas curriculares y los contenidos de las distintas asignaturas de argumentación histórica en los niveles básico, medio e incluso universitario y de posgrado de la historia. Esto conlleva a una constante renovación y también a una incesante experimentación de la que se esperan resultados positivos, de tal suerte que la construcción de los currículos a nivel general y, desde luego, particular deben ser resultado de la formación, pero también investigación y actualización recurrente del historiador docente con la mira de no caer en el obsoleto método del dictado, de la copia fiel del libro de texto o de las fichas —ya amarillentas— de las cuales el profesor revisa los contenidos

¹³² Pilar Maestro González, “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”; en: Cristina Arredondo y Sandra Bembo. *Formación docente en el profesorado de historia*. Rosario, 2001, p. 81.

¹³³ Julio Rodríguez Frutos, *op.cit.*, p.57-59.

que pudieron ser modificados desde el momento en que se redactaron los argumentos de las mencionadas hojas amarillentas¹³⁴. La conformación del currículo debe tomar en cuenta que:

El uso de determinados procedimientos de aprendizaje tendrá en cuenta las capacidades personales o grupales en el aula haciendo presente la necesaria equilibración en la exposición de los contenidos. El currículum irá más allá de una programación y observará, además de los objetivos, la organización de los mismos, cómo se comunican y se evalúan, así como la participación del profesor y de los alumnos en lo que ocurre en el aula. Se recogerá la incidencia de lo oculto en la configuración del comportamiento de todos, otorgándole una gran importancia en el complemento del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.¹³⁵

Del mismo modo es importante llevar a cabo pasos seriados en la exposición de un tema, es decir, la introducción, el desarrollo y la conclusión; asimismo, los temas deben ir ordenados en forma cronológica. Para la introducción la secuencia implica la situación cronológica, la explicación del contexto general y la problemática global, así como el planteamiento para el desarrollo del tema, mientras que para el desarrollo se consideran el espacio, la demografía, la economía y la sociedad, así como las instituciones, las ideologías, la situación en general. Finalmente para la conclusión se hará un balance general del tema y de las perspectivas a mediano y largo plazo¹³⁶.

Por otro lado, también se pueden comprender temas evolutivos, que tienen una situación inicial, un proceso de cambio y una situación de llegada; asimismo, hay temas analíticos, desde las aristas conceptuales, de causas y de consecuencias, comparativos, que comparan

¹³⁴ *Ibidem.*, 35-47.

¹³⁵ Julio Rodríguez Frutos, *op.cit.*, p. 62.

¹³⁶ *Ibidem.*, 340.

más de un fenómeno, tipológicos, que se enfocan a los campos semánticos y biográficos, así como temas con sistemas de organización por medio de las preposiciones “y” y “en”.

Además, la planeación de procesos de enseñanza se compone de varios pasos a seguir, que se refieren a la identificación de patrones y son:

1. Identificación de patrones referentes a los conocimientos concretos y al establecimiento de las secuencias para darlas a entender.
2. Instrucción verbal de las secuencias, que se refiere a la estructura verbal de las articulaciones.
3. Práctica de los pasos verbalizados, o bien, el ejercicio de la memoria operativa, alusiva a la conceptualización imaginativa y jerarquizada y a su explicación verbal.
4. Conjunción de los procesos anteriores, que implica la realización automática de los procedimientos mencionados.¹³⁷

Y para la formulación del programa en su totalidad se llevan a cabo distintos pasos que recogen los factores que se necesitan para armar un discurso a presentar:

1. La evaluación de las posibles deficiencias de los alumnos en cuanto a conceptos básicos: tiempo, espacio, antes y después de Cristo, etcétera.
2. La declaración de la técnica, es decir, la exposición de la composición heurística del profesor que conformará el curso.
3. El contenido conceptual de la clase.
4. Planeación de las actividades de aprendizaje que conllevan una respuesta a los puntos anteriores.
5. Exposición de las actividades y contenidos planeados.

¹³⁷ Rafael Altamira, *Enseñanza de la historia*, Madrid, 1997, p. 35-37.

6. Comparación y evaluación de resultados por medio de acciones específicas a realizar.

Los contenidos van estrechamente relacionados con los objetivos generales que conforman el curso —desde las consideraciones geográficas y temporales hasta los subtemas particulares—, mientras que los objetivos específicos son referentes a las exposiciones y las investigaciones. Así pues, los contenidos se pueden considerar como:

El término “contenido” se entiende en la moderna teoría curricular en su carácter triple de contenidos conceptuales —hechos, conceptos, principios—, contenidos procedimentales —los procedimientos— y los contenidos actitudinales —actitudes, valores y normas—. ¹³⁸

También se encuentran los contenidos expositivos, que tienen como característica la significatividad y son los que propone el profesor al inicio de cada bloque en pos de los progresos obtenidos. Por medio de los contenidos explicativos, el profesor propone los núcleos del bloque, la bibliografía general, ordena los procedimientos a seguir y enuncia los plazos de realización del programa.

Por otro lado, se encuentran los argumentos de investigación, que se enfocan en los recursos que se utilizarán a lo largo del curso: textos, documentos, preguntas, fichas, etcétera. También encontramos los proposicionales, que son las ideas en los núcleos de los contenidos, es decir, se pueden formular una serie de premisas o ideas que tendrán como trabajo el oponerse entre sí y argumentarse por parte del profesor y de los alumnos con miras a construir una noción ¹³⁹.

¹³⁸ María del Carmen González Muños, *op.cit.*, p. 93.

¹³⁹ Julio Rodríguez Frutos, *op.cit.*, p. 97-99.

Finalmente, en materia del currículo, se tienen que considerar las fases de aprendizaje, que se refieren a los pasos a seguir para la elaboración de los contenidos generales y cada uno de los bloques en particular. Se emplean con el fin de propiciar dinámicas de aprendizaje útiles para los alumnos, ya sea de forma individual o grupal.

La primera de las etapas es la expositiva proposicional, que se enfoca a la proyección y modificación de los recuerdos del alumno para obtener un aprendizaje significativo y refiere a la solución de las cronologías, la intromisión de datos, de anécdotas y se sirve de la recopilación y elaboración de datos¹⁴⁰.

El seguimiento posterior se refiere a la reflexión, que incluye un conflicto cognitivo y de interiorización o reconstrucción. De este procedimiento reflexivo se pretende obtener las nuevas conclusiones que se haya planteado el profesor como objetivo. Así también, existe la fase de evaluación, la cual se caracteriza por la presentación de modo individual o en grupo de la asimilación y significación del aprendizaje¹⁴¹.

2.3.3 La aplicación del currículo.

Una de las características del trabajo como docente —de cualquier nivel y de cualquier asignatura— es la complejidad de comprender al alumno, en el sentido de hacer los conocimientos comprensibles para él, puesto que el bagaje del profesor pueden ser complejos, pero deben hacerse simples las explicaciones que se ofrecerán al alumno y este punto justamente lo que trata de ver es la manera en la que se pueden comunicar el profesor con sus alumnos, de tal suerte que éste se pueda dar a entender de la mejor manera para que sus alumnos comprendan lo que el historiador docente pretende dar a entender.

¹⁴⁰ *Ibidem.*, 102.

¹⁴¹ Mario Carretero y James F. Voss, “La historia total y sus enemigos en la enseñanza”, p. 102-103.

Al mencionar la aplicación del currículo me refiero a la forma en la que el historiador se valdrá para hacer accesible el conocimiento a sus alumnos, de tal manera que la planeación plasmada en el currículo sea la guía central de las sesiones y de las actividades, pero en cada una de ellas deberá aplicar técnicas y procedimientos para involucrar a los alumnos en el quehacer del historiador y en el conocimiento propio de la materia por medio de los procesos de la comunicación.

La comunicación repercute en la forma de expresar los contenidos que se tratarán a lo largo del curso, pero como en todo proceso de comunicación existen los tres elementos básicos, que son el emisor, el receptor y el mensaje, en este caso se debe evaluar al receptor, que es el alumno y eso se logra por medio de diferentes pruebas, ya sean documentales, expositivas y de participación¹⁴².

Los procedimientos son “las acciones de apoyo para el logro de las intenciones”¹⁴³. Estos incluyen las habilidades, las estrategias y los recursos que se emplean en la docencia y en este caso se aplican a la enseñanza de la historia para guiar los objetivos a lograr por parte del profesor. El seguimiento de los procedimientos implica el estudio de los procesos de modificación y reconstrucción en la enseñanza-aprendizaje¹⁴⁴.

Por otro lado, las estrategias son “los procedimientos mediante los cuales se dirige a los sujetos hacia las intenciones deseadas, como resultado de la prospección de su grado de desarrollo cognitivo en relación con los conocimientos de la disciplina”¹⁴⁵. Ahora, las estrategias pueden ser de dos tipos: aquellas que se emplean para lograr una ruptura y nueva estructuración, así como la confirmación del conocimiento en construcción. Tales

¹⁴² Julio Rodríguez, *op.cit.*, p. 104.

¹⁴³ Pilar Maestro Gonzalbo, *op.cit.*, p. 83.

¹⁴⁴ *Ibidem.*, p. 85.

¹⁴⁵ *Ibidem.*, p. 86.

estrategias se refieren a la formulación de preguntas, afirmaciones y respuestas obtenidas por investigaciones de forma individual o grupal.

El segundo tipo de estrategias son aquellas que se refieren a la transformación de las conductas y comportamientos históricos conformados anteriormente en los alumnos. Esto depende de la información que el niño ha recibido respecto del tema a tratar como parte de sus experiencias de vida¹⁴⁶.

Ahora, las habilidades son “todas aquellas operaciones mentales basadas en el razonamiento inductivo-deductivo”¹⁴⁷ y éstas se pueden explotar de una forma mucho más seria en los jóvenes de entre 15 y 18 años; a partir de entonces es posible el uso de las operaciones como complemento del desarrollo del joven estudiante. Para los niños menores de 15 años, el desarrollo de las habilidades debe ser tratado de formas más elaboradas, pero mostrado de manera más simple.

Como parte de los procedimientos, los recursos son “los procedimientos que colaboran con las estrategias y habilidades, hacen referencia a la acción y se ponen como resultado de la prospección y diagnóstico de las deficiencias del aprendizaje, tanto del conocimiento histórico como relativas a las conductas y comportamientos”¹⁴⁸. Para clasificar dichos recursos se emplea una nomenclatura en la que se entienden tres clases, que son los medios, las técnicas y los métodos. Los primeros son los materiales¹⁴⁹ y los mecanismos explicativos, mientras que las técnicas son los mecanismos de trabajo para la confección de

¹⁴⁶ *Ibidem.*, p. 88.

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ *Ibidem.*, p. 89.

¹⁴⁹ A los materiales el autor se refiere como los objetos que utilizamos para armar la clase: prensa, mapas, fotografías, videos, etcétera.

apuntes, cómics, ambientaciones, interpretaciones, etcétera y los métodos se enfocan al modo de empleo de las técnicas y los materiales, es decir, cómo y cuándo utilizarlas¹⁵⁰.

Las mencionadas habilidades aplicadas a la enseñanza de la historia se refieren a la descripción, la explicación, la toma de decisiones, la investigación, la comparación, el falseamiento de premisas, el cuestionamiento de dilemas, contrastes, análisis, capacidad de síntesis, reconstrucción, etcétera¹⁵¹.

También como parte de los recursos las técnicas de estudio y trabajo: apuntes, resúmenes, lecturas, tareas, etcétera, que se van modificando dependiendo de la dificultad de los bloques. Este tipo de recursos se dividen en distintos elementos, como son las tareas y trabajos, los cuales pueden ser en el aula, en casa o de confección especial, como las asistencias a museos, conferencias o sitios arqueológicos¹⁵². Asimismo, podemos hablar de recursos al citar como habilidad en los alumnos para el estudio de la historia al ejercicio de la memoria, que puede ser mecánica, o bien, comprensiva, una memoria rehabilitada, es decir, la memoria mecánica es aquella que se refiere a la aprehensión de datos duros sin ningún cuestionamiento, mientras que la memoria comprensiva es aquella que, además de adoptar los datos, los comprende y les muestra un sentido¹⁵³.

Por otro lado, también como recurso para la comunicación entre los profesores y los alumnos, puede apelarse a la búsqueda de la empatía histórica que implica:

La empatía histórica —uno de los ejercicios mentales e imaginativos absolutamente imprescindible hoy en el método de todo historiador que se precie— nos pone en contacto con la individualidad concreta del pasado, con los hombres y mujeres de carne y hueso. No

¹⁵⁰ Julio Rodríguez, *op.cit.*, p.90.

¹⁵¹ *Ibidem.*, p. 88-89.

¹⁵² *Ibidem.*, p. 103.

¹⁵³ María del Carmen González Muñoz, *op.cit.*, p. 50-52.

se trata, evidentemente, de comprender acciones aisladas, anécdotas irrelevantes de carácter común, sino de entender los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como el sentir y el concebir social de una época. Se trata de aprehender en las personas concretas las razones de sus actos de acuerdo con los valores, cosmovisiones y costumbres del tiempo.¹⁵⁴

Ahora, esta empatía conlleva una serie de nuevas técnicas, como la apelación al uso de fuentes primarias para que los alumnos se familiaricen con ellas, o bien, a la dramatización por parte del profesor o del alumnado como parte de la clase. Para estas técnicas innovadoras se requiere un apego a la imaginación tanto de alumnos como de profesores para lograr los objetivos de la empatía.

No obstante, la capacidad de raciocinio —incluyendo a la memoria— implica la comprensión de actos complejos, no presentistas y las coyunturas de las casualidades y las causalidades, por ende, la enseñanza de la historia antes de los 15 años se debe enfocar a los cimientos de los conceptos y las explicaciones básicas de acuerdo con la edad del grupo con el enfoque de los materiales empleados.

En cambio, las divisiones piagetianas en el enfoque histórico plantean que “para entenderla y explicarla [la historia], no basta con poseer determinadas destrezas ‘en el vacío’, sino que han de ejercerse sobre conceptos o paradigmas específicos de ella: burguesía, feudalismo, etcétera”¹⁵⁵, de tal suerte que se amplíe el espectro de significación dependiendo de la edad del niño; sin embargo, uno de los aspectos más comúnmente observados en el alumnado — por cuestiones de la edad o de la formación previa— es la carencia de un vocabulario suficiente para comprender cosas sencillas y, si esto ocurre con aspectos de la vida

¹⁵⁴ *Ibidem.*, p. 302.

