

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

EL ÚLTIMO CURSO DE HISTORIA: LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO Y SU
ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE MÉXICO, 2000 – 2008.

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA:

ALEJANDRO ZAVALA CHÁVEZ

ASESOR:

MTRO. ALFREDO RUIZ ISLAS

MÉXICO, D.F. 2010.



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.

AGRADECIMIENTOS.

Este trabajo es resultado de la conjunción de múltiples esfuerzos, tanto míos como de todos aquellos que acompañaron mi arduo, difícil y hasta lento proceso de titulación. Tengo mucho que agradecer a todas las personas que, de una u otra forma, me apoyaron en dicho proceso a través de una palabra de aliento, un regaño bien puesto, una sugerencia inteligente, una sonrisa que indicaba credibilidad, la permanente confianza en mi capacidad, una paciencia de santo y la siempre viva esperanza de que el final llegaría en su momento. Hoy que la meta se ha alcanzado me es muy grato reconocer a quienes han hecho posible todo esto. Familia, maestros y amigos: ¡muchas gracias!

Para Mariana: este es un ingrediente más de la enorme torta que trajiste bajo el brazo. Te amo hija.

Para María Elena: eje de mi mundo, esposa y compañera amorosa que con tu sola presencia supiste erradicar el caos de mi existencia. Te amo vida.

Para Catita: el lugar que hoy ocupo en el mundo es resultado de tu entrega y sacrificio incondicional. Te amo mamá.

Para Alfredo Ruiz Islas: gran amigo, colega y mentor. Cada día me enseñas, con tu ejemplo de trabajo tenaz, que es posible vivir de la historia y trascender en ella. Gracias por tu paciencia y tu confianza.

Para Miguel Ramírez Batalla: joven amigo y colega con talento, responsabilidad y organización admirables. Mi latinista de cabecera. Desde la carrera siempre me pregunté cómo podías acabar los trabajos tan tranquilamente y con tanta anticipación. Gracias hoy por ser mi sinodal.

Para Carlos Amaya Rojas: maestro preparatoriano y amigo; inspiración vocacional. Siempre diré que es culpa suya el que yo haya decidido ser historiador. Gracias por acompañarme hasta aquí.

Para Ricardo Gamboa Ramírez: maestro y amigo siempre preocupado por brindar su apoyo a la causa. Hoy te agradezco el estar aquí y el haber confiado en mí.

Para Lourdes Villafuerte García: maestra, amiga y confidente. Tú sabes que el cariño es mucho. Este trabajo inició como una sugerencia tuya, precisamente cuando no tenía la menor idea de qué hacer. Gracias por el aliento.

Para Alejandra Pinal y Silvia Rábago: amigas, colegas y comadres. Siempre estuvieron pendientes de este trabajo y echaron todas las porras posibles hasta su conclusión.

Para José Augusto y Karina: amigos entrañables que hacen una excelente pareja de investigación histórica siendo ingeniero y arquitecta. Gracias por su amistad.

Para toda mi familia. Ellos me han demostrado que, pase lo que pase, nunca estaré solo. Los quiero. Y sin demeritar a ninguno envío un abrazo especial para mi hermanito Jorge, mi doble.

Para mis amigos José Luis Uriarte Pacheco, mordaz colega y gran colaborador; David Ricardo Camargo García, hábil para decir verdades y hacer que uno las entienda; Jorge Paul Cervantes Díaz, nobleza y sinceridad sin par; Fabián Mendoza Cruz, amigo y director de quien ya tenía noticias aun antes de conocernos. Todos seguidores del ilustre filósofo desconocido cuyo conocimiento nació de aquellas tardes dialécticas del ICI. Un abrazo amigos y gracias por no dejar de fregar para ver este resultado.

Para todos mis compañeros, alumnos y jefes del para bien o para mal ilustre Instituto Cultural Inglés, donde he tenido la oportunidad de trabajar y desarrollar mi faceta docente y con quienes he compartido de todo: desde festivales del “diezdemayo” hasta corajes entripados. Este trabajo cierra mi ciclo en estas coordenadas históricas y me abre otras que habían permanecido latentes. Adiós y gracias.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.	9
II. ASPECTOS TEÓRICOS.	17
La Historia.	17
a. Los problemas del concepto.	17
b. La historia que se enseña en el sistema educativo.	23
c. El papel del profesor.	26
d. La construcción de un discurso teórico para la enseñanza del concepto de historia.	31
e. La definición operativa del concepto de historia.	39
La Educación.	43
Definición operativa.	43
La labor docente: educar o instruir, lo formativo y lo informativo.	47
Tendencias educativas de operación cotidiana en el aula	50
La relación historia – educación.	57
Conformación de un sistema de enseñanza.	59
III. ASPECTOS EDUCATIVOS.	63
1. La Institución.	63
a. Ubicación y descripción del lugar.	63
b. Historia.	65
c. Organización laboral.	67
d. El nivel Bachillerato General: organización y generalidades.	69
e. El subsistema: Bachillerato General del Estado de México.	72
f. La asignatura: Historia de México.	74
2. El factor educando.	77

a.	Características del alumnado. Condiciones de acceso al bachillerato.	77
b.	El alumnado ante la asignatura: niveles de conocimiento e interés.	80
3.	Condiciones generales de trabajo.	83
a.	Condiciones institucionales: misión visión y objetivos.	83
b.	Condiciones materiales: el espacio y las herramientas.	86
c.	Condiciones académicas y personales: los problemas de la relación entre los alumnos, el profesor y la institución.	89
d.	Condiciones administrativas: la burocracia y el desempeño docente.	92
IV.	ASPECTOS HISTÓRICOS.	95
1.	Antecedentes.	95
a.	El programa operativo: fundamentación.	95
•	El plan de estudios: área y materia.	95
•	La asignatura.	96
b.	El programa operativo.	98
2.	Breve crítica al programa operativo.	103
a.	Planteamientos metodológicos y actividades de aprendizaje.	103
b.	Objetivos.	105
c.	Contenidos: extensión y profundidad.	108
d.	Propuestas didácticas y de evaluación.	110
3.	Propuesta de programa alternativo: objetivos, enfoques, contenidos, evaluación.	117

a. Objetivos y enfoque.	117
b. Contenidos y evaluación.	120
4. Vivir de la historia: la Historia y otros profesionistas; el historiador y otras asignaturas; evaluación de la labor desempeñada por el sustentante.	123
V. CONCLUSIONES.	127
1. El último curso de historia: trascendencia de la labor docente en el bachillerato.	127
VI. BIBLIOGRAFÍA.	129
VII. ANEXOS.	133

I. INTRODUCCIÓN

El presente informe se aboca a la descripción general de la forma en que he ejercido mi profesión de historiador en la modalidad docente durante ocho de los últimos diez años, desde el ciclo escolar 2000 – 2001 hasta el 2007 – 2008, incluso antes de haber terminado los créditos académicos de la licenciatura en Historia, plan 1974, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En ese entonces aún era posible acceder a una plaza en bachillerato o secundaria con el 80% de créditos aprobados de una carrera universitaria, sobre todo si se comprobaba tener cierta experiencia ante grupo y en el área de investigación¹. Esta circunstancia no es viable en la actualidad.

Durante los nueve años descritos, he trabajado en una misma institución con varios niveles educativos: el Instituto Cultural Inglés, localizado en Ecatepec, Estado de México. Se trata de un colegio privado que atiende parte de la demanda escolar de la zona aledaña a Ciudad Azteca. Ahí he impartido clases en los niveles secundaria y preparatoria. En secundaria fui responsable de los cursos de Historia I, en primer grado, Historia II, en segundo grado e Historia de México en tercero, del Plan 1993, y de Historia 1 e Historia 2, de segundo y tercer grados respectivamente del plan emergido de la reciente reforma 2006. En preparatoria me encargué de impartir los cursos de Antropología y Métodos y Técnicas de Investigación I en primer semestre, Historia Universal y Métodos y Técnicas de Investigación II en segundo semestre, Historia de México en tercer semestre, Sociología en cuarto, así como Economía y Estructura Socioeconómica y Política de México en quinto.

Como puede observarse, el hecho de ser historiador no significa una limitante para la impartición de asignaturas pertenecientes a otras ciencias sociales, y representa además una ventaja económica cuando no es posible acceder a colegios con matrículas elevadas, donde con una sola asignatura impartida a varios grupos es suficiente para cubrir una cuota económicamente decorosa. Como en este caso particular se hace

¹ En mi caso, dicha experiencia correspondía a algunos cursos impartidos en educación abierta, tanto en nivel secundaria del INEA como en preparatoria abierta de la SEP. En cuanto a la investigación, la práctica del sustentante residía en su participación, primero como ayudante y luego como prestador de servicio social en algunos proyectos del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, bajo la coordinación de Luis Olivera López y el respaldo del Conacyt.

referencia a un colegio privado de dimensiones regulares y, como se abordará en su momento, con matrícula en constante reducción, me vi en la necesidad de impartir aquellas materias en las que cubriera el perfil oficial que solicitaba el plan de estudios, para así acceder a un horario de treinta horas semanales en promedio. Esta situación fue constante durante ocho años de los diez en los que he trabajado en la mencionada institución.