¹⁵⁵ *Ibidem.*, p. 77.

cotidiana, en el momento de enfrentarnos a una explicación de carácter histórico, esas lagunas en el léxico pueden traer como consecuencia una incompreensión total o parcial de lo que el profesor intenta explicar. Como una medida para solucionar o, aminorar el problema planteado, una sugerencia como recurso para el soporte de este posible escollo es la planeación de una serie de conceptos que se tendrían que dar a conocer a los alumnos como parte de la dinámica de la materia, ya sea como actividad en clase, como tarea a casa o a modo de evaluación. Esto con el fin, como ya mencioné, de que las lecciones no sean aprendidas de una forma ilógica, absurda, memorística o sin razón, de tal suerte que, el educando, al conocer y ampliar su terminología personal y particularmente con conceptos para el entendimiento de los temas relacionados con la asignatura de historia.

Ahora bien, los conceptos que se deben desarrollar a lo largo del curso deben cumplir con ciertas características, las cuales dependen de distintos factores como la edad de los alumnos a quienes va dirigida la difusión del temario planeado, así como la forma en la que se plantea que los alumnos aprendan y, en medida de lo posible, comprendan el programa a exponer¹⁵⁶. Los conceptos se pueden planear tomando en cuenta diversas consideraciones, como son aquellos que fueron aprendidos con anterioridad, los universales o complejos, que son aptos para personas mayores de 16 años, analógicos, que son los que otorgan definiciones simples a los alumnos y los ideales, que son de complejidad cognitiva¹⁵⁷.

También para dar a entender los temas particulares y generales de las asignaturas relacionadas con el saber histórico es necesario comprender que la narración forma parte de una estrategia importante y básica para ayudar a que los alumnos comprendan y se interesen por la materia, para lo cual se deben considerar las capacidades de los alumnos

¹⁵⁶ Julio Rodríguez, *op.cit.*, p. 75-86.

¹⁵⁷ *Ibidem.*

contemplando su edad y su contexto social, así como la actitud del profesor frente al reto de relatar sin aburrir o tediarse a su público.¹⁵⁸

Finalmente, la última de las fases en la práctica docente es la evaluación, que sirve para corroborar el cumplimiento de los objetivos que el profesor delimitó desde el principio del currículo y también los criterios de evaluación que se formulan deben corresponder a la planeación inicial del programa y de los propósitos que se persigan¹⁵⁹ y existen diferentes tipos de evaluación con diferentes propósitos cada una. Entre ellas podemos encontrar las siguientes:

1. Cuantitativa.
2. Cualitativa.
3. Formativa.
4. Autoevaluación.
5. Inicial o de diagnóstico.
6. De pronóstico.

El historiador docente elegirá el tipo de evaluación para los propósitos que se haya fijado desde un principio para llevar a cabo la dirección de sus alumnos.

Para corroborar la comprensión de conceptos y llevar a cabo las propuestas de evaluación, existen varios niveles, que el autor (Antonio Rodríguez) define como:

1. El cumplimiento de espacios vacíos de un párrafo para resumir la unidad.
2. Establecimiento de relaciones entre dos columnas.

¹⁵⁸ Jeretz Topolski, *op.cit.*, 111-119.

¹⁵⁹ Antonio Rodríguez, *op. cit.*, p.72

3. Establecimiento del orden entre distintas afirmaciones con argumentación respecto al orden que se les otorgó.
4. Identificación de la idea central de la unidad.
5. Selección de un concepto entre tres entre paréntesis dentro de una frase para que ésta tenga sentido y sea cierta con respecto al contenido de la clase.
6. Propuestas con dibujos o identificaciones conceptuales para encontrar cerca en un museo a explorar.
7. Identificación de conceptos a propósito de imágenes.
8. Continuación de un relato relacionado con el tema (empatía).
9. Clasificación del léxico en el tiempo a partir de las fuentes gráficas.
10. Establecimiento de semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado.
11. Realización de maquetas o dioramas a partir de fuentes o dibujos históricos.¹⁶⁰

Ahora, estos ejercicios o niveles de evaluación pueden ser útiles para el diseño y la conformación de la calificación total o parcial de los alumnos, de tal manera que esto les obligue a mejorar sus técnicas de estudio y su aprovechamiento del conocimiento.

El historiador docente elegirá el tipo de evaluación para los propósitos que se haya fincado desde un principio para llevar a cabo la dirección de sus alumnos, quienes serán valorados y calificados en sus conocimientos, lo cual implica un proceso de selección. Para la calificación de los alumnos existen dos tipos de evaluaciones o caminos, que son las típicas y las atípicas, las cuales pueden resultar más interesantes para el objetivo del profesor, aunque una característica debe ser la similitud con los ejercicios en clase.

¹⁶⁰ *Ibidem.*, p. 334.

Del mismo modo, las evaluaciones con los objetivos particulares de cada una, deben quedar con los establecimientos de criterios para la calificación, ya que de ese modo el profesor puede tener un panorama amplio para revisar los rangos del cumplimiento de metas en los alumnos. Así también, las pruebas deben contener conceptos claros y dirigidos, además de una carga innovadora para el profesor y el alumno en medida que no se quiera repetir el patrón de los exámenes clásicos de pregunta y respuesta¹⁶¹.

Es muy común que al hacer un examen éste se base en preguntas y respuestas de opción múltiple, o bien, en el desarrollo de un tema a partir de un cuestionamiento; sin embargo, para realizar el proceso de calificación en los alumnos, es decir, la evaluación, es posible llegar a la innovación por medio de otro tipo de ejercicios, como la evaluación procedimental, que puede conllevar actividades previamente experimentadas y explicadas por el profesor que introduzcan al alumno en el quehacer histórico.

Un ejemplo que el autor describió fue el de la comparación de fuentes primarias y secundarias y, al tiempo que se realizó una evaluación “convencional”, el desarrollo de la prueba se basó en la identificación del tipo de fuentes, el cotejo de la información que estaba escrita en ellas y, finalmente, en las preguntas de comprensión del fenómeno franquista en España a partir de lecturas y explicaciones previas, así como de las fuentes colocadas en la prueba por el profesor.

En resumen, el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva varios pasos a seguir, que se pueden resumir en la creación y práctica de actividades, el vocabulario histórico, conceptos de temporalidad y espacio, todo nutrido de la evaluación previa de los conocimientos

¹⁶¹ Rafael Altamira, *Enseñanza de la historia*, p. 70.

básicos y encaminada a una calificación final en la que se conozcan los parámetros de adquisición de conocimientos y habilidades que ha llegado a tener el alumno.

3. La Escuela Normal Superior de México como formadora de profesores de historia y la Reforma a la Educación Secundaria.

3.1 La Escuela Normal Superior de México como formadora de profesores de historia.

Enseñar a enseñar, ¿Cómo enseñar a enseñar a alguien? ¿Se puede?

Enseñar — o pretender enseñar — a alguien implica un proceso muy complejo, pero sumamente gratificante también, así, quienes han logrado concluir un nivel superior de estudios y, por vocación o por necesidad, terminan dando clases en cualquier nivel educativo — desde preescolar hasta la universidad, incluso posgrados — se enfrentan a un sinnúmero de recovecos en el camino que no son fáciles de comprender ni de prevenir hasta el momento en el que el sujeto en cuestión, el profesor, se encuentra frente a un grupo de discípulos a quienes por las exigencias de los sistemas educativos, hay que brindarles los conocimientos establecidos; no obstante, en la práctica este proceso de enseñanza-aprendizaje sólo se puede completar en medida que exista una disposición por parte de ambos actores, del alumno para entender y comprender los mensajes del emisor y del profesor con las actitudes de liderazgo para llevar a los grupos a un buen puerto.

Es importante recalcar que, en la mayoría de las ciencias impartidas a nivel universitario, la enseñanza de éstas no está contemplada como un quehacer propio del egresado o como un campo laboral viable, de tal manera que, quienes acaban impartiendo clases, son considerados poco exitosos, o bien, entran en ese rubro laboral sin armas básicas para defenderse en un salón de clase. El caso del historiador como docente no es la excepción¹⁶².

¹⁶² Vid. Apartado 2.2.

Del otro lado de la moneda, están los profesionistas dedicados al magisterio desde su elección profesional, que en la mayoría de los casos buscan un lugar dentro de las escuelas Normales, es decir, las escuelas encargadas de formar profesores con bagajes pedagógicos vastos y especializaciones en las distintas materias planteadas en el currículo escolar de cada nivel sin las herramientas propias de las ciencias a enseñar.

Ahora bien, la idea de formar escuelas para profesores surgió en Francia en el siglo XVII bajo la tutela del hoy santo Juan Bautista de la Salle, quien en 1684 fundó en Reims, su ciudad natal, la primera escuela para profesores, con el fin justamente de “enseñar a enseñar”. Del mismo modo promovió la fundación de Escuelas de Formación de Maestros Rurales —escuelas Normales—, en las que se enseñaba a los jóvenes cómo debían enseñar a otros jóvenes.

En el caso de México, la noción de la necesidad de formar profesores surge posterior a la guerra de emancipación de España y de los asentamientos institucionales del siglo XIX, cuando la educación se evidenció como un elemento muy importante en el ideario de los intelectuales mexicanos; sin embargo, uno de los problemas primarios al iniciar el proceso de alfabetización y educación en el país fue la falta de profesores disponibles para llevar a cabo la labor de enseñar a los niños y jóvenes en las escuelas primarias, secundarias —en el caso de la secundaria para señoritas— y en la Escuela Nacional Preparatoria —ENP—. Las formas en las que se podía aspirar a ser profesor eran por concurso de oposición, pero sin que en ello interviniera el bagaje pedagógico de los postulantes¹⁶³.

Como respuesta a estas exigencias, existieron instituciones de enseñanza para profesores rudimentarias que se formaron con el propósito de formar profesores en entidades como

¹⁶³ Urbano Bahena Salgado, *Historia de la Escuela Normal Superior de México*, México, 2001, vol. 1, p. 28.

San Luis Potosí y Jalisco, mientras que en los casos de Puebla y Nuevo León se abrieron escuelas normales rurales.

Más tarde, como parte de la consolidación del proyecto de enseñanza impulsado por los liberales en México, en 1867 se abrieron escuelas especiales para los profesores de la Nacional Preparatoria y de la secundaria para señoritas y en 1882 le fue encomendada la tarea de formar una escuela para maestros a Ignacio Manuel Altamirano, quien junto con personajes como Justo Sierra, Manuel Flores, Miguel E. Shultz, Manuel Cervantes Imaz, Jesús Acevedo, Enrique Laubsher, Luis E. Ruiz y Alberto Lombardo discutió la idea del proyecto. La Escuela Normal se fundó el 24 de febrero de 1887 con un plan de estudios de cuarenta y nueve materias¹⁶⁴.

Del mismo modo, como una vía de expansión educativa y con la mira puesta en preparar a las profesoras, en 1890 se vinculó el programa de la secundaria para señoritas a la Normal para Profesoras y, de este modo, ya existieron las escuelas normales institucionalizadas, para profesoras y para profesores, con la facultad de impartir cursos y otorgar grados académicos¹⁶⁵.

Posteriormente al movimiento revolucionario que se desarrolló en los primeros decenios del siglo XX, como respuesta a las necesidades educativas que el país requería, en la década de 1920 se conformó el ciclo secundario de la Nacional Preparatoria, lo cual trajo consigo una demanda mayor de profesores para esta nuevo nivel educativo, razón por la que se recurrió a la formación de maestros especialistas con conocimientos pedagógicos

¹⁶⁴ Francisco Larroyo, *op.cit.*, pp. 249-251.

¹⁶⁵ *Ibidem.*

generales y particulares con respecto a la disciplina que impartirían dentro de las aulas dentro de la Escuela Normal.

Esta nueva dinámica de adiestramiento de profesores especialistas, junto con la conformación del nuevo nivel de estudios, reconfiguró el sistema educativo nacional, lo cual implicó que el ciclo posprimario y preuniversitario fuera conformado por los tres cursos secundarios y los tres del bachillerato en la ENP. En consecuencia, el aprendizaje de los maestros especialistas debió tener una serie de ajustes dentro de la Normal. Estas adecuaciones fueron iniciadas por el Ezequiel A. Chávez, quien dividió a los docentes en tres áreas de estudio: ciencias exactas, ciencias políticas y humanidades.

Más tarde, en 1924, también bajo la dirección de Ezequiel A. Chávez, la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, quedó dividida en tres, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Graduados y acogió a la Escuela Normal. Ésta última mantuvo como su cometido rescatar a los alumnos más brillantes de las carreras relacionadas con la educación para posteriormente formarlos como docentes capaces de responder a los requerimientos de las instituciones de instrucción pre- universitaria¹⁶⁶. Con esta división interna de la Escuela de Altos Estudios, la Escuela Normal recibió como su objetivo principal formar profesores para las escuelas primarias, secundarias, la preparatoria, e incluso, profesores para la propia Normal. Todo ello con el fin de dar una dirección pedagógica a la estructura del sistema educativo mexicano en vías de consolidación¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Urbano Bahena, *op. cit.*, pp. 49-55.

¹⁶⁷ Francisco Larroyo, *op. cit.*, p.325.

También dentro de este panorama, Lauro Aguirre encabezó el proyecto de reforma a la Escuela Normal, con la propuesta de modificar el plan de estudios a través de la ampliación de éste a seis años y con la concentración del mapa curricular en las materias de carácter pedagógico, de tal manera que, como base para la reestructuración de la Normal, se formaron cursos modernos de pedagogía y metodologías especializadas para cada materia y cada especialidad a impartir dentro de la escuela¹⁶⁸.

Un año más tarde, en 1925, se creó la escuela secundaria con Moisés Sáenz a la cabeza del proyecto¹⁶⁹. La escuela secundaria quedó estipulada como un nivel de estudios equivalente al ciclo secundario que ya había cimentado la Escuela Nacional Preparatoria. Como consecuencia directa de esta nueva disposición, los requerimientos de profesores aumentaron aún más de lo que ya se había contemplado; sin embargo, siguió siendo la Escuela Normal la encargada de forjar a los profesores que se enfrentarían a los grupos abiertos de este nuevo nivel de estudios.

También durante la década de 1920, a finales, surgió la pugna por la autonomía dentro de la Universidad Nacional de México, hasta que en julio de 1929, después de los acuerdos y del otorgamiento de la facultad autonomista a la institución, la Escuela Normal quedó separada de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Universidad Autónoma de México. De este modo, con las modificaciones al estatus de la Normal con respecto a la recién autónoma Universidad, a la Normal se le otorgaron facultades para formar docentes, pero también

¹⁶⁸ Francisco Larroyo, *op. cit.*, pp. 330-331.

¹⁶⁹ *Vid.* Apartado 1.1.

para otorgarles títulos equivalentes a una licenciatura, así como grados de maestría y doctorado¹⁷⁰.