No obstante, como sería demasiado engorroso realizar un informe que abarcara la totalidad de esos ocho años en dos niveles educativos y a cargo de las asignaturas antes mencionadas, he decidido acotar el presente documento a la descripción de un curso semestral de una materia específica en uno de los dos niveles en donde trabajé: la asignatura de Historia de México correspondiente al tercer semestre del subsistema de bachillerato general del Estado de México en el ciclo escolar 2007 – 2008.

Lo anterior no significa que no se hablará de la experiencia total que obtuve como docente; al contrario, ésta se concentrará en la explicación de un solo curso, en el cual intenté aplicar prácticamente todos los instrumentos desarrollados como historiador docente durante mi experiencia previa al momento de abordar el curso en cuestión para el logro de los objetivos, tanto los personales como los planteados por el programa y el propio subsistema educativo. Debe tenerse en cuenta que la aplicación de la que se informará se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2007 – 2008, en el semestre non (agosto – enero), justo en el último curso en el que se utilizaría el plan y programa del que se hablará en este informe, ya que para el ciclo escolar 2008 – 2009 entraron en vigor las reformas de bachillerato que hoy están vigentes y que, en aras de establecer un subsistema basado en competencias y que respondiera a los estándares de evaluación nacional e internacional actuales (ENLACE Y PISA), modificaron por completo la estructura curricular del bachillerato general del Estado de México, incluyendo la forma de evaluación y los objetivos de cada asignatura. Así, en la estructura actual del subsistema, la asignatura de Historia de México se imparte en el sexto semestre y no en el tercero, como la que se explicará en este informe².

² Lo anterior no significa que el subsistema del que se habla en este trabajo no haya sufrido modificaciones durante los años de mi práctica profesional. De hecho sí las hubo e incluso, como prefigurando la nueva estructura actual, en algún momento el subsistema cambió de nombre de bachillerato propedéutico estatal por el que aún tiene hoy: bachillerato general del Estado de México. No obstante, estas reformas nunca afectaron seriamente los objetivos generales del modelo ni los

De hecho, el título de este trabajo responde en parte a la particularidad que acaba de explicarse: se trató del último curso de Historia de México impartido en el subsistema bajo el modelo de programa anterior al actual y, además, del último curso de la asignatura que impartió el sustentante antes de retirarse del subsistema para iniciar nuevos proyectos profesionales³. Sin embargo, y de forma más importante, “El último curso de Historia” es un título que se refiere a la última ocasión en que los alumnos de bachillerato podrán acercarse formalmente al estudio de la historia de su país. Si se toma en cuenta que, en un gran número de casos, los alumnos de bachillerato no continuarán sus estudios sino que se incorporarán al mercado laboral⁴, y que aquellos estudiantes que, en menor cantidad, puedan ingresar a niveles educativos superiores lo harán por lo regular en carreras que poco tienen que ver con la Historia⁵, este último curso de Historia de México adquiere relevancia porque para la mayoría será precisamente, y de forma muy frecuente con agrado, la ocasión final en que tendrán que cursar una materia que les aburre sobremanera y a la que no encuentran sentido alguno.

No obstante, en lo que respecta al profesor, en este caso el historiador docente, representa también la única oportunidad para revertir esta situación y colaborar en

específicos de la asignatura en cuestión, la cual permaneció siempre en tercer semestre. Lo más significativo en este sentido fue la aplicación, durante un semestre, de un experimento fallido que intentó establecer la enseñanza de la Historia de México en forma retrospectiva, con el argumento de que así se comprendía mejor la relación presente pasado. No se abordarán estos casos en el presente trabajo.

³ En la actualidad, me he incorporado al trabajo editorial y he participado en la elaboración, edición y publicación de dos libros de texto de Historia para nivel secundaria, un texto de trabajo en aula para profesores de primaria y varios proyectos en preparación. En lo que respecta al ámbito escolar, continúo mi labor en la institución educativa que se menciona en este informe, pero ahora como coordinador académico de bachillerato tecnológico, subsistema de reciente apertura en el colegio e incorporado al mismo organismo rector que el bachillerato general: la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Soy además ayudante de cátedra en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la asignatura de Enseñanza de la Historia cuyo titular es Alfredo Ruiz Islas, asesor de este trabajo de titulación.

⁴ El bachillerato ha ido perdiendo poco a poco su carácter exclusivamente propedéutico. En este sentido, la reciente reforma a los programas del subsistema y de otros similares ya considera este hecho como una realidad e incluye una rama de asignaturas de capacitación para el trabajo, como Informática Básica, Habilidades Computacionales e Idiomas a nivel comprensión.

⁵ En los ocho años de mi experiencia docente solamente dos alumnas han ingresado a carreras de tipo humanístico – social que incluyen cursos formales de Historia de México: una a la licenciatura en Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y otra a la licenciatura en Relaciones Internacionales, de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Otros casos se decidieron por Pedagogía o Psicología en diversas instituciones privadas, y la mayoría optaron por carreras relacionadas con las ingenierías y el ramo administrativo. La razón principal expresada es que se considera a las humanidades como profesiones poco remuneradas. El resto trunca su educación en busca de un empleo inmediato o la atención de un negocio propio o familiar.

parte para conseguir lo que el Sistema Educativo Nacional no ha podido en cuanto a la enseñanza de la Historia: crear cierta conciencia de utilidad personal de esta disciplina, que lleve a los estudiantes a considerarla necesaria para su formación personal sin importar qué camino profesional tomen, y no como una materia de relleno. El último curso de Historia debe servir, de acuerdo con la opinión expresada en este informe, para cambiar la apreciación errónea generalizada que se tiene acerca de esta asignatura.

Para cumplir con el cometido del presente informe, su estructura se divide en cinco partes, que explicarán de forma ordenada el proceso construido por el sustentante a lo largo de sus ocho años de experiencia en el subsistema y aplicado en el ciclo, semestre y asignatura mencionados, para encarar los objetivos de este “Último curso de Historia” en todos los sentidos expresados. La primera parte abordará los conceptos de Historia y de Educación con los que trabajé y que sirvieron de base para construir un sistema teórico, un enfoque de enseñanza, y desplegar mis objetivos personales como docente, independientes de los planteados en el programa específico y los sugeridos por el modelo educativo del subsistema en cuestión. La segunda parte de este informe estará destinada a relatar el contexto en el que se realizó mi práctica docente; en ella se abordarán los aspectos relativos a la institución educativa y a los alumnos a los que se les impartió clase, así como las condiciones generales del trabajo académico y administrativo que se desprenden de los dos factores anteriores.

Una tercera parte constituye el análisis del programa de estudio de la asignatura en cuestión y, a partir de éste, la descripción de las estrategias específicas que decidí emprender para construir un sistema didáctico, desde la elaboración de formatos académico – administrativos para la planeación y dosificación de contenidos hasta la ejecución de un esquema general de clase y la evaluación. La cuarta parte del informe es resultado de la conjunción de las tres primeras. En ella, a manera de conclusión, realizo una reflexión personal de mi actuación como historiador docente y la importancia de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior, además de un intento de prospectiva que responda a la pregunta ¿hacia dónde va la enseñanza de la Historia de México? Finalmente, un apartado de apéndices se presentará como quinta parte del presente trabajo. En él se anexarán ejemplos de los formatos de planeación,

control y evaluación desarrollados e instrumentados en mi labor docente, de modo que sirvan como herramientas útiles para una propuesta operativa aplicable, con la debida adaptación, a cualquier sistema de enseñanza de asignaturas afines. Vale anotar que, en muchas ocasiones, es el propio docente quien debe diseñar sus formatos para que éstos respondan a su idea de clase y cumplan con las formalidades administrativas que solicitan las instituciones de educación que, desafortunadamente, no siempre proporcionan dichas herramientas adecuadamente.

La idea principal de este informe, además de dar a conocer el trabajo realizado por su autor, demostrar que su actividad profesional como historiador docente es meritoria, y le vale para obtener un título como licenciado en Historia, es establecer un ejemplo que sirva como elemento de reflexión y referencia a todos aquellos historiadores que, por causas fortuitas o elección personal, lleguen a dedicarse a la docencia, y a todos aquellos que, sin ser especialistas en la materia, tengan bajo su cargo un curso de la misma. Se espera que este trabajo ayude a la comprensión de un aspecto fundamental y comúnmente olvidado entre los colegas historiadores: la docencia no es un castigo o un ejercicio que demerite la actividad del profesional en Historia. Por el contrario, la actividad docente es una oportunidad real de desarrollo laboral para un historiador porque en ella encuentra la ocasión de realizar las tres fases de la labor disciplinaria, siempre y cuando ésta se realice con seriedad: la investigación, la elaboración de discursos históricos a través de la interpretación de lo investigado y la divulgación del conocimiento⁶. Se debe recordar que existe un déficit enorme de espacios de investigación institucionalmente remunerados. La docencia profesional aporta una enorme oportunidad de aprendizaje personal: nunca se comprende mejor un proceso histórico que cuando se tiene la necesidad de explicarlo a quien, además, no maneja el grado discursivo que usa un especialista.

Es además la mejor oportunidad para influir en la comprensión global de la disciplina histórica. Los historiadores constantemente nos lamentamos al encontrar una

⁶ Si el trabajo docente no se hace con la seriedad debida, como acontece en un gran número de casos, la parte de investigación y actualización es olvidada, mientras que la construcción del discurso científico para la divulgación del conocimiento, a través de la interpretación personal del docente, se sustituye por el uso de un libro de texto único que resulte cómodo para el profesor y accesible para los alumnos, cuyo discurso se convierte en “la verdad” que hay que memorizar y repetir. La clase, en este caso, la imparte el libro, no el profesor.

sociedad inmersa en la cultura del olvido y la inmediatez, carente de elementos de análisis y con conciencias dormidas. Al mismo tiempo, y ante la decepción, buscamos encerrarnos en pequeños círculos de discusión especializada, aislarnos con aquellos que comprenden nuestro lenguaje elevado y aplauden nuestras ideas. Tal actitud no ayuda a mejorar esta situación⁷. Mientras los historiadores, como especialistas en su ramo, no adapten su discurso para que este sea comprendido por aquellos no familiarizados en su lenguaje⁸, no participen activamente en la formación de una conciencia histórica en el aula y sigan dejando esta tarea a profesionales de otras áreas por considerarla denigrante, el círculo vicioso seguirá alimentándose y el común de personas continuarán concibiendo a la historia como lo más aburrido y carente de sentido en sus vidas. Es cierto que un ser humano puede vivir sin conocer su historia, su contexto, pues esto sucede en la mayoría de los casos, pero también es cierto, y los historiadores deben saberlo, que aquel que se reconoce como ente histórico, inmerso como sujeto en un tiempo y espacio determinados que son resultado de un proceso y forman parte de la conformación permanente de la realidad, tiene mejores elementos para vivir plenamente como ser humano, es decir, ejerciendo la cualidad que diferencia a los seres humanos, físicamente animales, del resto de los mamíferos: la conciencia. Los historiadores deben hacer que esto se sepa fuera de su círculo.

⁷ “Las puertas invisibles de nuestras universidades se hallan tan herméticamente cerradas como las de las fábricas de los grandes complejos industriales o las de las unidades hospitalarias”. Jean Chesnaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Trad. De Aurelio Garzón del Camino. 16ª ed., México, Siglo XXI, 2005, p. 10.

⁸ Las humanidades, de acuerdo con Jaime Litvak, son lenguajes que sirven como puentes de comunicación entre aquellas ciencias que son tan duras y técnicas que no pueden ser compartidas sino con los iniciados en ellas. La Historia, como la Antropología y otras disciplinas de este tipo, debe ser un puente entre las demás islas del conocimiento, pues se encuentra relacionada con el todo que son ellas y que es el hombre mismo. Jaime Litvak King, “La antropología en una universidad” en Ricardo Ávila Palafox, *Jornadas de Antropología*. México, Fundamentos, 1989, p. 24

II. ASPECTOS TEÓRICOS.

1. La Historia.

a. Los problemas del concepto.

Enseñar historia adecuadamente implica necesariamente entender historia; si se enseña esta disciplina sin entender su importancia intrínseca se corre el riesgo de abordarla de forma defectuosa y cargarla de datos duros a memorizar que, si bien guardan cierta importancia, la vuelven tediosa y carente de sentido, ya que dichos datos por sí solos no reflejan la verdadera riqueza del conocimiento de la historia, y tienden a obstaculizar el gusto por esta disciplina y la comprensión de su valor. Es por eso que se hace necesario, para todo aquel que tenga ante sí la responsabilidad de impartir un curso de historia, poseer una mínima comprensión acerca de su naturaleza y alcances y tener una clara idea acerca de su verdadera importancia en la formación personal y académica de los alumnos que van a estudiarla, sin importar el nivel en que se imparta y, en el caso del bachillerato, los planes de formación profesional que cada uno tenga. El conocimiento de la historia no debe ser exclusivo para quienes piensen convertirse en profesionales de esta disciplina o de otras relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales.

Es difícil, a pesar de todo lo escrito y disertado sobre el particular, definir convencionalmente el concepto de Historia, ya que la propia naturaleza de esta disciplina favorece la existencia de diversos enfoques con distintas definiciones. La subjetividad de cada uno de ellos no interfiere en el carácter científico de la Historia; por el contrario, es esa subjetividad la que le otorga su principal cualidad, que es la interpretativa. El concepto de historia tiene entonces como principal característica que se trata de un “término equívoco [...] que se presta a confusiones si el contexto no aclara bien en qué sentido se está usando [...]”¹. Es un vocablo de carácter polisémico, es decir, contiene como tal un gran número de significados correctos lingüísticamente, pero no científicamente.

¹ Ernesto Schettino Maimone, *Teoría de la historia*. 3ª ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, p. 3.

Aunque pueda parecer absurdo, en el nivel bachillerato es más necesario que nunca iniciar un curso de historia definiendo el concepto de esta ciencia, pues la idea de historia que el alumno tiene es resultado del proceso educativo descrito con anterioridad. El problema se hace mayor cuando los programas de bachillerato asumen que el concepto ya se conoce, o cuando se reforman continuamente de manera superficial y respondiendo a coyunturas políticas más que a necesidades académicas². A consecuencia de lo anterior, nunca existieron libros adecuados al plan de estudios del subsistema del que se habla en este informe, debido a las constantes reformas que las autoridades educativas realizaban al mismo, y eso significaba que los alumnos, y en ocasiones incluso los docentes en historia³, no contaban con una herramienta disponible para acercarse a un análisis más o menos serio sobre el concepto de historia⁴. Así, resultaba común que la clase pudiera fundamentarse en definiciones un tanto inadecuadas para dicho concepto. Después de lo que se ha visto hasta el momento, no es raro aceptar que los alumnos de bachillerato lleguen a este punto de su vida académica con una visión verdaderamente pobre de la disciplina histórica, y todavía peor de la clase de esta materia: dictado y acumulación memorística de fechas, nombres y lugares inútiles, lejanos a su realidad: “Viniendo del colegio, no se entiende otra cosa sino que los acontecimientos más importantes de todos los tiempos, propiamente los políticos, constituyen la historia⁵”.

Para cambiar esta apreciación del concepto y la clase de historia, en la última oportunidad formal para lograrlo, es necesario construir una concepción distinta de la

² Las ocasiones en que el programa se reformó fueron casi siempre intentos gubernamentales por justificar presupuestos, pues la estructura del mismo permanecía casi intocable. Solamente en una ocasión se intentó la enseñanza en retrospectiva, con resultados catastróficos.

³ Es recurrente que los profesores de historia que no son historiadores dependan de una sola obra para sostener su clase, una referencia obligada que les es tan útil o inútil como a sus propios alumnos. El problema surge cuando ninguna de las que se encuentran en el mercado se adecua a los programas vigentes.

⁴ El concepto de historia se abordaba de manera general durante el segundo semestre del bachillerato en el subsistema que se analiza aquí, en la asignatura de Historia Universal. Aunque el presente informe analizará específicamente la asignatura de Historia de México correspondiente al tercer semestre del mismo subsistema, se menciona el concepto no porque forme parte del programa de Historia de México, sino porque es necesario como punto de partida para establecer la importancia de la disciplina histórica en el aula. En su práctica docente, el sustentante enseñaba el concepto de historia como tema inicial de segundo semestre, en historia universal, pero retomaba su definición en tercero para darle sentido al último curso formal de historia que llevarían sus alumnos.

⁵ Johann Gustav Droysen, *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Versión castellana de Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona, Alfa, 1983, (Estudios Alemanes), p. 5

historia. Es de esperarse que cuando un profesor de historia no es un especialista, y además no cuenta con un libro de texto que se apegue a su programa, consulte personalmente o asigne como tarea a sus alumnos que busquen el concepto de historia en un diccionario convencional. Lo que ahí se encuentra, dependiendo del diccionario que se consulte, es más o menos lo siguiente:

historia, f.: Narración y exposición lo más verídica posible de los acontecimientos pasados y cosas memorables, de sus causas y efectos. Relación de cualquier aventura o suceso. Fábula, cuento o narración inventada. Chisme, enredo⁶.

Incluso si se acude a la consulta en línea del diccionario de la Real Academia Española, se puede encontrar una serie de definiciones muy similares⁷:

historia.