Este par de acontecimientos ocurridos entre 1925 y 1929 — la obtención de la autonomía por parte de la Universidad Nacional y la formación de la secundaria como institución — constituyeron un parteaguas para el sistema educativo y para la Escuela Normal. Primero por la gestión que ésta adquirió como institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública y no de la UNAM y, porque al ser creada la secundaria como parte del bloque de educación básica en el sistema educativo, requirió de profesores capacitados para atender las demandas de los alumnos en edades mayores que en la primaria y menores que en el bachillerato, así como expertos en las materias que se impartirían en las recién nacidas secundarias.

Años más tarde, con Lázaro Cárdenas a la cabeza del Poder Ejecutivo Federal, la instrucción básica, y por ende en la Escuela Normal, adquirió tintes de pensamiento socialista, de tal suerte que materias concernientes a la historia o a la formación cívica tomaron un rumbo ideológico de esta naturaleza hasta años más tarde, en los que el dogmatismo propuesto en estos años fue derogado¹⁷¹.

Con la llegada a la presidencia del general Manuel Ávila Camacho, en la década de 1940, el país inició una serie de transformaciones, cuyo propósito era la solidificación de las instituciones para la organización social de México y uno de esos organismos reorganizados fue la SEP, junto con las dependencias de ésta, las cuales incluían a la Escuela Normal. Entre las modificaciones realizadas a las instituciones de educación y

¹⁷⁰ Urbano Bahena, *op.cit.*, pp. 61-65.

¹⁷¹ *Ibidem.*, pp. 130-135.

formación para profesores, se encuentra la supresión del Departamento de Enseñanza Normal y la creación del Departamento de Estudios Pedagógicos. También, en 1942, el Centro de Perfeccionamiento para Profesores de enseñanza Secundaria fue transformado en la Escuela Normal Superior, que exigía una nueva configuración académica con base en los requerimientos de este nivel de estudios¹⁷².

Con la consolidación de las instituciones mexicanas, a partir de 1950 se efectuaron nuevos cambios en el sistema de educación al ser aplicados el Plan de Once Años y la Ley Orgánica de Jaime Torres Bodet¹⁷³, el cual estipula cambios en la estructura del plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México. Estas transformaciones contemplaron la fusión de las especialidades de historia universal e historia de México, así como el fortalecimiento del pensamiento político con materias exclusivas para el profesor que se formaba en filosofía y en historia. También se configuró el estudio en la Normal como un tronco común, seguido, en los últimos semestres, por la especialidad elegida por cada alumno. Todos estos ajustes llevados a cabo bajo la tutela de Jaime Torres Bodet, tuvieron como motivador principal el fortalecimiento de la idea de la unidad nacional.

Posteriormente, como parte del encaminamiento de la Escuela Normal Superior de México, en 1959 se dividieron los estudios normalistas en tres — normal para preescolar, para primaria y para secundaria —, tomando como base la educación básica. Así también, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, se optó por la experimentación de los maestros como parte de su formación en la Secundaria Anexa a la Normal¹⁷⁴, es decir, se propuso que antes de egresar, los profesores debían tener prácticas con los alumnos con el objetivo

¹⁷² *Ibidem.*, pp. 40-55.

¹⁷³ *Vid.* Apartado 1.1.

¹⁷⁴ Urbano Bahena Salgado, *Historia de la Escuela Normal Superior de México*, vol. 2, México, 2001, pp. 24-30.

de acumular experiencia para su encaminamiento profesional. Algunos de los actores observadores sociales mencionan que la “época dorada” de la Escuela Normal Superior transcurrió de 1959, año en el que se implementaron los cambios propuestos por Torres Bodet, a 1979, cuando bajo el gobierno de José López Portillo se modificó el programa de estudio y el perfil del egresado¹⁷⁵

Ahora bien, en los sexenios de Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez, la escuela como institución, y la Normal como formadora de los actores principales de esa institución, sufrieron una serie de calamidades enunciadas por Arqueles Vela a principios de la década de 1970. Estas denuncias incluyeron la falta de instalaciones tanto para dar albergue a un número creciente de alumnos dentro de las escuelas, como para la preparación de profesores de la ENSM. También las demandas expuestas por Arqueles Vela incluyeron el aumento de plazas para los profesores egresados de la Normal, la reestructuración del plan de estudios — también de la Normal —, así como la posibilidad de los profesores de competir por dos turnos dentro de las secundarias de la Secretaría de Educación Pública como vía para aumentar sus ingresos¹⁷⁶.

Durante el gobierno de Luis Echeverría, como parte de las reformas propiciadas por Arqueles Vela, se llevaron a cabo acciones como el aumento de la oferta educativa dentro de la Normal, la conjunción de los profesores dirigidos a enseñanza en secundaria y a bachillerato, así como la igualación en la percepción económica de los profesores en todos los niveles de estudio y la preparación globalizada de profesores, quienes debían ser aptos para desarrollarse en cualquier área¹⁷⁷. Esta reforma culminó con el acuerdo 1509 el 25 de

¹⁷⁵ *Ibidem.*, pp. 24, 102.

¹⁷⁶ *Ibidem.*, pp. 130-140.

¹⁷⁷ *Ibidem.*, pp. 144-150.

noviembre de 1976 con un plan de estudios, que proponía el perfil de egresado de los profesores normalistas como “profesores, investigadores y administradores para las instituciones escolares y extraescolares de nivel medio y superior”¹⁷⁸.

Finalmente, junto con las modificaciones a los planes de estudio de los niveles básico y medio en 1992 y 1994, la Escuela Normal Superior de México también cambió sus cánones de aceptación del alumnado. Como requisito para el ingreso de los alumnos de la Escuela Normal se pidió la conclusión del bachillerato previo a la admisión de las generaciones, en tanto que, el plan de estudios se modificó, reduciendo las materias afines a un mismo curso, siendo español y matemáticas las únicas que quedaron como unitarias, mientras que ciencias naturales fue el referente de biología y química y ciencias sociales se conformó por historia, geografía y civismo.

Ahora bien, como resultado de las constantes modificaciones institucionales, la formación de profesores de historia por parte de la Escuela Normal Superior de México, implica el aprendizaje técnicas y destrezas para el ejercicio de la docencia en historia, no se rescatan herramientas para un estudio profundo de la disciplina histórica, debido a que son sólo dos materias de las cuarenta y cinco que forman el mapa curricular las que brindan un sustento metodológico a la Historia. El resto de las asignaturas se enfocan a la comprensión de los sujetos a quienes se les impartirá clase en la práctica, como la composición psicológica del adolescente, los aspectos referentes a su entorno y a su comportamiento, que si bien es importante tomar en cuenta, no es el punto primordial y pueden dejarse de lado aspectos importantes en la formación de los niños en lo que compete a la asignatura de historia.

¹⁷⁸ *Ibidem.*, p. 152.

En cuanto a los planes de estudio que maneja hoy en día la ENSM, que son el resultado de las reformas a la educación que se han instaurado desde 2002, en sí son un tema complejo y merecen un estudio únicamente enfocado a ellos; sin embargo, por la naturaleza de la investigación presente, conviene revisar desde un ángulo explicativo la injerencia de éstos en la enseñanza de la historia. Por una parte se revisó el plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México y por otro, la conformación del currículo en primaria y secundaria, que abordan de una forma superficial el contenido relativo al conocimiento histórico¹⁷⁹.

Por una parte, la formación en la ENSM confiere el propósito de la formación de profesores, es decir, su objetivo central es enseñar a enseñar a los profesores que formarán nuevos alumnos y, por ende, los conocimientos en el área de especialización — en este caso especialización en historia —, tanto en primaria como en secundaria es poco profunda y con el tiempo restringido en horario y seriación de las materias. En la siguiente tabla se muestra la formación del docente egresado de la ENSM como profesor de historia para secundaria:¹⁸⁰

¹⁷⁹ *Vid.* Apartado 1.1.

¹⁸⁰ Leslie Mercado y Yabin Silva, *op. cit.*, p. 21.

Cuadro 4. Licenciatura en Educación Secundaria. Mapa curricular. Especialidad: Historia¹⁸¹.

Primer semestre	Segundo Semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano.	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II.	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.	Seminario de temas selectos de historia universal.		
Estrategias para el estudio y la comunicación. I	Estrategias para el desarrollo y la comunicación II	Enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos.	Enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico.	Enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos.	México y el mundo contemporáneo.		
Problemas y políticas de la educación básica.	Introducción a la enseñanza de la historia.	El conocimiento histórico I. Finalidades y características.	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración.	Historia universal I. De la prehistoria al siglo XVII.	Historia universal II. Siglos XVIII-XX		
Propósitos y contenidos de la educación básica I(primaria)	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II.	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	Historia de México II. Siglo XIX.	Historia de México III. Siglo XX.		
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales.	Propósitos y contenidos de la educación básica II (secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Planeación de enseñanza y evaluación del aprendizaje.	Opcional I	Opcional II	Taller de diseño de propuestas didácticas y el análisis del trabajo docente I.	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y reflexiones sociales.	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos.	Atención educativa a los adolescentes en riesgo.	Gestión escolar	Trabajo docente I	
Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar.	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		

¹⁸¹ *Ibidem.*, p. 23.

Como se puede observar en el mapa curricular de la ENSM para formar profesores de historia, las asignaturas propiamente que se refieren a los conocimientos de la materia mantienen un bajo porcentaje dentro del total de los créditos, puesto que de los 44 componentes del plan de estudios, sólo se encuentran los conocimientos históricos básicos distribuidos en cinco ciclos semestrales, tres de historia nacional y dos de historia universal, mientras que las treinta y nueve asignaturas restantes refieren a aspectos de carácter pedagógico y administrativo. Todo ello sin contar que, pese que hay dos materias que pudiesen proveer de elementos teóricos en cuanto al conocimiento de la historia, las herramientas propias de la disciplina histórica quedan completamente fuera de la comprensión del programa. De esta forma, es evidente que la plataforma del egresado de la ENSM mantiene un tinte didáctico y no un sustento teórico en lo que a la concepción de la historia se refiere, lo cual permite pensar que el docente egresado de la Normal Superior sea capaz de impartir cualquier asignatura con los elementos adquiridos, que no necesariamente van dirigidos a la enseñanza de la historia o, en su defecto, que él tampoco tenga las herramientas de cambiar el concepto de la historia para sí mismo y para sus alumnos como un conglomerado de datos, fechas, nombres y lugares.¹⁸²

¹⁸² Leslie Mercado y Yabin Silva. “La formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la Escuela Normal Superior”, En: Lorena Llanes, *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. México, 2012, p. 24.

3.2 La Reforma Integral a la Educación Secundaria.

En los últimos veinte años, desde principios de la década de 1990, el sistema educativo mexicano ha sufrido una serie de críticas —internas y por parte de organismos internacionales¹⁸³—, la más evidente de las cuales radica en que “de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), los cambios radicales que sufrió el mercado laboral exigen la ampliación de la cobertura de los distintos niveles educativos”¹⁸⁴, lo cual ha derivado en cambios rápidos y medulares en la conformación estructural del país, y por supuesto que el rubro educativo está incluido en esta serie de cambios.

Las reformas educativas implicaron un cambio general en la confirmación de la escuela en México, en los acuerdos con los grupos magisteriales, en la planeación de los contenidos escolares, en la impresión de los libros de texto y en un sinnúmero de puntos que competen a la escuela como institución y como parte del funcionamiento nacional. Las reformas se gestaron como respuesta a las evaluaciones que principalmente la OCDE implementó después de calificar como “baja” la calidad educativa en el país a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1991 y la comparación con los sistemas educativos norteamericanos. La primera reforma se formuló en 1992¹⁸⁵, bajo el mando de Ernesto Zedillo Ponce de León, primero como titular de la Secretaría de Educación Pública y, posteriormente, durante su sexenio como presidente de la República.

¹⁸³ N. Martínez (2004, 3 de noviembre). “Cuestiona la OCDE política educativa”. *El Universal* (En línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/117552.html>. Consulta: 10 de octubre de 2013. Cfr. N. Martínez (2006, 4 de septiembre). “Reconocen que es baja la calidad de la educación”. *El Universal* (en línea). <http://historico.eluniversal.com.mx/buscar2.html> Consulta: 10 de octubre de 2013.

¹⁸⁴ N. Martínez (2009, 27 de diciembre) “Urge reforma educativa para evitar fuga de cerebros”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/notas/648167.html>. Consulta: 12 de octubre de 2013.

¹⁸⁵ “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”; En: *DOF*. México, 19 de mayo de 1992. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Años más tarde, con la llegada de Vicente Fox Quesada a la Presidencia, los ecos de las exigencias nacionales e internacionales resonaron aún más fuerte en el ánimo educativo, de tal manera que, a partir de 2002, se empezó a formular una reestructuración integral del sistema educativo mexicano competente a la educación básica, es decir, a la primaria y a la secundaria, a lo que se le conoce como la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). De la misma manera, por primera vez el bachillerato, la educación normalista y el nivel preescolar quedaron sujetos a discusión en cuanto a su obligatoriedad, en el caso de la educación preescolar, y funcionamiento integral, en el caso de la ENSM, a partir de las primeras discusiones de dicha reforma. El resultado de estas primeras transformaciones se tradujo en la obligatoriedad a partir de 2002¹⁸⁶ de la educación preescolar como requisito indispensable para ingresar a la primaria y en las discusiones estatales y locales para conformar el nuevo currículo educativo¹⁸⁷.

En los primeros bosquejos, la nueva estructura educativa mexicana se planteó como una necesidad urgente y como la plataforma que el país necesitaba para insertarse en las dinámicas de desarrollo económico a nivel internacional; este nuevo plan, debía ser instaurado pronto y con el menor número de errores —que conllevarían a posteriores correcciones— y, por otra parte, al plantear las primeras estructuras de los temarios y todo lo que ello implicaba —la redistribución del horario, de la plantilla de profesores, la impresión de libros de texto, el cambio de estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre un

¹⁸⁶ “Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, secciones III, IV y VI, y el Artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”; En: *DOF*. México, 12 de noviembre de 2002. Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis_reformas/Analisis%20Reformas/00130170.pdf

¹⁸⁷ N. Martínez (2004, 6 de septiembre). “Presentan a la reforma educativa como prioridad”. *El universal* (en línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/115368.html> Consulta: 10 de octubre de 2013.

sinnúmero de recovecos envueltos en este cambio integral¹⁸⁸—, algunos especialistas en educación y en las materias que se impartirían —sobre todo en nivel secundaria y en el bachillerato—, tacharon a esta reforma de inmadura, precoz, poco discutida y sin planeación suficiente¹⁸⁹, por lo que se sugirió que los planes de estudio debían ser revisados y reformulados a profundidad por profesionales abocados al estudio de cada una de las disciplinas¹⁹⁰. Como medida para la pronta puesta en marcha de los cambios en el sistema educativo, la Secretaría de Educación Pública implementó —e implementa— cursos de capacitación para los profesores encargados de poner en práctica esta reforma:

La promesa de las autoridades educativas fue impartir cursos para capacitar a su personal en el manejo de los contenidos curriculares, dotarlo de materiales didácticos suficientes para el desempeño de su labor, tener el equipo de cómputo necesario para el programa de Enciclomedia y contratar más normalistas, profesionistas y especialistas en arte.¹⁹¹

Entre los atributos reconocidos de esta innovación en el sistema educativo mexicano se encuentran el nuevo enfoque pedagógico y didáctico basado en el sistema de competencias, lo cual propone que el alumno debe desarrollar ciertas habilidades para ser evaluado por el profesor, quien funge como guía en el proceso de aprendizaje.

También, como parte de la reestructuración de la escuela en México, la reforma incluye un sistema de evaluación universal de conocimientos para profesores, a través de concursos de

¹⁸⁸ M. Archundia (2006, 6 de septiembre). “Maestros rechazan reformas en secundarias”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/79153.html>. Consulta: 12 de octubre de 2013.

¹⁸⁹ N. Martínez (2004, 19 de julio). “Reforma a secundarias, sólo de consensos, opinan”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/113476.html> Consulta: 11 de octubre de 2013.

¹⁹⁰ N. Martínez (2004, 17 de agosto). “Urge articular la educación básica”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/114619.html> Consulta: 11 de octubre 2013. *Cfr.* N. Martínez (2009, 27 de octubre) “Especialistas reprueban la reforma educativa”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172341.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013.

¹⁹¹ M. Archundia (2006, 21 de agosto). “Enfrentarán con duda cambios en secundaria”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/78735.html>. Consulta: 12 de octubre de 2013.

oposición para la obtención y permanencia en plazas educativas¹⁹², y alumnos por medio de una prueba de conocimientos adquiridos, conocida como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)¹⁹³, junto con la inclusión de tecnologías consideradas de punta dentro de los salones de clase; un ejemplo de ello fue el sistema Enciclomedia, que se implementó en primarias y secundarias entre 2004 y 2006 como parte de la aplicación de la reforma.

El punto referente a la evaluación, sin duda, desde el momento en el que se planteó la Reforma Integral a la Educación Básica, ha sido un generador de polémicas debido a la complejidad que engloba la aplicación de una prueba universal para “medir” el conocimiento adquirido y enseñado en las escuelas. Como parte de la controversia con respecto de los mecanismos de calificación está la inexistencia de una contraparte de la evaluación: es decir, que no existe ningún otro dispositivo para medir si se está evaluando bien o no¹⁹⁴.

Otras opiniones sustentan que “pruebas como las de ENLACE no deben culminar en un resultado, sino que necesariamente han de desembocar en un plan de trabajo”¹⁹⁵, en otras palabras, los sistemas de evaluación deben ser tomados como referencia para pulir las propuestas educativas. Por su parte, el ex-subsecretario de Educación Pública, Fernando

¹⁹² N. Martínez (2009, 26 de octubre) “Urgen renovar calidad educativa”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172310.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013.

¹⁹³ Cabe destacar que a partir de 2014 la prueba ENLACE quedará cancelada para los alumnos de nivel básico con la probable mira de establecer otro tipo de prueba. N. Martínez (2013, 20 de diciembre). “INEE: No habrá más prueba ENLACE en nivel básico”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/impreso/inee-no-habra-mas-prueba-enlace-en-nivel-basico-211754.html>. Consulta: 6 de enero de 2014.

¹⁹⁴ N. Martínez (2011, 10 de septiembre). “Expertos: ENLACE sin evaluación propia”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/188838.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013. *Cfr.* Lizeth Borrás Escorza, “Historia crítica ante el programa de historia propuesta por la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)”, en Xavier Rodríguez Ledesma. *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*, México, 2010, pp. 56-63.

¹⁹⁵ J. Núñez Pliego (2009, 30 de diciembre) “Educación y evaluación”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/46857.html>. Consulta 12 de octubre de 2013.

González Sánchez, en su momento se refirió a la evaluación como un elemento que debiese formar parte del currículo educativo, no como la vía de medición del aprendizaje de los estudiantes¹⁹⁶.

Un aspecto que es importante remarcar, pese a que ya se trató someramente en el capítulo primero de esta tesis, es la intención de la RIEB de unir en un solo bloque los tres niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria con una secuencia de contenidos que van de acuerdo con la edad y las capacidades de los educandos en cada eslabón del programa educativo global. Este objetivo planteado por la Reforma, en mi opinión sugiere una lógica en cuanto a la impartición de los conocimientos requeridos por los alumnos; sin embargo, el recorte de los temarios en algunas —la mayoría— de las asignaturas, incluyendo por supuesto a la asignatura de historia, deja severos huecos que pudiesen hacer incomprensibles los contenidos para los alumnos.

En otro orden de ideas, pese a que el énfasis puesto en las reformas dirigió la atención hacia las materias de español y matemáticas y al recorte de treinta y siete a veinticuatro materias, la conformación del plan de estudios que más generó debates fue el de historia, debido a que en el primer esquema, generado en 2004, se llegó a contemplar la supresión de la materia y posteriormente, para la reforma implementada entre 2006 y 2009¹⁹⁷, se disminuyó drásticamente el estudio del periodo prehispánico, en el caso de historia de México, y, en lo concerniente al temario de historia universal, lo relativo al estudio de la antigüedad¹⁹⁸.

¹⁹⁶ N. Martínez (2011, 29 de junio). “Evaluar maestros, prueba de ‘alto riesgo’”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186651.html>. Consulta: 14 de octubre de 2013.

¹⁹⁷ En 2006 se planeó implementar el programa en escuelas seleccionadas como escuelas piloto, mientras que en 2009 la RIES se aplicó a nivel nacional.

¹⁹⁸ N. Martínez (2004, 15 de noviembre). “Afinan reforma a nivel secundaria”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/118000.html>. Consulta: 10 de octubre de 2013. *Cfr.* N. Martínez “Urge articular la educación básica”, *op. cit.*

En el caso de historia universal e historia de México, en el plan de estudios se modificaron los contenidos y la carga horaria de ambas: historia universal quedó cimentada en un ciclo escolar —segundo de secundaria—, mientras que el contenido para el tercer año quedó asentado en la historia nacional.

Otra de las apreciaciones que se hizo con respecto a la reforma educativa de 2006 en el plan de estudios de historia fue que las líneas de tiempo comenzarían en el siglo XVI en ambos casos —historia universal y de México— y se extirparon de los planes de estudio los fragmentos de historia antigua, en el caso de historia universal, y de historia prehispánica en el caso de historia de México. En el primer curso, el currículo quedó planeado para que el bloque número uno diera cabida a los temas de historia reducidos de antigua y medieval, mientras que en el correspondiente al curso de historia de México, el primer bloque incluye referencias breves a las culturas precortesianas¹⁹⁹.

Como posibles soluciones al debate respecto del temario de historia nacional se planteó el reconocimiento de las culturas existentes y la relación histórica de ellas como una de las competencias a desarrollar por parte de los alumnos²⁰⁰; sin embargo, desde mi punto de vista, entre las probables consecuencias de las nuevas formulaciones para el plan de estudios de historia podría estar la falta de comprensión del devenir histórico puesto que, partiendo de los conceptos de la modernidad comprendida a partir del siglo XVI, o bien, desde el arribo español en el caso de historia de México, se pierde la dimensión de los cambios, las continuidades, la explicación coherente de las rupturas y las configuraciones sociales, políticas, económicas y culturales.

¹⁹⁹“Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria”. Secretaría de Educación Pública, 2006. Disponible en: <http://efmexico.files.wordpress.com/2008/04/planestudios2006.pdf>

²⁰⁰N. Martínez (2004, 30 de junio). “Se oponen a quitar áreas de historia en secundaria”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/112726.html> Consulta: 11 de octubre de 2013.

Otro punto a considerar es el papel del profesor como trabajador en esta tarea encomendada a partir de la implementación de la reforma educativa. Es importante considerar a la planta de educadores con los que se cuenta en cada plantel y que no siempre el especialista en la materia es el encargado de impartir las clases que su preparación le permite²⁰¹.

En mi opinión, la RIEB, en efecto, tiene un carácter de reformador con respecto a los planes de estudio anteriores, puesto que, además de los nuevos temarios, también incentivan la aplicación de evaluaciones basadas en competencias; no obstante, el desarrollo de la nueva configuración en el sistema educativo mexicano requiere de otros matices a los que no se hace hincapié en los nuevos planes de estudio, es decir, en el caso de la historia, se requiere del fomento de actividades dirigidas al conocimiento integral de la disciplina, acciones que le permitan al niño y al joven razonar acerca del quehacer histórico sin la fórmula probada —y obsoleta— de la memorización; aunque por otra parte, para erradicar los vicios en el ejercicio de la docencia en el área de historia, también se requiere de la colaboración y de la preparación de los profesores, puesto que son ellos los promotores, los iniciadores y los motivadores para el desarrollo del curso y para la respuesta de los muchachos con respecto a lo que se les pretende enseñar.

²⁰¹ A reserva de explicar esto más adelante, es pertinente mencionar de momento que los perfiles se forman a partir del manejo de estrategias de aprendizaje, de investigación, narración, observación y metodología para plantear y resolver preguntas propias de la disciplina a la que se ha enfocado el profesor, así como el conocimiento con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.. Para comprender mejor las características del perfil del profesor, remítase a la página electrónica: http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso.

4. La historia en el aula.

Desde hace algunos años, una de las fascinaciones de mi vida ha sido, entre otras cosas, la observación de mis profesores en sus acciones, en su actitud frente al grupo, en el ejemplo, en el ímpetu que mostró cada uno al momento de encontrarse frente al alumnado, las tareas, los trabajos, la preparación de la clase y demás aspectos que desde mi etapa adolescente comencé a considerar como parte de la evaluación personal hacia los docentes que, por razones del destino, quedaron en mi camino. Hoy, ya del otro lado de la interacción alumno-profesor y a partir del presente trabajo, me doy cuenta de las inconveniencias que enfrentan día a día los profesores dedicados al momento de preparar sus lecciones, sus cursos y tareas, al elegir sus materiales, las lecturas y el resto aspectos destinados a armar el discurso que pretenden que sus alumnos entiendan. Asimismo, al recordar hoy a los profesores de las asignaturas de historia de México e historia universal en la secundaria, parece que más de uno — sino es que todos — debió tomar en consideración los pasos expuestos en el capítulo dos de la presente investigación, puesto que en algunos casos — según recuerdo — no les alcanzó el tiempo y se quedaron a la mitad del temario, comenzaron a atiborrar al alumno de datos y fechas, mapas sin razón o resúmenes de los libros de texto sin mayor explicación, mostraron a la historia como un saber insípido e inútil, entre otras prácticas que son muy comunes entre los profesores de las asignaturas referentes a la historia.

Ahora bien, este apartado del trabajo tiene como propósito mostrar algunos aspectos de la práctica docente en seis de las escuelas públicas del Distrito Federal con respecto a las

consideraciones por parte de los historiadores docentes para impartir las asignaturas pertinentes de forma correcta²⁰².

La forma para completar esta labor se basó en la obtención de un par de muestreos, el primero se trabajó con un grupo de veinticuatro alumnos en edad escolar correspondiente al tercer grado de secundaria y el segundo con seis profesores de historia en distintas secundarias públicas en la delegación Benito Juárez, en el Distrito Federal²⁰³. La demarcación donde se llevó a cabo la recolección de información fue elegida debido a la consideración de la zona como un sitio estable, es decir, es un cerco en el que los habitantes tienen una capacidad económica y un modo de vida estándar, en el que las familias de los alumnos pueden brindarles un panorama cómodo sin llegar a la opulencia, de tal suerte que los alumnos tienen la posibilidad de mantener un rendimiento escolar con la concentración requerida y sin distractores externos como la falta de recursos en el núcleo familiar, o bien, problemas de distancias para llegar a las escuelas, transporte o nutrición.

Otro de los pasos para la construcción de esta fase del estudio se refiere a la selección de las preguntas que se hicieron a ambos grupos, profesores y alumnos, la cual fue guiada por los postulados desarrollados en el segundo capítulo de la presente tesis, en el que se explicaron las propuestas a seguir para diseñar un curso de historia de manera más sencilla²⁰⁴. En ambos casos se hicieron cuestionarios de diez preguntas, mientras que las preguntas

²⁰² *Vid.* Capítulo 2.

²⁰³ Este muestreo inicialmente fue planeado para diez escuelas; sin embargo, al momento de llevar a cabo las entrevistas surgieron inconvenientes que dejaron reducidos a seis el número de sujetos entrevistados. Esto se debió a que en dos de las diez escuelas a analizar los profesores de asignatura se negaron rotundamente a otorgarme entrevistas, mientras que en otro de los casos el director del plantel no me permitió conversar con el profesor de historia de la escuela y en la última escuela donde los resultados fueron negativos no había profesor de historia.

²⁰⁴ *Vid.* Apéndice 1 y apéndice 2.

realizadas a los muchachos se presentaron en forma de encuesta, los cuestionamientos hechos a los profesores fueron grabados como entrevistas.

En el caso de los estudiantes, de las 24 encuestas realizadas, se obtuvo como resultado que 11 de los alumnos encuestados pertenecían a escuelas públicas, mientras que los restantes 13 estudiaban en escuelas privadas, las cuales fueron excluidas del análisis, debido a que el estudio se centra en las dinámicas de las escuelas públicas. Las escuelas públicas tomadas en consideración a través de esta encuesta fueron: “Gabriela Mistral”, “Rosario Castellanos”, “José Vasconcelos”, “Maximino Martínez”, “Gabino Palma”, “Manuel Sandoval Vallarta”, “Puerto de Alvarado”, “Cuauhtémoc” y la Secundaria Técnica # 14 “Cinco de Mayo”²⁰⁵. Las escuelas privadas, al no ser parte del objeto de estudio de esta investigación, no serán tomadas en cuenta.

Por parte de los profesores, los sujetos encuestados fueron seis maestros de historia de secundarias de la delegación Benito Juárez del Distrito Federal que fueron:

1. Escuela Secundaria Diurna 34 “Eugenia León Puig”, profesor Edmundo Sánchez Salazar.
2. Escuela Secundaria Diurna 13 “Enrique C. Olivares, profesora Imelda Sánchez.
3. Escuela Secundaria 10 “Leopoldo Ayala”, profesor Ismael García.
4. Escuela Secundaria 72 “Diego Rivera”, profesor Antonio González.
5. Escuela Secundaria Diurna 62 “Miguel de Cervantes Saavedra”, profesora Blanca Sánchez.