(Del lat. *historiā*, y este del gr. ἱστορία).

1. f. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados.
2. f. Disciplina que estudia y narra estos sucesos.
3. f. Obra histórica compuesta por un escritor. *La historia de Tucídides, de Tito Livio, de Mariana.*
4. f. Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación.
5. f. Conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un período de ella.
6. f. Relación de cualquier aventura o suceso. *He aquí la historia de este negocio.*
7. f. Narración inventada.
8. f. Mentira o pretexto.
9. f. coloq. Cuento, chisme, enredo. U. m. en pl.
10. f. *Pint.* Cuadro o tapiz que representa un caso histórico o fabuloso.

~ clínica.

⁶ *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. preparado por Antonio Raluy Poudevida, revisado por Francisco Monterde. 22ª ed., México, Porrúa, 1982. P. 380.

⁷ Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=historia. Consultado el 2 de mayo de 2009.

1. f. Relación de los datos con significación médica referentes a un enfermo, al tratamiento a que se le somete y a la evolución de su enfermedad.

~ natural.

1. f. Ciencia que estudia los tres reinos de la naturaleza, el animal, el vegetal y el mineral.

~ sacra, o ~ sagrada.

1. f. Conjunto de narraciones históricas contenidas en el Antiguo y el Nuevo Testamento.

~ universal.

1. f. La de todos los tiempos y pueblos del mundo.

así se escribe la ~.

1. expr. U. para motejar a quien falsea la verdad de un suceso al referirlo.

de ~.

1. loc. adj. Dicho de una persona: De quien se cuentan lances y aventuras que, en general, no le honran.

dejarse alguien de ~s.

1. loc. verb. coloq. Omitir rodeos e ir a lo esencial de algo.

hacer ~.

1. loc. verb. [historiar](#) (|| escribir [historias](#)).

2. loc. verb. [historiar](#) (|| exponer las vicisitudes por que ha pasado alguien o algo).

3. loc. verb. Dicho de una cosa: Adquirir la importancia necesaria como para ser recordada.

pasar algo a la ~.

1. loc. verb. Adquirir gran importancia o trascendencia.

2. loc. verb. Perder su actualidad e interés por completo.

picar en ~ algo.

1. loc. verb. Tener mayor gravedad y trascendencia de lo que podía imaginarse o al pronto parecía.

Las personas no especializadas en el tema podrían aceptar cualquiera de estas definiciones, incluyendo las más coloquiales que hacen referencia a chismes o inventos. No obstante, aun si se hacen a un lado estas concepciones populares y se

atiende al lado académico del término, cualquier historiador diría de inmediato que el concepto está definido de forma errónea. No es que el diccionario mienta, simplemente que las definiciones inscritas en él bajo el concepto “historia” responden a la idea general que de la disciplina se tiene y que no aporta sentido alguno a su aprendizaje: ¿qué puede interesarle a un adolescente acerca de conocer los “hechos memorables del pasado”? ¿Realmente son memorables para él? ¿Quién o qué determina el grado de importancia de un hecho o un personaje del pasado para que sea tomado en cuenta por la historia? ¿Se trata sólo de memorizar lo que los libros dicen que es importante aunque no exista conexión aparente con la realidad del alumno?

Una concepción de este tipo conduce, de acuerdo con los problemas detectados por el sustentante a lo largo de su práctica docente y expuestos de manera somera en las preguntas anteriores, a olvidar el objetivo general que se plantea el “último curso de historia”, que es cambiar la perspectiva que los alumnos tienen sobre la disciplina histórica. La definición expresada así, y utilizada como base de los cursos de la materia por muchos profesores no especialistas, presenta, al menos, tres problemas que se enuncian en seguida, para después aportar posibles soluciones a los mismos:

- Problema de forma: la historia no es solamente una narración verídica de hechos memorables. Si así fuera, aquí cabría la pregunta ya enunciada arriba: ¿quién o qué determina el carácter memorable de un hecho? El nacimiento de un hijo o el décimo quinto aniversario de cualquier señorita alumna de preparatoria es una fecha memorable para un individuo o familia, y no necesariamente aparecerá en los libros de historia. La forma en que se concibe aquí a la historia es lejana y ajena al contexto del individuo que se pregunta ¿qué tiene que ver conmigo? ¿Qué utilidad tiene saber sobre personajes que ya murieron, fechas que no viví y lugares que no conozco?
- Problema de fondo: la historia no es una disciplina plana. Al referir hechos y procesos que ocurren, como la vida misma, en el marco formado por tiempo, espacio y sujetos, tiene también ese carácter tridimensional. Esa característica le otorga a la historia, además, alcances diversos en los planos de su significación (historia, Historia, Historiografía, didáctica de la Historia, teoría de

la Historia, filosofía de la Historia) y de su objeto de estudio que, lejos de ser exclusivamente el “pasado”, es la conjunción de sus tres ejes para formar un concepto de mayor complejidad y sentido a esta disciplina: el devenir.

- Problema de sentido: el estudio de la historia, como el de cualquier otra disciplina, sirve para algo, es útil, es trascendente, aun si se considera a la historia como la sola acumulación de hechos memorables del pasado. En este pobre caso, su utilidad quedaría restringida a la de acumulación erudita de cultura general, que ya es bastante si se considera el caso en el contexto de una sociedad con poco o nulo nivel de lectura: la historia memorística, para aquellos pocos que le toman el gusto, es una excelente puerta de entrada al cultivo intelectual y posiblemente muchos historiadores profesionales accedieron así a su estudio.

Sin embargo, más allá de la erudición, la historia sirve para conocer las causas y consecuencias de un hecho específico y, así, explicar dicho acontecimiento en su contexto. Además, entender un hecho en contexto implica comprender la realidad como un proceso ininterrumpido, es decir, con cambios y continuidades que se reflejan en el presente que el ser humano común vive todos los días. Si se explica esto a un alumno, que la historia incide en su realidad cotidiana y su estudio puede contribuir a la comprensión de la misma, es más probable que esta disciplina adquiera sentido ante sus ojos. ¿Cómo se pueden solucionar estos problemas? Cada docente en historia e historiador docente, como se ha mencionado anteriormente, debe reconstruir el concepto común de historia y convertirlo en uno que refleje una mayor riqueza y la dote de significados adecuados a quienes la estudian. Se trata de que el abordaje de la historia despierte, instruya, modifique y enriquezca la conciencia del alumno y que este abandone la percepción que mantiene sobre esta materia: hechos muertos y desconectados de su actualidad, un bonito elemento de presunción erudita⁸, una materia para pasar y olvidar, para librarse de ella.

⁸ Por lo general, y debido a la mala concepción que el común de personas maneja sobre la materia, la carrera de historia se concibe como un oficio para millonarios, personas que no necesitan trabajar para ganarse la vida. Cuando una familia pobre se entera que uno de sus miembros quiere estudiar historia, comienzan los consejos que luego se vuelven reclamos: “no entiendo qué se le puede estudiar a la historia”; “mejor estudia algo que si te sirva”; “te vas a morir de hambre”; “siempre supe que te gustaban puras cosas raras, entretenimiento para riquillos”. Para que estas declaraciones cambien, es necesario primero cambiar la forma de entender la historia que tiene la gente común.

b. La historia que se enseña en el sistema educativo.

En el sistema educativo nacional se enseña historia, con minúscula, y no Historia; de ahí el hecho de que lo que se entiende por la materia es un conjunto de datos cronológicamente ordenados que deben memorizarse y repetirse: se estudia un discurso historiográfico prefabricado del devenir y nunca se hace un análisis consciente del devenir como proceso. Un profesor que imparte la clase de historia en el bachillerato, ya sea docente en historia o historiador docente⁹, se enfrenta a una dramática realidad: sus alumnos llegan a tomar los cursos de la materia con una comprensión, en la mayoría de los casos, tergiversada, prejuiciada o incompleta de esta disciplina, lo que los hace despreciarla de inicio. Esta situación puede explicarse si se analizan, incluso de manera superficial, los contenidos de los programas de las materias de historia en el nivel básico del Sistema Educativo Nacional (primaria y secundaria). El problema radica, principalmente, en que no existe una continuidad real entre ellos y sobre todo entre los objetivos que se persiguen.

Aunque en este trabajo no se analizarán a detalle dichos programas, una primera lectura de los mismos permite percatarse de que, a nivel primaria, el conocimiento de la historia universal y de la historia de México está basado en el acontecimiento aislado, es decir, que prácticamente no existe una idea de proceso y, aunque se intenta mezclar ambos cursos para relacionar lo local con lo internacional, e incluso dar a conocer la historia regional y reforzar los temas a través de la repetición por ciclos de dos años, la estructura resulta tan abigarrada tanto para profesores como para alumnos que, casi irremediablemente, dichos cursos se abordan sólo como una acumulación de datos sin conexión con el presente, y son un escaparate de héroes y villanos¹⁰.