²⁰⁵ El número de planteles nombrados es menor al número de planteles expuestos, puesto que en dos de las escuelas había más de un alumno encuestado.

Por otra parte, en el caso de la Escuela Secundaria Técnica #14 “Cinco de mayo”, también fue entrevistada la profesora del plantel.

6. Secundaria Técnica 14 “Cinco de Mayo”, profesora Beatriz Romo Ramírez.

Del lado de los profesores, los cuestionamientos fueron diez, que se refieren a la razón que los condujo a las aulas como enseñantes de la materia de historia, el tiempo que llevan impartiendo esa clase, los motivos de la elección y la permanencia en la escuela en la que los hallé trabajando, el tipo de relación que mantienen con sus alumnos, el gusto que ésta pudiera generarles, si trabajan uno o dos turnos en la misma o en diferentes escuelas y si existen diferencias entre los alumnos del horario matutino y del vespertino, finalmente, las preguntas acerca de su concepto de la historia, las fuentes que eligen al momento de preparar el curso y las clases, el tipo de tareas y actividades en clases que suelen dejar, así como sus objetivos y el compromiso que ellos asumen al aceptar ser profesores de historia.

Una observación importante para la descripción y la comprensión de los sujetos analizados es que ninguno de ellos es historiador de profesión. En tres casos los titulares de la materia de historia afirmaron ser egresados de la ENSM, mientras que dos de ellos se presentaron como sociólogos — uno de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el otro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) — y el elemento restante dijo ser geógrafo egresado de la UNAM.

En el caso de los alumnos, la encuesta fue hecha igualmente con diez preguntas, las cuales abordaban aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la historia como el gusto del niño por la disciplina, el agrado que le da la forma en la que la materia es impartida en su escuela, los materiales que el profesor utiliza en las clases, las tareas que les son dejadas, el tipo de examen o prueba a la que son sometidos en los periodos de evaluación y, por último, las pesquisas acerca de la identificación de los educandos con la sociedad de la que son

miembros, si esta identificación tiene como base sus conocimientos de historia y si desde su perspectiva los conocimientos de historia que posee son suficientes para su desarrollo vital.

4.1 ¿Qué historia se enseña?

Para averiguar la historia que se enseña y la forma en la que se planea un curso dentro de las aulas de las secundarias del Distrito Federal, a los profesores se les cuestionó acerca del concepto que ellos mantienen de la historia y las fuentes en las que se basan para armar el curso de historia universal en las escuelas. En los seis casos se mostraron respuestas similares en cuanto a la definición de historia, como la que me compartió el profesor Edmundo Sánchez, asumiéndola como “el conocimiento del pasado, donde venimos, hacia dónde vamos y qué podemos hacer para cambiar las cosas”²⁰⁶, o bien, la manera en la que la definió el profesor Israel García “La historia es una ciencia que nos ayuda a comprender el presente en el que estamos”²⁰⁷. Así pues, con esas bases, se presupone, que se fincan las explicaciones y las actividades de los profesores con respecto a los niños y al encaminamiento que se pretende que tomen.

Ahora, las definiciones de los profesores respecto al concepto de la historia que manejan para impartir clases de la materia se basan en una convencionalidad de la definición general que se le suele dar a la acepción desde los niveles básicos — primaria y secundaria — sin un análisis más allá de un conocido *cliché* como el que afirma que “la historia es el conocimiento del pasado para comprender el presente y prevenir el futuro” sin una explicación profunda o teórica que sustentase dicha definición.

²⁰⁶ Entrevista a Edmundo Sánchez Salazar por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal el 1 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/1, p. 3.

²⁰⁷ Entrevista a Israel García por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal el 2 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/3, p. 1.

Por otra parte, al enseñar historia, se asume un compromiso de vida del profesor hacia sí mismo, con sus alumnos y con la sociedad, para lo cual se deben encaminar, a lo largo del curso, las acciones como tareas, actividades o el temario, entre otras. De este modo, el compromiso que se asume adquiere diferentes matices dependiendo del profesor que diseña las acciones a seguir, como lo que expresa la profesora Blanca Sánchez al referirse a su compromiso como:

Que aprendan a observar, que sean críticos y que no se queden con la primera explicación que obtengan, sino que busquen, que indaguen y que se interesen por su conocimiento como sociedad y como individuos.²⁰⁸

Aunque también están las opiniones, como la enunciada por la profesora Beatriz Romo Ramírez, que refirió:

[...] la creación de una conciencia social en los jóvenes para que conozcan su historia, se interesen por sus raíces, que no permitan que políticas mundiales les arrebaten sus raíces, nuestra historia, nuestra cultura.²⁰⁹

Para realizar un bosquejo la historia que se enseña en las secundarias capitalinas en México, se deben tomar en consideración otros factores, como las fuentes de las que son recabados los conocimientos por parte de los profesores para enseñar la asignatura a los adolescentes. En la mayoría de los casos, las respuestas a las preguntas respectivas a las fuentes de las cuales los profesores de historia obtenían la información para sus clases quedaron en el periódico, presentaciones de *Power Point*, así como revistas, apuntes de su formación profesional, los libros de texto de secundaria y las recomendaciones que éstos

²⁰⁸ Entrevista a Blanca Sánchez por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 5 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/5, p.2.

²⁰⁹ Entrevista a Beatriz Romo Ramírez por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 4 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/4, p. 1.

sugieren y, finalmente, novelas y producciones literarias de corte histórico. En palabras del profesor Edmundo Sánchez:

Busco las recomendaciones que traen los libros de texto, por ejemplo, ahorita estoy leyendo éste (me mostró “Monja y casada, virgen y mártir” de Vicente Riva- Palacio) y “Martín Garatuza”, sí, porque en los libros de historia vienen recomendaciones de literatura, además, en la Normal tenemos historia, pero no profundizamos, entonces tenemos el conocimiento limitado y generalizado y a partir de la explicación te salen dudas a ti y sabemos que nos enseñan y enseñamos cosas de personas importantes, pero no de la gente común... sí, busco literatura histórica, porque normalmente los historiadores entre más letras, nombres y fechas se avienten, mejor, entonces busco algo que amenice y no aburra a los niños, que no se les haga tan pesado, más complicado de lo que es.²¹⁰

Del mismo modo, el profesor Israel García hizo alusión al empleo de la literatura como bagaje para la conformación de la materia de historia, expresándose de la siguiente manera:

Pues, sin falsa modestia, desde los ocho años soy un lector empedernido y mi conocimiento de la historia viene de enciclopedias, novelas históricas y de ahí enriquezco mis clases, además, con las reformas a los planes de estudio trato de buscar la bibliografía que viene en los planes de estudio, que se descarga en internet.²¹¹

También el profesor Antonio González, de la Secundaria 72 “Diego Rivera”, con respecto a las fuentes que suele consultar para preparar sus cursos dijo:

[...] de mis apuntes de la Normal, el libro de texto, las recomendaciones que vienen en el libro de texto, antes leía más, pero este año le he echado la flojera (ríe) y no he leído nada,

²¹⁰ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p. 4.

²¹¹ Israel García... PHO/EHS/I/3, p. 1.

pero antes leía novelas, buscaba en internet, artículos, periódicos culturales y esas cosas...²¹²

Al rescatar estos testimonios acerca de las fuentes utilizadas para sustentar un curso, se puede afirmar que la historia que se enseña busca facilitar el aprendizaje y la enseñanza de ésta por medio de lecciones basadas en una historia novelada, una historia literaria y no en una historia con un entramado filosófico, teórico y metodológico que, como se explicó en el capítulo segundo de esta tesis, es lo que le da pauta al historiador docente para articular un curso de historia desde el planteamiento de los objetivos, la elección de las actividades, de los materiales, la construcción de las evaluaciones, la formación de conceptos y demás elementos que están incluidos en el quehacer del historiador enseñante. Como complemento de la explicación histórica pueden existir alusiones a la producción literaria, pero es imposible sustituir la científicidad de la historia con el acercamiento a la literatura como fuente total de explicación²¹³, puesto que, con el afán de convertir el conocimiento en algo más fácil, puede quedar reducido y sin la profundidad necesaria para conectar el pasado con el presente. La literatura de corte histórico puede implicar una herramienta útil para el profesor como parte de la explicación o como una aplicación del recurso de la empatía.

Igualmente, los profesores mencionaron el atractivo de sus clases como vía para que los alumnos se interesen en la disciplina histórica como uno de los objetivos de enseñar historia. Esto pretende lograrse por medio de las actividades manuales o en equipo, como el diseño de obras de teatro o el relato de anécdotas extraordinarias impactantes o de la vida

²¹² Entrevista a Antonio González por Alicia Paola Ríos Aldana, Benito Juárez, Distrito Federal, el 5 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/6, p. 1.

²¹³ Cristina Arredondo, *op.cit.*, p. 105-106.

cotidiana que pudieran interesar a los niños, mientras que también se pretende que los saberes sean aplicados en las vidas de los alumnos, que sería lo más recomendable.

De este modo, se puede vislumbrar el tipo de historia que se enseña en las secundarias, que en un principio pretende adquirir un carácter científico y crítico, mientras que se basa en fuentes literarias y no históricas, así como en la atracción anecdótica y la presentación de datos a partir de esos relatos, aunque también está la superposición de las opiniones que enarbolan la introducción de categorías con un respaldo de información más allá de la literatura.

Sin embargo, también se tuvo que analizar qué historia se aprende con base en las respuestas que me otorgaron los niños en las encuestas, puesto que la mayoría de ellas arrojaron que sí se sienten identificados con la sociedad en la que viven, pero no por los conocimientos de historia recibidos. Así también, la mayoría manifestó su molestia por la forma en la que les es impartida la materia, puesto que los vicios de los respectivos profesores se manifiestan en el salón de clases y, un fenómeno observado fue que gran parte de los alumnos de escuelas particulares contestaron que los conocimientos que habían adquirido de historia les eran suficientes en sus vidas, mientras que los estudiantes de escuelas públicas se inclinaron a responder de forma negativa esta pregunta.

Ahora bien, como una constante en las entrevistas con los profesores está el interés por la forma de enseñar historia, de tal suerte que ésta sea atractiva a los muchachos, pero esta historia que se enseña, al provenir de fuentes literarias o impuestas por las instituciones competentes — la SEP —, el sustento puede ser fidedigno o no, de tal manera que queda sujeta a una comprensión agradable para los alumnos, pero dicho entendimiento no

necesariamente es está basado en los procedimientos rigurosos que la disciplina histórica requiere para construir, interpretar o brindar el conocimiento propio de la materia.

4.2 ¿Cómo se enseña la historia?

A partir del muestreo anteriormente descrito, realizado con alumnos y profesores de nivel secundaria en el Distrito Federal, y del cotejo con apartado en el cual se formuló una propuesta que contiene formas y argumentos de las maneras en que puede abordarse la enseñanza de la historia como historiador docente al momento de preparar una clase o un curso, es posible tener un asomo y un contraste entre la mencionada propuesta y lo que se vive día a día en los salones de clase con los profesores de historia.

Al referirme a la forma en la que se enseña historia en las aulas, aludo a las técnicas, materiales y procedimientos que se llevan a cabo dentro de los salones de clase para que el alumnado y el profesorado cumplan con los objetivos propuestos en el programa de estudio generado por la instancia competente, la Secretaría de Educación Pública, y en los planes del profesor de historia de cada grupo, de tal suerte que el objetivo central de esta sección es el análisis de la forma en que la historia se enseña dentro de las secundarias públicas del Distrito Federal. Para ello fue necesario tomar en cuenta la información recabada para el segundo capítulo, en el que se explican los elementos necesarios para diseñar un curso de historia, formular preguntas con base en la información respecto al ideal de enseñanza de la historia y contrastar dicha propuesta con las respuestas de las entrevistas realizadas a los enseñantes de historia en las secundarias anteriormente citadas y a los alumnos encuestados con respecto a la forma en la que se vive la enseñanza de la historia en las escuelas.

Por una parte, se tomaron en cuenta las actividades que los profesores suelen realizar en los salones de clase, aunque por otro lado, se examinaron las tareas que se dejan a menudo, los

materiales que utilizan en las sesiones y las actividades extraescolares, así como la respuesta de los alumnos encuestados acerca de los incentivos —o la falta de ellos— para el redondeo del proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia en las secundarias de la capital mexicana. En este punto se cuestionó también a los niños acerca de las didácticas que los profesores siguen en su materia, así como de los materiales que los profesores suelen utilizar con ellos, las tareas, los trabajos y demás elementos que enriquecen el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los adolescentes cuando se trata la materia de historia.

Una constante en las entrevistas con los profesores, en las que quedaron asentadas algunas de las dificultades que enfrenta el profesorado con los alumnos en general y particularmente en el punto de la adolescencia, fue la mención a los aspectos personales y de convivencia en la vida y el contexto de los alumnos como un factor de peso para el desempeño escolar de los alumnos. Parte de la mención del problema se situó en el exceso de distractores de que los muchachos son presa, es decir, las redes sociales, los aparatos tecnológicos, la convivencia con los compañeros y amigos de clase, además del descuido por parte de los padres de familia, los problemas particulares de cada uno de los jóvenes —la separación de los padres, los hermanos menores a su cuidado, la ausencia de alguno de los progenitores, entre otros— fueron los casos mencionados por los profesores, aunque también se enunciaron otros problemas, sobre todo en el alumnado del turno vespertino de las escuelas, como la iniciación en las adicciones y los asuntos legales que aquejan a algunos individuos en edad escolar y, por si fuera poco, de las acciones violentas que los adolescentes enfrentan hoy en día dentro de las instalaciones escolares. Esto, pese a que no es de la competencia de esta investigación como tal, sí es importante tomarlo en cuenta

como un elemento que obstaculiza el desarrollo de las actividades encaminadas al cumplimiento de objetivos por parte del profesor, de la sociedad y del mismo alumno²¹⁴.

Algunos testimonios indican que:

En este contexto es difícil enseñar historia, porque los alumnos no tienen interés y si comparamos esto, dos o tres décadas antes era distinto, porque había muchos alumnos brillantes y dos o tres burros y hoy es al revés, casi todos son burros y dos o tres sobresalen y a esos son a los que se les hace el conocido *bullying*. Ahora no tienen interés, no aprenden, no traen el cuaderno, no estudian y a los que sí hacen las cosas les esconden las cosas, les roban las plumas, el cuaderno y son a ellos a quienes les hacen *bullying* y en historia es más complicado porque se requiere de la imaginación y no es tan sencillo ni tangible como una teoría de física²¹⁵.

Así también se retoman otros puntos que muestran que:

[...] nos enfrentamos a problemas graves de descuido de parte de los padres a los chicos, ellos no tienen interés en el estudio, son renuentes a trabajar en equipo, a estar lejos de la novia, de los amigos, de la educación en sí, y si eso aunamos que enfrentamos con ellos un serio contagio de adicciones, porque, en efecto, es un contagio... sí hay una diferencia muy marcada con los jóvenes de ambas instituciones.

Además, últimamente es muy común encontrar familias disfuncionales... esto en ambas zonas, en ambos planteles, y encuentras historias de vida a los cortos catorce, quince años de los chicos en las que no tienen papá, la mamá trabaja todo el día, ellos cuidan a los hermanos más pequeños y no tienen tiempo de hacer la tarea, de concentrarse en sus

²¹⁴ Estos comentarios en tres de las seis entrevistas fueron hechos después de que éstas terminaron, de tal suerte que no han quedado registradas en las grabaciones ni en los escritos. Los tres casos restantes sólo se limitaron a contestar el cuestionario.

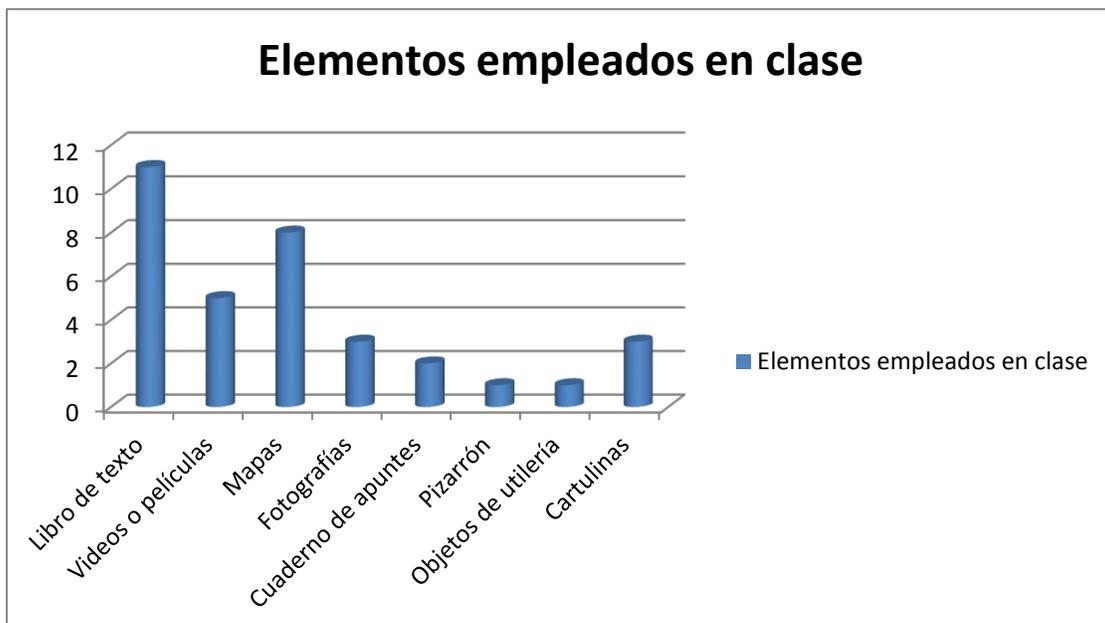
²¹⁵ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p.3. El profesor se refiere a dos instituciones, debido a que labora en dos secundarias distintas, una en la mañana y otra en la tarde. La primera se encuentra en la delegación Benito Juárez, en la colonia Miravalle y la otra en la delegación Coyoacán, en la colonia Santo Domingo.

trabajos, sino que tienen mucho tiempo sin vigilancia y sin concentración en lo que debería ser su obligación única, que es la escuela y las tareas que en ella se dejan²¹⁶.

Y finalmente se reiteró que:

El ambiente es armónico tanto con los niños, como con los compañeros de trabajo, sólo que las últimas generaciones, debido al problema de los derechos humanos, los derechos de los niños y hay fallas en disciplina, en el compromiso, son más renuentes a trabajar, a estudiar, a comprometerse con la materia y la escuela y en general²¹⁷.

Ahora bien, para la formación de las lecciones en el aula se tomaron en cuenta como fuentes los libros de literatura de carácter histórico, al igual que los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública, pero en el momento de poner en práctica el currículo diseñado por cada profesor, se hizo referencia a otros elementos que sirvieron de apoyo a los educadores, como lo enuncian los alumnos, quienes recordaron los materiales frecuentemente utilizados. Los enunciados fueron:



²¹⁶ Blanca Sánchez... PHO/EHS/I/5, pp. 1-2.

²¹⁷ Beatriz Romo Ramírez... PHO/EHS/I/4, p. 1.

Del lado de los profesores, se hizo alusión a las actividades que se suelen promover en clase, junto con los elementos que dichas dinámicas requieren. En dos casos –en el del profesor Edmundo Sánchez y el del profesor Ismael García– se hizo hincapié en las representaciones teatrales o el uso del teatro guiñol como actividad para la comprensión del temario. En palabras del profesor García,

Utilizo herramientas del teatro para explicar las cosas, por ejemplo, la primera unidad del temario de historia universal en la que se explica el absolutismo, ellos hacen una obra y uno de ellos se viste de rey, otra niña de reina, de clérigo, etcétera, también utilizamos mapas, esquemas, cuadros conceptuales, pero principalmente obras de teatro, además, el material de esta escuela es algo viejo y los mapas vienen todavía con la URSS²¹⁸.

Mientras, el profesor Sánchez dijo:

[...] busco en noticieros culturales, internet, etcétera, recomendaciones que dan a los profesores, pero vas a la librería y el presupuesto no alcanza, o leo la literatura de moda de los niños y hago círculos de lectura e intercambio de libros con ellos²¹⁹.

Otros profesores entrevistados, como Beatriz Romo, de la Secundaria Técnica 14 “Cinco de mayo”, expresó que:

[...] en clase promovemos actividades con tríptico, con periódico histórico, con revistas, obras de teatro, teatro guiñol también, son diferentes estrategias las que llevamos a la práctica con ellos para que se cumplan con los objetivos y el enfoque del programa de historia²²⁰.

²¹⁸ Israel García... PHO/EHS/I/3, p. 3.

²¹⁹ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p. 4.

²²⁰ Beatriz Romo Ramírez... PHO/EHS/I/4, p. 2.

A su vez, la profesora Blanca Sánchez de la Secundaria Diurna 62 “Miguel de Cervantes Saavedra” comentó que

[...] siempre busco que ellos entiendan las cosas, así que ellos hacen mapas mentales, para que ellos mismos se expliquen las cosas conforme vamos desarrollando la clase, así también participan y van dejando fluir su creatividad²²¹.

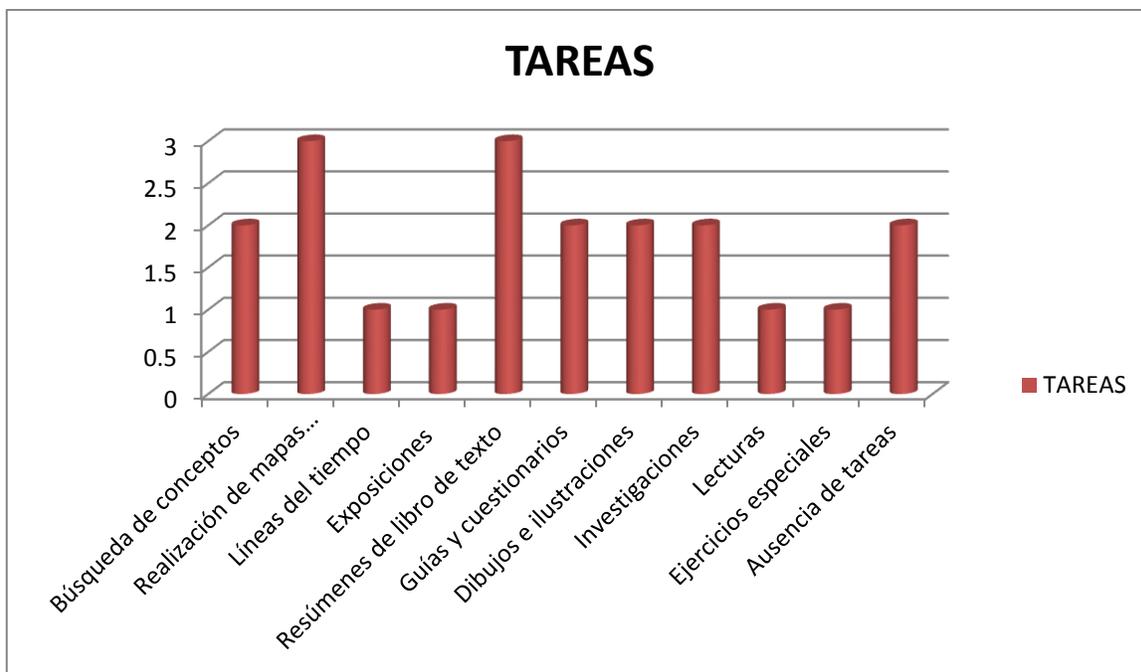
Los profesores también rescataron las labores planeadas para que los alumnos las realicen en casa, pese a que en más de un caso la respuesta con respecto a las tareas implicó un “no dejo tarea” o, en su defecto, los deberes sólo implican el término de las actividades dejadas en clase por el mismo profesor; no obstante, en el turno de la profesora Romo, el único caso que me platicó de las tareas que suele dejar, apuntó que:

En casa investigan, hacen diferentes tipos de ensayos, imágenes que les pongo de canciones de la radio o en internet y ellos les ponen imágenes del periodo de la historia que vamos estudiando. Por ejemplo, esta [canción] de Arjona que se llama “Carabelas” ellos le pusieron imágenes que es todo lo de la conquista de México y como llegan los europeos y perdemos parte de nuestra cultura... Esa mezcla de culturas y en actividades así se ve el ingenio de los chicos para ubicar las imágenes en el tiempo²²².

En lo que compete a las tareas y la percepción de los alumnos hacia ellas, el resultado que se obtuvo fue la enunciación de los deberes que les son impuestos a los muchachos por sus profesores de historia, entre los que destacaron:

²²¹ Blanca Sánchez... PHO/EHS/I/5, p. 2.

²²² Beatriz Romo Ramírez... PHO/EHS/I/4, p. 2.



Dichos resultados con respecto a las actividades en casa, si bien presentan una gama de las actividades más comunes, también arrojan un afán, en el caso de los profesores, de no dejar tarea alguna, con el fin de que los alumnos no detesten la materia, incluso, se asienta que no se deja tarea porque “no me gusta y no les gusta (ríe)”²²³.

En otro orden de ideas, por parte de los alumnos, en las encuestas realizadas a los muchachos de las escuelas públicas²²⁴, los resultados arrojaron que, pese a que el gusto por la historia invade a la mayoría, es decir, siete elementos de los once encuestados de secundarias públicas, el resto, o sea los otros cinco, mantienen una aversión por la materia por razones relacionadas con la forma en la que les imparten clase, dado que sus profesores

²²³ Antonio González... PHO/EHS/I/6, p. 2.

²²⁴ Se encuestó a 24 jóvenes en edad de cursar la secundaria, todos alumnos míos del curso para acreditar el examen de COMIPEMS en 2013; sin embargo, 13 de los 25 chicos que contestaron el cuestionario pertenecían a escuelas privadas, por lo que fueron excluidos del presente análisis al no ser parte del objeto de estudio, que son las escuelas públicas.

difunden el conocimiento obligándolos a aprender muchas fechas u olvidan explicarles acerca de la utilidad de la materia²²⁵.

Así también, al preguntarles si les agradaba la forma en que sus respectivos profesores de historia les dan clase, los mismos siete que contestaron positivamente ante el agrado por la disciplina histórica, contestaron afirmativamente y aplaudiendo a sus profesores por la asertiva narración de hechos, el diseño y aplicación de juegos, así como por la ayuda que las explicaciones que el docente brinda para comprender la historia. No obstante, del otro lado de la moneda, los cinco muchachos restantes —mismos que mostraron una negativa hacia el interés de estudiar historia— también expresaron el desagrado por la forma de dar clase de sus profesores. Este desagrado de los jóvenes se vio respaldado por comentarios hacia vicios de los enseñantes relacionados con la clase basada en la lectura y el resumen del libro de texto, o bien, la carencia de explicación e interés por parte del profesor.

En este caso saltó a la vista un caso de contradicción entre dos de los sujetos que formaron parte de la explicación, puesto que uno de los alumnos encuestados pertenece a una de las instituciones que visité para entrevistar al profesor de historia, la Secundaria Técnica 14 “Cinco de mayo”; sin embargo, el testimonio brindado por la profesora de dicha escuela, no corresponde con la encuesta realizada al muchacho. En el primer caso, la profesora indica que su clase implica el resultado de un compromiso y un ardua labor en la preparación de materiales y dinámicas, mientras que el alumno expone en la encuesta que la clase es “aburrida”, “irritante” y “tediosa”.

²²⁵ Para este resultado se excluyeron los cuestionarios de los muchachos que cursan la secundaria en instituciones privadas, puesto que esta investigación se aboca a las escuelas públicas, por ende, sólo se consideraron las entrevistas de los once alumnos de secundarias públicas que contestaron la encuesta.

Por otro lado, se pidió a los alumnos que definieran sus clases de historia y, de los estudiantes de escuelas públicas, la mayoría se expresó con agrado de ellas, otorgándoles adjetivos como “divertida” en dos casos, “agradable” en cuatro, “entretenida” en otros cinco casos y otros adjetivos como “digerible” y “amena” que sólo tuvieron una mención. Pese a esto, también las lecciones de historia en la secundaria obtuvieron calificaciones poco alentadoras y referencias negativas como “fastidiosa” en dos casos, “molesta” en tres e “irritante” en tres casos también. Al cotejar las opiniones de los muchachos con respecto a sus sesiones de historia en la secundaria con la descripción de su rutina y la actitud del profesor, se pudo constatar que los adjetivos positivos galardonaron a aquellos profesores que generaron expectativas positivas en los niños a través de las actitudes, dinámicas y explicaciones elaboradas por los respectivos profesores, mientras que el desaliento fue notorio en aquellos casos en los que el profesor no mostró interés en hacer un curso agradable de historia.