⁹ No es lo mismo ser profesor de historia que ser historiador docente. La diferencia se explicará más adelante.

¹⁰ Los dos primeros grados de primaria no llevan una materia de historia propiamente dicha, sino que está mezclada con formación cívica y geografía e intenta enseñar al niño un poco de reconocimiento de su contexto espacio – temporal además de las fechas importantes del calendario cívico nacional, las cuales nunca dejan de repetirse en toda la primaria. En el tercer y cuarto grados comienza el estudio de la historia de su región, relacionada con los contenidos clásicos de un curso tradicional de historia de México que se abordan de manera muy escueta, mientras que en quinto y sexto grados se tienen sendos cursos de historia universal e historia de México mezcladas en un solo discurso. En ellos se abarca desde la prehistoria hasta la guerra fría, y se incluyen temas de México en un intento por que los alumnos relacionen los contenidos, mas únicamente se asignan dos horas semanales para cubrir este extenso programa. Los profesores, además, no son especialistas, regularmente desconocen la mayoría

De esta forma, en lo que respecta al aspecto teórico, difícilmente en primaria puede abordarse la historia como disciplina de estudio del devenir, sino más bien como aquella que estudia el pasado de manera anecdótica y heroica, en una mezcla de lo que Luis González llama “historia anticuaria” e “historia de bronce”. Quizá la lista de objetivos del plan de estudios pretenda evitarlo, pero las mismas circunstancias arriba descritas determinan que así sea: una historia que

[...] escoge los hechos que afectan al corazón [...] no le importan las relaciones causales [...] se contenta con un orden espacio temporal de los acontecimientos [...] recoge acontecimientos que se celebran en fiestas patrias [...] se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos) [...] presenta los hechos como simples monumentos dignos de imitación [...] y se constituye como una especie de predicación moral para aleccionar sobre el amor a ‘la patria’ [...] ¹¹.

La historia puede usarse, no obstante, para eso y más: no solamente para crear discursos nacionalistas, sino también para acumular erudición y utilizar sus discursos como base para criticar el presente¹². Incluso si se considera el hecho de que puedan existir algunos profesores y alumnos que trabajen para que lo anterior no se presente, la situación no cambia en mucho. Quizá no falte quien critique esta forma de enseñar y aprender la historia, y pretenda realizar una labor desmitificadora. No obstante, a pesar de que se busque realizar una “historia crítica” en nivel básico, el grado de dicha crítica seguirá permaneciendo en el aspecto anecdótico y heroico, en el mismo nivel pero del lado contrario¹³. Posiblemente se le quitará el aura a algún personaje o se intentará dar cierto sentido de causalidad a los hechos acumulados, pero por lo regular

de los temas y carecen de una orientación teórica adecuada para salvar la situación. Sobra decir que, por lo regular, los cursos no se terminan, o se cubren de manera muy superficial, ya que la prioridad siempre ha sido el Español, las Matemáticas y, recientemente, las Ciencias Naturales, materias que sí se incluyen en los exámenes de evaluación ENLACE y PISA. *Vid.* Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*. México, 1993. Cabe señalar que dichos planes se encuentran hoy en revisión para una próxima reforma.

¹¹ Luis González. “De la múltiple utilización de la Historia”, en Carlos Pereyra, *et al.*, *Historia, ¿para qué?* 16ª ed. México, Siglo XXI, 1997, p. 57 – 67.

¹² A este respecto afirma Nietzsche “La vida tiene necesidad de los servicios de la historia [...] la historia pertenece a un ser vivo bajo tres aspectos: le pertenece porque es activo y aspira, porque conserva y venera, porque sufre y tiene necesidad de consuelo. A esta trinidad de relaciones corresponden tres especies de historia [...] un punto de vista monumental, un punto de vista anticuario y un punto de vista crítico”. Friedrich Nietzsche, *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Trad. de Gabriel Moner. Buenos Aires, Bajel, 1945, p. 18.

¹³ *Loc. cit.*

faltarán siempre la necesaria relación de proceso, la conexión con el presente, el sentido de devenir que sustituya al de pasado.

Al pasar a la secundaria, los alumnos abordaban, de acuerdo con el plan de 1993, tres cursos de historia, dos de universal en primero y segundo grado, y uno de México en tercero¹⁴. En Historia I se abordaba por primera vez de manera formal un acercamiento al concepto de historia como disciplina científica, después de que en primaria solamente se esbozaban ciertos rudimentos al respecto¹⁵. Con la reforma del nivel en 2006 la situación se complicó, ya que se redujo la enseñanza de la historia a dos cursos anuales que, como era de esperarse, tienen menos espacio para la reflexión de las grandes cantidades de acontecimientos que abordan y obvian la explicación acerca de la disciplina histórica y su sentido de aprendizaje. El argumento de las autoridades educativas, a pesar de que resultaba un absurdo, fue que estos temas ya se habían abordado en primaria y que no debían repetirse¹⁶. Y entonces los alumnos, con o sin reformas educativas en nivel básico, llegan al bachillerato con un déficit serio en el conocimiento de la historia, no solamente en lo que respecta a acontecimientos y procesos sino, y lo más importante, en lo que se refiere a una cabal comprensión de lo que implica el estudio de la disciplina en su vida profesional y personal. Esta situación, evidentemente, redundará en una seria dificultad para el profesor de esta materia en el nivel medio: los alumnos no quieren estudiarla porque la consideran relleno en su horario, sobre todo si no pretenden dedicarse a ninguna profesión que se vincule con las ciencias sociales¹⁷.

¹⁴ Historia Universal I abarcaba desde la prehistoria hasta el Renacimiento, Historia Universal II desde la consolidación de los absolutismos hasta la caída del socialismo. Historia de México era el curso clásico de la materia, abigarrado e interminable, que abarcaba desde el poblamiento americano hasta el sexenio de Ernesto Zedillo. *Vid.* Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. 1ª reimp. de la 2ª ed. México, 1997.

¹⁵ Aunque en el programa oficial no se incluía este tema, la mayoría de los libros de texto de la asignatura lo contemplaban como introducción al curso: un concepto de historia acompañado de una explicación breve de su importancia y una somera descripción de sus “ciencias auxiliares”. Algunos libros incluían también las “divisiones de la historia”, en especial la clásica desde prehistoria hasta edad contemporánea.

¹⁶ El nuevo plan de estudios de historia en nivel secundaria consta de dos asignaturas, Historia 1, que se imparte en segundo grado y que abarca toda la historia universal, e Historia 2, que se imparte en tercer grado y que aborda toda la historia de México.

¹⁷ Como ya se explicó en la introducción a este trabajo, y seguirá explicándose en el apartado donde se analice al factor educando, la gran mayoría de egresados del nivel medio del subsistema en cuestión se encaminará a carreras de índole administrativa en universidades privadas o se encargará de negocios familiares. El bachillerato ya no es puramente propedéutico.

c. El papel del profesor.

He aquí el problema principal de este informe. Si los alumnos llegan prejuiciados al bachillerato en lo que a historia se refiere y es ahí donde tomarán por última vez un curso formal de esta materia, ¿cómo debe el profesor trabajar en dicho curso para lograr que cambie esta situación? La pregunta no es fácil de contestar porque encierra muchas vertientes. Para empezar, ¿qué se pretende? ¿Que el alumno egrese conociendo cabalmente el proceso histórico de la historia universal del siglo XX y de la historia de México? Si eso no fue posible de realizar en los al menos nueve años de estudio previos, por culpa de los programas, los profesores¹⁸ o la combinación de ambos factores, sería un tanto fantasioso creer que se logrará en dos semestres, uno de cada asignatura. No se trata de formar historiadores en el bachillerato. No es posible y ni siquiera debe intentarse. Si el profesor trata los temas del programa de la misma forma que sus profesores universitarios los abordaron con él durante su carrera, lo único que logrará es acrecentar la idea de exagerada erudición que pesa sobre la materia, no conseguirá cumplir ni con los objetivos ni con la extensión de contenidos planteada por el programa de estudio y echará a perder el curso. Tampoco se espera que el profesor use sus conocimientos como forma de engrandecimiento personal, que se erija como la enciclopedia a la que todos pueden preguntar y hasta se burle de aquellos alumnos que no le contesten como él espera. A mayor cantidad de *snobismo*, mayor será también el desprecio del alumno por la materia: a nadie le gusta ser humillado¹⁹. Tampoco es recomendable adoctrinar a los alumnos en el dogma teórico que cada docente profese.

¹⁸ Los profesores también juegan un papel importante en las deficiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, sobre todo a nivel primaria pero también en secundaria, pues se trata de personas no especializadas en la enseñanza de esta materia y que, por lo general, comprenden la materia de la misma forma en que los alumnos que atienden: una larga colección de acontecimientos aislados y moralizantes sin sentido real para el presente.