En lo que respecta a la evaluación y sus propósitos, los profesores externaron sus opiniones respecto de ella, al igual que los alumnos, quienes contestaron mayoritariamente que sus exámenes son preferentemente y en casi todos los casos de opción múltiple, aunque en algunos de los casos, los profesores explicaron que la evaluación no sólo se compone de los exámenes, sino también de parámetros actitudinales y actividades en clase, que persiguen objetivos específicos. Los profesores mostraron la preocupación de diversas maneras, por ejemplo,

Yo trato de evaluar la actitud. Son siete criterios de evaluación. Normalmente divido el curso de historia universal en cinco ciclos: prehistoria, edad antigua, media, moderna y contemporánea y busco un libro para cada edad y armamos un café literario, o para el

siguiente año estoy planeando las actividades a evaluar, por ejemplo, estoy planeando hacer para el siguiente año una especie de minitesis de biografías y para el tema de evolución del hombre, una vuelta al Museo de Antropología y ese tipo de cosas para que ellos mismo vean el producto de su esfuerzo²²⁶.

Así como otras expresiones que manifiestan:

[...] la evaluación es un examen corto, los trabajos en las clases y si hay en casa, que los traigan a tiempo, su participación en clases, su disposición, su actitud, el respeto que muestren al profesor y a los compañeros.

[el objetivo es] obtener un producto para calificarlos, que haya una huella de que pasaron por la secundaria y que no se fueron en blanco, sino que entendieron las cosas que uno como profesor les quiso explicar, quiso que entendieran y que se llevaran para reflexionar²²⁷.

O bien,

[...] ellos deben desarrollar el examen, pero también tomo en cuenta que tengan sus notas completas, porque es parte del trabajo, su actitud, sus participaciones en clase, su puntualidad²²⁸.

Un punto importante a considerar es que para llevar a cabo este análisis se debe tomar en cuenta la edad de los alumnos de tercer grado de secundaria, adolescentes entre 13 y 16 años, a quienes es importante fomentar hábitos y costumbres dentro y fuera del salón de clase. Es significativo también que en esta edad, como quedó apuntado en el capítulo dos de esta tesis, los chicos comienzan a adquirir otro tipo de destrezas e intereses correspondientes a su desarrollo, de tal suerte que, tanto las tareas, como las actividades y

²²⁶ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p.3.

²²⁷ Antonio González... PHO/EHS/I/6, p. 2.

²²⁸ Blanca Sánchez... PHO/EHS/I/5, p. 3.

las evaluaciones deben estar programados para encaminar a los educandos en este proceso de desarrollo hacia el fin de su etapa formativa de nivel básico y el inicio del periodo informativo y formal propio del nivel medio.

Así se asienta que el proceso de evaluación tiene varias aristas en las que intervienen procesos actitudinales y de conocimientos, como lo expresa la mayoría de los sujetos encuestados. De ese modo, se trata de evaluar poco a poco el desempeño del alumno y de cada grupo a través de distintos rubros, como la participación en clase, la entrega de tareas puntualmente, los aportes que los muchachos vierten en las sesiones y, desde luego, los tan temidos exámenes. Asimismo, en la medida en que existen objetivos en común entre los profesores de historia, hay formas de evaluación similares, desde objetivos que impliquen “que sepan ubicar en tiempo y espacio, que sepan localizar fenómenos y acontecimientos históricos, que comprendan la realidad de la época trabajada”²²⁹ hasta, como dijo el profesor González:

[...] obtener un producto para calificarlos, que haya una huella de que pasaron por la secundaria y que no se fueron en blanco, sino que entendieron las cosas que uno como profesor les quiso explicar, quiso que entendieran y que se llevaran para reflexionar²³⁰.

O, como apuntó el profesor Ismael García:

La comprensión de los conceptos, la responsabilidad de ellos con sus clases y la actitud con la participación en clase, además, la evaluación la divido en tres pasos: la evaluación del profesor, la autoevaluación y la coevaluación, en la primera yo evalúo los trabajos de ellos, pero la coevaluación consiste en los puntos de vista de ellos como compañeros y el tercer

²²⁹ Beatriz Romo Ramírez... PHO/EHS/I/4, p. 2.

²³⁰ Antonio González... PHO/EHS/I/6, p. 2.

paso, que es la autoevaluación es la forma en la que ellos mismos son honestos al decir si participaron o no, hicieron tareas o no, etcétera²³¹.

También uno de los comentarios recibidos al respecto fue que:

Yo trato de evaluar la actitud. Son siete criterios de evaluación. Normalmente divido el curso de historia universal en cinco ciclos: prehistoria, edad antigua, media, moderna y contemporánea y busco un libro para cada edad y armamos un café literario, o para el siguiente año estoy planeando las actividades a evaluar, por ejemplo, estoy planeando hacer para el siguiente año una especie de minitesis de biografías y para el tema de evolución del hombre, una vuelta al Museo de Antropología y ese tipo de cosas para que ellos mismo vean el producto de su esfuerzo²³².

Aunque en la forma de aplicar las evaluaciones se experimentan actividades como las que describen otros dos profesores, quienes a grandes rasgos describen las fases de las evaluaciones que aplican a los muchachos, como en el caso de la profesora Blanca Sánchez, quien expresa su forma de evaluar a través de “el examen, pero ellos deben desarrollar el examen, pero también tomo en cuenta que tengan sus notas completas, porque es parte del trabajo, su actitud, sus participaciones en clase, su puntualidad”²³³, o en el caso del profesor Edmundo Sánchez, quien refiere que:

[...] trato de buscar actividades para cada estilo de aprendizaje, por ejemplo, si doy historia universal en la mañana, en la tarde doy historia de México, para no ser monótono y en las actividades, por ejemplo, los museos, cada bimestre los mando a un museo y trato de que cada año sea diferente el museo. Este año estábamos viendo “independencia de México” y

²³¹ Israel García... PHO/EHS/I/3, p. 2.

²³² Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p. 3.

²³³ Blanca Sánchez... PHO/EHS/I/5, p.3.

en historia universal a Guttenberg y los mandé al convento de Churubusco a que vieran la imprenta y a desarrollar una actividad de México en el siglo XIX²³⁴.

En mi opinión, el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia es complejo, como podría ser el de cualquier otra disciplina, tanto del lado del profesor, como del lado del estudiante, puesto que en él interviene una serie de factores como los que se describieron al inicio de este apartado, me refiero a las nuevas modalidades familiares que afectan el contexto particular de cada niño, los intereses “de moda” que prevalecen en los alumnos, o, en su defecto, interfieren las actitudes de los profesores —positivas o negativas—, la disposición y el compromiso asumido al aceptar ser profesor de historia, así como las herramientas que son empleadas en el diseño de cada curso, la capacidad de hacer atractivo el saber al niño sin que esto implique una distorsión del conocimiento histórico.

Del mismo modo, además del contexto y la situación personal del alumno, o bien, de la actitud del profesor frente al grupo, influye la capacidad de comprensión de los adolescentes, dependiendo de su edad, así como el uso de recursos —como la empatía histórica, la narración y el diseño de actividades a lo largo del curso—, el planteamiento de objetivos claros con respecto al curso en general y a las actividades en particular, el cumplimiento del diseño del plan curricular, entre otros puntos por parte del profesor.

Ahora bien, para definir la forma en la que se enseña historia se debe definir a cada profesor, puesto que, pese a que existen generalidades tanto en las respuestas de los niños y de los profesores entrevistados y en la vida diaria dentro de las escuelas, incluso en las propuestas para enseñar la historia —como el temario impuesto por la SEP y acatado por los profesores de la materia de historia, o bien, la construcción de un currículo personal del

²³⁴ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p.2.

profesor, el esclarecimiento de conceptos especiales de la disciplina—, la técnica para formar un curso de historia y, por ende, para dar a entender lo que se pretende que los chicos comprendan, en un alto porcentaje reside en el sujeto que imparte las clases de la materia, en su actitud y en su formación, de tal suerte que, al tomar en cuenta estos factores se puede comprender el uso de las fuentes, la dirección de las dinámicas, la planeación del currículo y demás elementos que dan las pautas para la forma en la que se enseña la historia. De tal suerte que, si el profesor normalista no comprende el manejo de los conceptos y las herramientas propias de la disciplina histórica, es difícil que pueda brindarle al alumno una explicación correcta, fundamentada, amplia y variada en el sentido de diseñar dinámicas con fines explicativos, no explicaciones con fines dinámicos,

Este último punto que sostengo y que se refiere al profesor de historia como el actor primario de las dinámicas de la enseñanza–aprendizaje de la historia se ve reflejado en las encuestas realizadas a los estudiantes, puesto que en la medida en que el profesor muestra una actitud negativa o viciosa, el interés por la materia y el conocimiento propio de ésta se pierde y los estudiantes anulan la idea de la utilidad o del gusto por aprender historia, de tal suerte que se llegan a formar *clichés*, o bien, se puede generar en los alumnos una actitud negativa hacia la disciplina histórica. En contraste, junto con la formación del profesor, la actitud del docente, la preparación de actividades acorde con los objetivos que debieron ser planteados, incide de manera directa en los alumnos como una predisposición positiva hacia el estudio de la historia.

En cuanto a la evaluación, la actividad de los profesores de historia entrevistados — normalistas o no— se ve reflejada también en la forma de evaluar a los niños. En todos los casos, tanto del lado de los profesores como de los alumnos, hallé menciones de tareas y

trabajos convencionales, poco innovadores y alejados del planteamiento de mostrar al joven estudiante un acercamiento con el quehacer histórico, en otras palabras, las tareas y trabajos encargados a los muchachos, lejos de despertar en ellos el interés por los pasos del quehacer histórico, o bien, de acercarlos un poco al trabajo del historiador, se basaron en actividades típicas que, a fin de cuentas, remitieron de diversas maneras al acumulamiento de datos sin sentido. Lo mismo ocurre en el caso de la evaluación concentrada en los exámenes, los cuales se centran, en la mayoría de los casos, en pruebas cortas de opción múltiple, las cuales pueden dejar dudas considerables con respecto a la comprensión del tema por parte de los alumnos. Otro problema referente a la evaluación radica en el hincapié de los profesores para evaluar el comportamiento de los estudiantes, mientras la valoración de los contenidos aprendidos queda relegada a segundo plano. La idea de evaluar actitudes y destrezas en los alumnos no es mala no despreciable, al contrario, la edad de los jóvenes —parte del objeto de estudio de esta investigación— indica que siguen en un proceso formativo y es importante poner atención a los rubros actitudinales; sin embargo, la observación de las actitudes de los alumnos y su evaluación no debe sobreponerse a la valoración de los conocimientos adquiridos.

Finalmente, después de retomar el planteamiento que enarbola a la ENSM como la institución de formar profesores con herramientas didácticas, pero sin un bagaje de conocimientos inherentes a la disciplina histórica, el resultado final oscila entre un saber adornado, pero fantasioso o una instrucción tediosa, sin interés y sin sentido, puesto que los instrumentos que a lo largo de la formación de los profesores normalistas les son impartidos, no permiten que los estudiantes —ni los profesores— observen el quehacer

histórico más allá de la acumulación de nombres de lugares y personajes sin ningún peso para ellos como adolescentes y como entes con capacidad de curiosear y aprender.

Conclusiones.

Después de vivir la aventura de hacer una tesis durante aproximadamente dieciocho meses, para terminar la presente investigación, me gustaría rescatar un punto de lo grato, aunque laborioso, que fue el trabajo referente a las entrevistas, en las que, además de conocer un poquito —sólo un poquito— el ambiente y el trabajo dentro de las escuelas públicas que visité, me tocó recibir algunos comentarios de felicitación de parte los profesores a quienes entrevisté con respecto a mi proyecto; algunos de ellos me pidieron, al terminar las entrevistas, que en el momento en que mi trabajo estuviera listo, les llevara para revisar el resultado, aunque no sé si cumplir con la promesa o no, porque pienso que me ganaría más de una enemistad.

Estas posibles enemistades con los profesores entrevistados, que al final de nuestros respectivos encuentros se mostraron interesados en mi trabajo, radican precisamente en la crítica general y particular de que consta esta tesis, la cual engloba a la Escuela Normal Superior de México —institución de la cual muchos son egresados— y al trabajo que desarrollan los docentes dentro de las aulas, el cual no siempre muestra características satisfactorias para la enseñanza de forma correcta de la disciplina. Esta crítica trajo como resultado varias conclusiones, que, para empezar, enarbolan al profesor como el agente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, de su disposición y dinamismo depende, en gran medida, la respuesta del alumno y del grupo.

Ahora bien, con respecto a los profesores de historia en particular, estos no necesariamente son historiadores, bien pueden ser profesionistas egresados de la ENSM —especialistas en historia o en ciencias sociales—, o de cualquier otra institución y con cualquier profesión

afín a la historia: sociólogos, geógrafos, abogados, economistas, etcétera, lo cual indica que no siempre el profesor de historia con el que se encuentran los niños en la escuela es un historiador, de hecho, esto ocurre en muy pocos casos. Esta falta de atención por parte de las autoridades escolares en cuanto al profesionista encargado de impartir la materia de historia, o bien, respecto la preparación que reciben los alumnos de la ENS que pretenden ser profesores de historia se ve reflejada en las aulas, es decir, en medida que, tanto actividades dentro del aula. Esta situación, entre otras cosas, puede generar que, primero en los profesores y después en los alumnos, se gesticule una idea de la historia errónea —que en la mayoría de los casos se centra en que dicha disciplina consta de un cúmulo de datos inútiles, que muchas veces se traducen *a posteriori* en lo que Eric Hobsbawm llama el “pasado socialmente aceptado”²³⁵— y, de esta manera, aumenta la visible apatía en los jóvenes que tienen su primer contacto formal con la historia, puesto que la historia no se aprende ni se construye, ¡mucho menos se disfruta!, en muchos casos sólo se memoriza y se evalúa en un examen donde únicamente se preguntan nombres de personajes y fechas.

Por otro lado, la ENS, institución encargada de formar profesores para secundaria, provee un bagaje para preparar a los enseñantes con el fin de solventar los conflictos con los adolescentes a quienes dan clase, pero no consideran las armas metodológicas propias de la disciplina, lo que torna el saber histórico aprendido como un montón de datos inútiles y sin sentido, dejando de lado los conceptos básicos de la disciplina, como el proceso, los cambios y continuidades, la coyuntura, incluso el conocimiento de los tipos de fuentes de los que se extrae la información para la construcción de los discursos históricos. Esta forma de concebir la historia, basada en datos memorizados, indefectiblemente, en el momento en

²³⁵ Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, p 45.

el que los profesores estén dando clase, se transmitirá a los alumnos, pese a los esfuerzos por facilitar la enseñanza de la historia por parte de los egresados de la ENS.

No obstante, esta institución, la Normal Superior, desde su concepción y su fundación ha buscado precisamente mantenerse como la institución por excelencia formadora de profesores en el país, de tal suerte que, con el paso del tiempo y los cambios en las necesidades educativas de México, ha modificado sus reglamentos y sus planes de estudio, así como sus operaciones con prácticas y con vínculos con las escuelas públicas en las cuales se pretende que ejerzan los maestros egresados de la ENS.

En otro orden de ideas, un punto que toca esta tesis se refiere a los recientes cambios que han sufrido los planes de estudio a partir de la planeación, formulación e implementación de la RIEB y de la RIES en 2004, 2006 y 2009, las cuales, entre sus cometidos, buscan unir saberes a lo largo de 12 ciclos escolares, desde el jardín de niños (para niños de 3 a 6 años) hasta la secundaria (para adolescentes entre 12 y 15 años), tomando en consideración las edades y las respectivas capacidades de los niños; sin embargo, en el momento de analizar los programas de estudio, resulta evidente que, en el caso de historia, el temario, desde la primaria, deja lagunas y resulta insuficiente. Del mismo modo, la carga horaria y los días hábiles con los que cuenta el profesor para impartir el temario son cortos para las pretensiones que los programas estipulan, por ende, el historiador docente, con las herramientas que le brinda su formación como profesionista y estudioso de la historia, debe planear de la mejor manera los tiempos y las actividades con las que abarcará el temario impuesto por los organismos competentes.

Otro motivo por el cual seguramente me ganaría la enemistad de mis sujetos entrevistados para la realización de este trabajo, es justamente la naturaleza de mi profesión y el manejo de los conceptos propios de la historia, “porque normalmente los historiadores entre más letras, nombres y fechas se avienten, mejor”²³⁶. El modo en el que los profesores de la Normal Superior conciben a los historiadores y su trabajo, determina que se dediquen a buscar “algo que amenice y no aburra a los niños, que no se les haga tan pesado, más complicado de lo que es”²³⁷. Ese “algo” fue descrito más a fondo por los profesores como las dinámicas y manualidades que llevan a cabo dentro del aula; incluso, en más de un caso, los profesores entrevistados citaron, como fuentes para sus clases, novelas ambientadas en determinados contextos históricos, que trataban fenómenos históricos, que utilizaban justamente con el fin de amenizar la clase. El empleo de fuentes literarias, aunado con el peso tan fuerte que el enseñante egresado de la Normal otorga a la forma de dar clase —en contraposición al soporte conceptual y factual de la historia— resta científicidad a los saberes impartidos a los niños.

En contraste, los historiadores, quienes en muchas ocasiones rechazan la enseñanza de la disciplina como una forma decente, decorosa y por demás gratificante armar un *modus vivendi* o, en su defecto, encasillan el trabajo con adolescentes de preparatoria, secundaria e incluso con prelicenciados como algo indigno de su quehacer como profesionistas o dentro del campo de la investigación que atañe a la historia. No obstante, podrían tomar como opción las consideraciones presentadas en este trabajo para simplificar su trabajo a la hora de enfrentarse con el temido deber de la docencia, ya que estos argumentos fueron reunidos

²³⁶ Edmundo Sánchez Salazar... PHO/EHS/I/1, p. 4.

²³⁷ *Ibidem*.

justamente con el fin de ayudar a simplificar el trabajo del historiador frente a grupos de alumnos, ya sea por voluntad o por obligación.

También considero que parte de la formación del historiador a lo largo de la licenciatura debería abocarse a la preparación como profesor, con el fin de no dejar a los alumnos, que pueden tener un campo de trabajo amplio al dedicarse a la docencia, sin las armas necesarias para enfrentarse a un trabajo en el que es importante tener una preparación y herramientas no sólo referentes al saber histórico, sino también una formación pedagógica para aprender y comprender la forma de traducir los inexplicables conceptos históricos a lecciones para niños, adolescentes o jóvenes que no necesariamente se convertirán en historiadores.

Finalmente, después de la elaboración de esta investigación, se logró armar precisamente la intersección entre los que —considero— son los dos quehaceres más evidentes del historiador, la investigación y la docencia, puesto que, a través de prácticas, experimentos, análisis de fuentes y demás procesos llevados a cabo para la presente investigación, se buscó —y se consiguió— ahondar un poco en una veta de investigación competente al historiados y que en muchas ocasiones se menosprecia o se considera campo de estudio de otras disciplinas, como a pedagogía, me refiero a la enseñanza de la historia, que conjunta elementos propios de la pedagogía, pero que indiscutiblemente requiere del interés, la intervención y el actuar del historiador como un ente activo en la renovación —y la aplicación— de aquello que pueda brindar a la enseñanza de la disciplina histórica, lo cual implica una tarea para el profesional dedicado a ello.

Apéndice 1.

Cuestionario aplicado a los profesores:

1. ¿Por qué decidió ser profesor de historia?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dando clases?
3. ¿Por qué eligió esta escuela?
4. ¿Cómo define usted su ambiente de trabajo en esta escuela?
5. ¿Cómo define el ambiente de trabajo con sus alumnos?
6. ¿Trabaja un turno o los dos? ¿en la misma escuela o en diferentes planteles?
7. ¿Cree usted que hay diferencias entre el turno matutino y el vespertino?
8. Para usted, ¿Qué es la historia?
9. Para usted, como para cualquier profesionista, ¿cuál es su compromiso al ser profesor de historia?
10. En su compromiso como profesor de historia, a usted ¿qué le interesa que aprendan sus alumnos?
11. ¿Cómo piensa lograr que sus alumnos comprendan lo que les pretende enseñar?
12. Para dar clase de historia universal, usted ¿de dónde obtiene el contenido de su clase?
13. ¿Qué elementos utiliza usted en clase para explicar algún suceso o fenómeno histórico?
14. ¿Qué materiales utiliza usted para explicar algún suceso o fenómeno histórico?
15. ¿Qué actividades suele promover en clase?
16. ¿Qué actividades suele promover usted como trabajo en casa para los niños?
17. ¿Qué objetivo tienen las tareas que deja usted?
18. ¿En qué consiste su evaluación de los conocimientos aprendidos?
19. ¿Qué le interesa evaluar en los niños con respecto a los conocimientos impartidos por usted en su clase?
20. ¿Qué opina usted de la Reforma a la Educación Secundaria implementada a partir de 2006?
21. Como profesor de historia, ¿en qué le ha afectado esta reforma educativa reciente?

Apéndice 2

Encuesta realizada a los alumnos.

Tu secundaria es: pública _____ privada: _____

¿Cómo se llama tu secundaria? _____

1. ¿Te gusta la historia? ¿Por qué?
2. ¿Te agrada la forma en la que el profesor de historia da clases en tu escuela? ¿Por qué?
3. ¿Qué materiales utiliza tu profesor en la clase?
4. ¿Qué actividades suele realizar tu profesor en clase?
5. ¿Qué tareas suele dejar tu profesor en la escuela?
6. ¿Cómo son los exámenes que aplica tu profesor?
7. ¿Cómo defines tu clase de historia en la escuela?
8. ¿Te sientes identificado o identificada con la sociedad en la que vives?
9. ¿Piensas que los conocimientos de historia que tienes son suficientes?
10. Tus conocimientos de historia hacen que te identifiques con la sociedad en la que vives?

Fuentes consultadas

Bibliografía

- ALTAMIRA, Rafael, *La enseñanza de la historia*. Torrejón de Ardoz- Madrid, Akal, 1997.
- ARREDONDO, Cristina, y Sandra Bembo (compiladoras), *Formación docente en el profesorado de historia*. Rosario, Homo Sapiens-Sapiens, 2001.
- AVITIA HERNÁNDEZ, Antonio, *VADEMECUM, secundaria mexicana: leyes, acuerdos, reglamentos, lineamientos, planes, programas, organización, manuales, documentos e historia de la secundaria mexicana*. México, Porrúa, 2001.
- BAHENA SALGADO, Urbano, *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. México, Secretaría de Educación Pública, 2001.
- BOLAÑOS, Raúl (editor), *Historia de la educación pública en México, 1876-1976*. México, Secretaría de Educación Pública - Fondo de Cultura Económica, 2001.
- CARR, Edward H., *¿Qué es la Historia?* Introducción Richard W. Evans, nota introductoria de R.W. Davies, traducción de Joaquín Romero Maura y Horacio Vázquez Rial. 3ª reimpresión, Barcelona, Editorial Ariel, 2006. (Colección Ariel Historia.)
- CARRETERO, Mario, y James F. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones, 2004.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, María del Carmen, *Enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid, Grupo Anaya, 2002.

- HOBBSAWM, Eric, *Sobre la historia*. Traducción de Jordi Beltrán y Josefina Ruiz. Barcelona, Crítica, 2002.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1988.
- LEFEVRE, Georges, *La revolución francesa y el imperio (1789-1815)*. Traducción de María Teresa Silva de Salazar. México, Fondo de Cultura Económica, 2013. (Breviarios, 151).
- LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia, modernidad, presente y progreso*. Traducción de Martha Vasallo. Barcelona, Paidós, 2005. (Grandes historias del pensamiento, 74.)
- LLANES, Lorena, *et al.*, *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. México, Palabra de Clío, 2012.
- ORTEGA Y MEDINA, Juan Antonio, *Polémicas y ensayos en torno a la historia*. Prólogo de Álvaro Matute. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- PAYNO, Manuel, *Compendio de Historia de México. México para el uso de los establecimientos de instrucción pública en la República Mexicana*. México, Herrero Hermanos, 1901.
- PLUCKROSE, Henri, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Traducción de Guillermo Solana. Madrid, Ediciones Morata, 2004.
- PRIETO, Guillermo, *Lecciones de historia patria. México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Dirección General de Publicaciones, 1999.

RÉBSAMEN, Enrique, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en escuelas elementales y secundarias*. México, Antigua Imprenta Eduardo Murguía, 1898.

RODRÍGUEZ, Julio, y Antonio Campuzano, *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Ediciones Fontamara, 1989.

RODRÍGUEZ LEDESMA, Xavier (coordinador), *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

SALAZAR SOTELO, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿... y los maestros qué enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 111 p. (Colección educación no. 10)

SANDOVAL FLORES, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México, Plaza y Valdez, 2008. 386 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.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*. México, Colegio de México, 1975.

Artículos.

HOYO CABRERA, Eugenio del, “Historiografía mexicana en el siglo XX”, En: *Historiografía Mexicana*, número 20, Sorbitero de Humanitas, Monterrey, 1979.

Fuentes electrónicas

ARCHUNDIA, Manuel (2006, 21 de agosto), “Enfrentarán con duda cambios en secundaria”.

El Universal (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/78735.html>.

Consulta: 12 de octubre de 2013.

ARCHUNDIA, Manuel (2006, 6 de septiembre), “Maestros rechazan reformas en secundarias”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/79153.html>.

Consulta: 12 de octubre de 2013.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica; En:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2002) Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, secciones III, IV y VI, y el Artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; En:

https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis_reformas/Analisis%20Reformas/00130170.pdf

INEGI (2000), “Censo de población general de población y vivienda 1990. Conjunto de datos: población ocupada de 12 años y más”, en http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv90_po12 . 2007.

Consultado: 8 de enero de 2013.

- INEGI (2010) “México en Cifras: Información nacional, por entidad federativa y municipios. Economía”, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>. Consultado: 26 de mayo de 2012.
- MARTÍNEZ, Nurit (2004, 15 de noviembre), “Afinan reforma a nivel secundaria”. *El Universal* (en línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/118000.html>. Consulta: 10 de octubre de 2013.
- MARTÍNEZ, Nurit (2004, 3 de noviembre), “Cuestiona la OCDE política educativa”. *El Universal* (En línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/117552.html>. Consulta: 10 de octubre de 2013.
- MARTÍNEZ, Nurit (2009, 27 de octubre), “Especialistas reprueban la reforma educativa”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172341.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013.
- MARTÍNEZ, Nurit (2011, 29 de junio), “Evaluar maestros, prueba de ‘alto riesgo’”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186651.html>. Consulta: 14 de octubre de 2013.
- MARTÍNEZ, Nurit (2011, 10 de septiembre), “Expertos: ENLACE sin evaluación propia”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/188838.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013.
- MARTÍNEZ, Nurit (2013, 20 de diciembre), “INEE: No habrá más prueba ENLACE en nivel básico”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/impreso/inee-no-habra-mas-prueba-enlace-en-nivel-basico-211754.html>. Consulta: 6 de enero de 2014.

MARTÍNEZ, Nurit (2004, 6 de septiembre), “Presentan a la reforma educativa como prioridad”. *El universal* (en línea). <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/115368.html> Consulta: 10 de octubre de 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2004, 30 de junio), “Se oponen a quitar áreas de historia en secundaria”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/112726.html> Consulta: 11 de octubre de 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2006, 4 de septiembre), “Reconocen que es baja la calidad de la educación”. *El Universal* (en línea). <http://historico.eluniversal.com.mx/buscar/2.html> Consulta: 10 de octubre de 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2004, 19 de julio), “Reforma a secundarias, sólo de consensos, opinan”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/113476.html> Consulta: 11 de octubre de 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2004, 17 de agosto), “Urge articular la educación básica”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/114619.html> Consulta: 11 de octubre 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2009, 27 de diciembre), “Urge reforma educativa para evitar fuga de cerebros”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/notas/648167.html>. Consulta: 12 de octubre de 2013.

MARTÍNEZ, Nurit (2009, 26 de octubre), “Urgen renovar calidad educativa”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172310.html>. Consulta: 13 de octubre de 2013.

NÚÑEZ PLIEGO, José (2009, 30 de diciembre), “Educación y evaluación”. *El Universal* (en línea) <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/46857.html>. Consulta: 12 de octubre de 2013.

SEP (2011), “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”, en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>. Consultado: 25 de mayo de 2012.

SEP (2005), “Finalidades”, en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/tecnologia/tecnicas/contenido.html>. Consultado: 26 de mayo de 2012.

SEP (2010), “Programa de educación Telesecundaria”, en: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/> Consultado: 26 de mayo de 2012.

UNAM–IIJ–ISSSTE (2000), “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”, en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/36.htm?s=iste>. Consultado: 4 de febrero 2013.

Fuentes de archivo

Archivo General de la Nación.

Fondo *Secretaría de Educación Pública*.

Caja 18, fs. IV/4- IV/7.

Fuentes orales

Entrevista a Edmundo Sánchez Salazar por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 1 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/1.

Entrevista a Imelda Sánchez por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 1 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/2.

Entrevista a Israel García por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 2 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/3.

Entrevista a Beatriz Romo Ramírez por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 4 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/4.

Entrevista a Blanca Sánchez por Alicia Paola Ríos Aldana, en Benito Juárez, Distrito Federal, el 5 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/5.

Entrevista a Antonio González por Alicia Paola Ríos Aldana, Benito Juárez, Distrito Federal, el 5 de julio de 2013. Código: PHO/EHS/I/6.