¹⁹ *Snob* es una palabra que proviene de la abreviatura en latín de la frase *sine nobilitate*, que significa “sin nobleza” o “sin título nobiliario”. Aplicaba para aquellos alumnos que estaban matriculados en las universidades inglesas sin poseer una posición acomodada. Se entiende en la actualidad como aquella persona que busca aparentar lo que no es o lo que no tiene a través de la exaltación de los recursos a su alcance y de las deficiencias o carencias de quienes lo rodean: “Persona que imita con afectación las maneras, opiniones, etc., de aquellos a quienes considera distinguidos”. *Vid.* Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=esnob. Consultado el 2 de mayo de 2009.

Entonces, ¿es posible pretender que los alumnos terminen sus cursos de bachillerato y obtengan una visión de la historia radicalmente contraria a la que tienen al llegar a este nivel? ¿Y que la aprecien de tal forma que entiendan su sentido y utilidad? Al menos ésa es la idea: que se utilice el último curso de historia para lograr que los alumnos puedan encontrar utilidad en el conocimiento de la disciplina y, por tanto, descubran motivaciones personales para acercarse a ella voluntariamente. Si esto último es demasiado, mucho se conseguirá con que el alumno acepte que el conocimiento de la historia es importante, que no es inútil, aunque no comparta su gusto.

El papel del profesor en la consecución de este objetivo es fundamental. Su actitud significa una oportunidad o un obstáculo para el logro de lo propuesto. Para empezar, si el propio profesor de historia no es capaz de responder a la ya vieja pregunta “¿para qué sirve la historia?”, entonces no puede exigir a sus alumnos que respeten el curso y lo consideren importante para algo más que para cubrir un número determinado de créditos curriculares y obtener un certificado. Es de suponerse que lo anterior no representa un problema para los historiadores profesionales, pues por esta misma circunstancia conocen la importancia de su disciplina y son, deben ser, capaces de explicar su valor a todo aquel que lo pregunte. He aquí la diferencia entre un docente en historia y un historiador docente.

Un docente en historia es todo aquel profesional que se desempeña como responsable de una clase de esta asignatura sin haber estudiado la carrera de Historia, es decir, sin ser especialista en la materia. Se trata de profesores normalistas con o sin especialidad, o egresados de carreras pertenecientes al campo de las ciencias sociales y humanidades, quienes cumplen con el perfil que solicita la autoridad educativa competente para poder asumir la titularidad de dicha asignatura²⁰. En cambio, un historiador docente es aquel profesional egresado de la carrera de Historia que elige dedicarse a la enseñanza de su especialidad en diversos niveles escolares. El primero carece de la formación teórica y didáctica especializada del segundo, aunque a veces el

²⁰ Existe en nivel bachillerato un documento oficial de perfiles académicos para cada asignatura. En historia se acepta oficialmente a algunos profesionistas como sociólogos, antropólogos, abogados e incluso licenciados en turismo. Existen otras asignaturas que aceptan a historiadores como titulares. El documento puede leerse completo en el capítulo de anexos de este informe.

segundo se resiste a la docencia, sobre todo en los niveles básico y medio²¹. Sin embargo, todo historiador, aun cuando no sea profesor de la materia, es un enseñante de la historia porque “[...] realiza sus investigaciones, formula sus versiones del pasado, arriba a conclusiones en relación con los fenómenos sociales, [y] sabe que sus resultados serán dados a conocer de una u otra manera²²”. Una de las maneras más directas y efectivas para lograr lo anterior es la docencia, aunque el historiador se resista.

No obstante, tanto el docente en historia, quien está más desprotegido en este aspecto, como el historiador docente, deben construir una respuesta clara a las preguntas que tienen que ver con la explicación del sentido y utilidad de la disciplina bajo su responsabilidad: ¿qué es la historia? ¿Cómo y para qué se estudia? ¿Cómo se relaciona su conocimiento con la vida cotidiana de cada ser humano? ¿Qué importancia tiene conocerla? ¿Cómo se construye como disciplina? A pesar de que nunca ha sido sencillo responder a las preguntas enunciadas, no obstante la gran cantidad de libros, artículos, coloquios y demás trabajos académicos a que el tema ha dado lugar, cada profesor de historia y cada historiador docente deben construir para sí mismos su discurso de explicación en un lenguaje asequible para la generalidad, que sirva para defender, literalmente, la legitimidad de su disciplina y la importancia de su enseñanza. Dicho discurso debe estar elaborado de la manera más sencilla posible pues, a nivel de la enseñanza básica y media, poco importa si el docente maneja discursos teóricos elevados o especializados en alguna corriente o metodología específica.

En pocas palabras: a los alumnos de bachillerato no les importa en realidad si el profesor es materialista, positivista, historicista o seguidor de *Annales*, básicamente porque no conocen, a veces ni de nombre, ninguna de estas corrientes de

²¹ El mercado laboral de la docencia en los niveles secundaria y bachillerato está ocupado en su mayoría por docentes en historia. Los historiadores docentes han abandonado esta veta profesional, comúnmente y como ya se mencionó en la introducción a este informe, por considerarla un reto pequeño para sus carreras. Lo anterior ha conducido, en muchas ocasiones, a la falta de profesionales adecuados para asumir los puestos vacantes. No es raro ver entonces a ingenieros o psicólogos enseñando historia. En colegios particulares, aunque cada vez en menor grado por el creciente control de la autoridad, todavía se puede ver a los conserjes o secretarías impartiendo la clase de historia, con las obvias y desastrosas consecuencias del caso.

²² Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Facultad de Filosofía y Letras/ Paideia, 2004, p. 31

comprensión de la historia y, como ya se mencionó, la enseñanza de la historia no debe implicar un adoctrinamiento. Para ellos, porque así se les ha acostumbrado a lo largo de toda su formación académica, la definición al concepto de historia y la explicación de sus generalidades científicas es y siempre ha sido una sola, la “verdad”. Desafortunadamente, esa definición “verdadera” no corresponde, por lo regular y como se verá más adelante, a una explicación integral del concepto y de su importancia.

Lo anterior no significa que el historiador docente deba renunciar al conocimiento o aplicación de una o varias corrientes historiográficas (eclecticismo) en su práctica profesional ante grupo, y mucho menos que el docente en historia, que no necesariamente es historiador, deba dejar de lado su conocimiento. No es posible abordar el conocimiento histórico sin un enfoque, un punto de vista orientador. Hacerlo es desarticular el acontecimiento histórico de su significación dentro de un proceso y, en este sentido, de su verdadero valor como materia de conocimiento. Los historiadores saben que no existe una sola forma de ver la historia para construirla y esto no les causa conflicto alguno.

Un docente en historia está de cierta forma obligado a saberlo. No obstante, un estudiante de bachillerato aún no entiende esta situación y puede resultarle difícil su comprensión, sobre todo si el profesor está “casado” con una corriente específica en un grado dogmático. Lo más conveniente es, precisamente, construir como docente una visión integradora y abierta de la historia para compartirla con los alumnos e ir formando en ellos una base de habilidades de interpretación y, sobre todo, la conciencia de que no existe conocimiento como “verdad absoluta”²³. Construir pues un esquema de entendimiento personal de la historia que sirva de base para hacer entender a los alumnos la importancia de esta disciplina científica en su contexto personal es un deber que puede facilitarse si se parte del conjunto de preguntas

²³ Las corrientes historiográficas son formas diversas de entender la construcción del discurso histórico a través de distintos puntos de vista o enfoques de la realidad histórica o devenir. Las humanidades y las ciencias sociales son, en este sentido, excelentes ejemplos de vigencia epistemológica, es decir, su conocimiento permite entender que no existen verdades absolutas y que lo que hoy es “cierto” seguirá siéndolo hasta que se demuestre lo contrario. En este trabajo no se abordarán las características de cada una de las diferentes corrientes historiográficas porque se asume que un historiador docente ya las conoce y que un docente en historia puede allegarse material especializado para acercarse a la comprensión de las mismas e instrumentarlas para el diseño de su propia interpretación de la historia.

fundamentales ya enunciadas. En la medida en que el profesor pueda contestar estas cuestiones será capaz de transmitir seguridad a sus escuchas, mostrarse convencido de la importancia de su labor y dotar de certidumbre su proceso de enseñanza y aprendizaje, todo lo anterior en el contexto de un alumnado que, como ya se mencionó, considera a la historia como una obligación académica y no como una oportunidad de crecimiento cultural, moral o científico.

En este sentido, como más adelante se detallará, la actitud es, junto con el dominio de los temas del programa que se va a abordar, una parte muy importante para el logro de los objetivos del proceso: el profesor debe convencerse para convencer, porque su imagen es, de manera directa, la imagen de su disciplina. Construir una imagen para el profesor de historia, distinta a la clásica concepción del viejito amargado y de saberes enciclopédicos que pregunta datos de memoria a sus alumnos, es un aspecto necesario que sustentará el trabajo del historiador docente en su labor cotidiana en el aula, ante su público. Enseñar historia, en este sentido, entraña un trabajo escénico, de desenvolvimiento ante un público que espera ser convencido. En el teatro se utilizan diversos recursos para convencer a un público que, consciente o inconscientemente, sabe que lo que ve no es real aunque se base en la realidad; la enseñanza de la historia puede usar también diversos recursos para hacer que los alumnos se compenetren y comprendan, se convenzan, en lugar de que sólo memoricen y repitan.

- d. La construcción de un discurso teórico para la enseñanza del concepto de historia.

“Lo que la historia sea, de qué se trata, cómo procede y para qué sirve, son cuestiones que hasta cierto punto serían contestadas de diferente manera por diferentes personas²⁴”, debido precisamente al carácter subjetivo del concepto y polisémico del término. Como punto de partida, la palabra “historia”, definida etimológicamente, es un término de origen griego (ἱστορία) que Heródoto de Halicarnaso, considerado el “padre” de esta disciplina, utilizó como título de su obra. El significado del término es simple: historia significa indagación, e indagar, de acuerdo con el diccionario en línea

²⁴ R. G. Collingwood, *Idea de la historia*. Trad. de Edmundo O’ Gorman y Jorge Hernández Campos. 10ª reimp. de la 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. (Sección de Obras de Filosofía) p. 17.

de la Real Academia Española, significa “intentar averiguar, inquirir algo discurriendo o con preguntas²⁵”. En ese sentido, la definición de historia obtenida del diccionario es auténticamente correcta si se toma como base el objetivo explícito de la obra de Herodoto, cuyo fin es

[...] que no lleguen a desvanecerse con el tiempo los hechos de los hombres, como tampoco a borrarse las acciones grandes y maravillosas llevadas a cabo por los griegos y por los bárbaros, y los motivos de las guerras que se hicieron mutuamente los unos a los otros²⁶.

Ya se dijo, sin embargo, que si se utiliza esta definición como base de un curso de historia es muy difícil generar el interés necesario en los alumnos de cualquier nivel educativo, pero sobre todo en el bachillerato, cuando el adolescente se encuentra siempre dispuesto a cuestionar lo establecido y a desechar todo aquello a lo que no le encuentra sentido y utilidad. Esta definición, un tanto superficial, debe ser sustituida por otra que refleje la verdadera riqueza del conocimiento histórico y que coloque a la historia como una excelente herramienta para interpretar la realidad que el propio alumno vive.

De acuerdo con el panorama descrito anteriormente, una de las cuestiones más importantes que debe un profesor plantearse en la enseñanza de la historia en el bachillerato, si no es que la más importante y por encima del programa mismo aunque sin demeritar éste último²⁷, es el hacer entender al alumno que no puede librarse de la historia porque forma parte de ella, porque la construye todos los días aun sin ser consciente de ello y porque ella lo determina de manera directa y constante; hacer ver a los alumnos que el conocimiento de la historia no tiene nada que ver con hechos aislados porque nada en la realidad está aislado, todo tiene un contexto espacio temporal que atañe al sujeto, al propio alumno. La historia es un conocimiento que se gesta en el marco de tres ejes fundamentales: el tiempo, el espacio y los sujetos. Si se entiende lo anterior, la apreciación de esta asignatura será mucho más profunda y

²⁵ Vid Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=indagación. Consultado el 4 de mayo de 2009.

²⁶ Heródoto. *Historia*. Prólogo y versión de Demetrio Frangos. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982 (Nuestros Clásicos, 56) p. 1

²⁷ La idea es que, a través del abordaje teórico, el alumno logre cambiar su concepción sobre la historia y ésta pueda llegar a interesarle, de tal manera que busque el conocimiento de lo fáctico por sí mismo.

completa: todo sujeto está inmerso en una realidad espacial y temporal; se vive en un lugar determinado y en un tiempo específico, y ésta es la diferencia sustancial entre historia y mito²⁸.

En el intento por transformar la definición operativa de la historia para su enseñanza en el último curso formal de la materia en bachillerato, es fundamental establecer el objeto de estudio de esta disciplina. Para definir una disciplina de estudio se debe determinar el objeto material y el objeto formal de la misma. El objeto material es el tema general de una disciplina y se obtiene a través de la pregunta ¿qué estudia? El objeto formal es el aspecto o ángulo específico que una disciplina escoge para estudiar su ya referido objeto material, y se extrae de la pregunta ¿cómo lo estudia²⁹? De esta forma, es posible obtener una idea más o menos clara acerca de la disciplina histórica, al menos como punto de partida, a través de las preguntas ¿qué estudia la historia y cómo lo estudia?

Si se acepta de inicio que la historia, como parte del conjunto de las humanidades, estudia al ser humano como tema general, y específicamente como objeto formal el pasado del ser humano, entonces, como primera definición de historia de acuerdo con su objeto de estudio, podría considerarse la siguiente: “Es la ciencia³⁰ o disciplina que estudia el pasado humano”. Sin embargo, a pesar de que lo que se dice no es falso, sí

²⁸ No es lo mismo decir “Erase una vez en un lejano lugar un tirano colérico que, para salvar a su reino, mandó asesinar a aquellos que no compartían sus ideas” que “En Alemania, en 1944, Adolf Hitler toma ‘la decisión final’ de exterminio judío para respaldar su idea de supremacía aria”. El primer caso no especifica tiempo, espacio ni sujetos, lo que hace al relato cíclico: es un mito, entendido, de acuerdo con Mircea Eliade, como “la verdad del hecho traducida en palabras”. El segundo relato es historia, al establecer tiempo, espacio y sujetos determinados, y convertir la narración en lineal.

²⁹ Raúl Gutiérrez Sáenz. *Introducción a la Antropología Filosófica*. 8ª ed. México, Esfinge, 1995, p.8.

³⁰ Mucho se ha discutido acerca de si la historia es una ciencia o un arte. En este trabajo no se abordarán dichos debates pues se asume el carácter indudablemente científico de la historia. Finalmente, después de varias lecturas al respecto, se puede concluir que la historia no es una ciencia al estilo de las ciencias experimentales, puesto que los hechos históricos son únicos e irrepetibles, mas tampoco es un arte libre con total apertura creativa, como la literatura (de la cual se sirve como modo de expresión en el discurso y la narración), ya que en ésta última los sujetos son por lo general imaginarios, mientras que en la historia no es válido inventar o discurrir sin sustento. Edmundo O’Gorman la calificaba entonces como una ‘ciencia *sui generis*’ en el sentido de que utiliza los métodos de otras ciencias y los adapta a sus necesidades; de acuerdo también con José Gaos y su nomenclatura, la historia usa la rigidez del método científico experimental en la selección y análisis crítico de fuentes (heurística), algunos métodos extraídos de otras ciencias sociales en la parte de la interpretación (hermenéutica) y los recursos del arte en la exposición narrativa de los resultados (arquitectónica o estilística). Para lo correspondiente a este trabajo, se utilizará el término “disciplina” al hacer referencia a la historia.

se encuentra incompleto, porque de lo anterior se desprenden al menos dos preguntas: ¿para qué estudiar el pasado? ¿Qué es el pasado?

“La historia, el pasado, es asunto de todos”³¹, y existen muchas razones para estudiar dicho pasado. Averiguar lo que sucedió en un momento diferente al que el ser humano común vive es un acto que parte de necesidades específicas y es determinado por la realidad presente, por el propio contexto de aquel que investiga. El pasado se utiliza, puede entonces recordarse para justificar una decisión en el presente u olvidarse para lograr fines similares. “La relación colectiva con el pasado, el conocimiento activo del pasado es a la vez coacción y necesidad: el pasado pesa y se quiere romper con él [aunque a veces] se tiene necesidad de antepasados cuando el presente hace daño”³². Así, el pasado entra en relación activa con el presente, sirve para dar sentido a la realidad.

Aquí podrían agregarse entonces unas palabras más a la frase que define el objeto de estudio de la historia: “Es la ciencia que estudia el pasado humano como una herramienta de explicación del presente”. Así puede entenderse que la historia, como parte de las ciencias sociales, “carece de sentido fuera de los problemas sociales que preocupan a los seres humanos, de suerte que toda investigación social se concibe como una genealogía de los problemas del presente”³³. Aunque ya parece más completa porque incluye una relación directa con uno de los ejes o coordenadas fundamentales de la historia (los sujetos), habría que hacer una explicación más específica a través del abordaje de la segunda pregunta enunciada: ¿qué es el pasado?

Para lo anterior es menester abordar los otros dos ejes de la historia como disciplina: el tiempo y el espacio. Parece claro que todo hecho histórico, en tanto acontecimiento ocurrido en la realidad, tiene lugar en coordenadas tiempo y espacio, a pesar de que, como la realidad que conoce el ser humano de forma directa es la del presente, es común que se tienda al *presentismo* o anacronismo histórico: asumir que el presente que se conoce es continuo, permanente, que la realidad ha sido siempre igual. Lo mismo sucede con el espacio: la percepción común del mismo tiende a ser

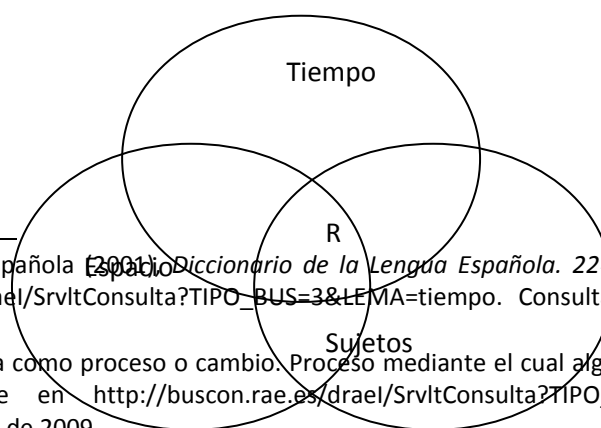
³¹ Jean Chesnaux, *op. cit.* p. 23

³² *Loc. Cit.*

³³ Raymundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1997 (Educación y Conocimiento) p. 9.

determinada por las realidades espaciales presentes. He aquí un problema más para analizar y complementar la definición de historia que se viene construyendo en este apartado: ¿cómo perciben los alumnos la realidad espacial y temporal? ¿Cómo entienden los conceptos de pasado, presente y futuro en relación con el espacio que ocupan? El tiempo, definido de manera general, es una continuidad física, una “magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro. Su unidad en el Sistema Internacional es el segundo³⁴”.

Sin embargo, en lo que respecta la realidad y, por tanto, a la disciplina histórica, el tiempo no está separado del espacio en tanto que ambos son materia fundamental del contexto cotidiano en conjunción con los sujetos. La historia es la interrelación de tiempo, espacio y sujetos en movimiento: el devenir³⁵. Entonces, si se parte de lo anterior, la historia deja de ser solamente esa “disciplina de estudio del pasado como herramienta de explicación del presente”, y se convierte en algo mucho más profundo, en el estudio del devenir: la disciplina que estudia el tiempo, el espacio y los sujetos en movimiento constante y construyendo la realidad que el ser humano percibe y vive cotidianamente, ya sea de forma consciente o inconsciente. La historia debe ser vista como tiempo humano que transcurre en el espacio, como tiempo hecho consecuencia, vivo, transformado y, además, susceptible de organizarse como discurso para ejercerse como explicación de la realidad: una narración. “La narrativa histórica refiere a acontecimientos reales y la narrativa de ficción a acontecimientos imaginarios³⁶”; dicha narración está destinada a enseñarse.



³⁴ Vid Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Disponible en http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tiempo. Consultado el 8 de mayo de 2009.

³⁵ “La realidad entendida como proceso o cambio. Proceso mediante el cual algo se hace o llega a ser”, en *ibidem*, disponible en http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=devenir. Consultado el 8 de mayo de 2009.

³⁶ Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*. Introducción y traducción de Verónica Tozzi. Barcelona, Paidós, 2003. (Pensamiento Contemporáneo, 71) p. 33.

Y es aquí cuando se presenta la primera bifurcación referente al concepto de historia, precisamente en lo que respecta a la conciencia humana. De forma común, al ser humano le es más sencillo analizar los objetos que tiene ante sí en el presente, aquéllos que puede ver y tocar, con los que puede experimentar³⁸. No obstante, aun cuando un objeto de estudio se encuentra al alcance de los sentidos, su conocimiento guarda ciertos límites:

El primero de los límites que cabría imponer, o mejor reconocer, a nuestro conocimiento, es que se trata única y exclusivamente de un conocimiento humano [...] el proceso cognoscitivo no es algo que ^{una} o enfrente al hombre con el mundo, sino que, por el contrario, se trata de algo que es propio del mundo, del que el hombre no es más que una de sus partes³⁹.

La única forma de conocer y dar valor a la historia es a través de la construcción de discursos narrativos para su enseñanza: no se conoce “la verdad” sino solamente una interpretación de la misma, construida con cierto rigor metodológico que la hace confiable.

Lo anterior sirve para explicar, en primer término, que ningún conocimiento es absoluto. La realidad se aprende a través del conocimiento, como discurso organizado de explicación de la misma, pero éste nunca deja de ser una interpretación de la propia realidad y no la realidad en sí. Si ni siquiera lo que el ser humano tiene ante sus ojos es factible de conocerse de forma total, menos lo es el pasado, aquello que el ser humano solamente puede conocer a través de las narraciones o interpretaciones

³⁷ Alejandro Zavaleta Chávez, *El aula como foro de diálogo*. México, Terracota, 2009. p. 107 y ss.

³⁸ De aquí se desprende también el viejo debate sobre lo que el empirismo denomina ciencia. Para los empiristas la historia, entendida como pasado, se maneja desde los vestigios de este pasado en el presente: los documentos. Dichos documentos son el objeto con el cual es posible experimentar, en tanto que se consideran como testigos fieles de la verdad pasada y no como interpretaciones discursivas construidas dentro de un contexto específico.

³⁹ José Carlos Bermejo Barrera, *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1994. (Akal Universitaria. Serie interdisciplinar) p. 9- 10.

acumuladas de uno o varios relatores. Pero, como ya se ha dicho, el presente es únicamente un instante que permanentemente se hace pasado, es decir, el tiempo es una categoría que no puede dividirse más que para estudiarse porque, al ser el primero de los tres ejes de la realidad, también se comporta como la realidad misma, como una continuidad que sólo puede conceptuarse con el término devenir: todo conocimiento humano es histórico por el solo hecho de reflejar la realidad.

De esta forma, la historia es al mismo tiempo la realidad misma y el discurso que de esa realidad se desprende⁴⁰. La diferenciación de estos dos niveles conceptuales es fundamental para acceder a un conocimiento más profundo de la disciplina histórica. La historia, con minúscula, es la realidad, el devenir independiente de la voluntad y de la conciencia humanas. La Historia, con mayúscula, es la disciplina que estudia el devenir, resultado de la concienciación humana del mismo. El problema reside en que la apreciación del término permanece comúnmente en uno de estos dos planos, o a veces en ninguno de forma clara. Por lo general, y como ya se mencionó, en las escuelas se enseña historia, con minúscula, pero ni siquiera como devenir, sino como conjunto de hechos pasados y desvinculados del sujeto. El ser humano vive, por lo general y porque puede hacerlo casi sin problemas, inconsciente de que forma parte de un proceso histórico. Los medios masivos de comunicación y algunos supuestos motivadores personales permanentemente sugieren olvidar el pasado y “vivir el presente intensamente” para luego “mirar hacia el futuro”: la inmediatez y el *karma* o destino prefigurado que sustituyen a la dialéctica, el movimiento del devenir.

Pero, ¿qué puede apreciarse del presente, ese instante que se mueve, si no se entiende el contexto que lo rodea de continuo? Existen en este transcurrir cambios y permanencias, y en él ocurren acontecimientos simultáneos que pueden relacionarse con otros ya pasados y servir de base para la toma de decisiones hacia un proyecto en el futuro, en lo que viene, que cuando llegue ya no será futuro y que cuando sea pasará. Jamás se comprende que la historia es devenir, hechos en movimiento vinculados con el sujeto que los estudia para dar razón de ser a su particular contexto, para explicarse a sí mismo en coordenadas espacio - temporales.

⁴⁰ Más adelante se retomará el tema de los niveles conceptuales para explicar la forma en que el término historia fue enseñado en el aula por el sustentante.

Esta es la visión empirista de la historia, que continúa aceptando que su objeto de estudio son los hechos del pasado y “la tarea del historiador sólo es mostrar lo que realmente aconteció⁴¹”. Esta frase, que puede parecer una especie de conjuro, hace que la historia se vea solamente como un conjunto de hechos del cual solamente pueden deducirse, sin más, un conjunto de conclusiones, pero con una total separación entre el sujeto y el supuesto objeto, los hechos mismos. Si se traslada el objeto de estudio de la historia de los hechos al devenir se obtiene una explicación más enriquecedora que servirá para fundamentar un cambio significativo en la apreciación común que de esta disciplina guardan los alumnos de bachillerato y, en general, toda persona no cercana al tema, todo aquél que piensa que la historia es pasado muerto. De lo que se trata es de despertar la conciencia histórica inherente a todo ser humano a través de hacerlo partícipe de su realidad como sujeto de la historia y agente de cambio de la misma. Ubicar la historia, con minúscula, como devenir y trascender hacia la Historia, con mayúscula, a través de la adquisición de conciencia sobre el devenir.

La historia es algo más que la ciencia del pasado, en tanto que resulta

absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de la ciencia. Porque ¿cómo puede ser objeto de un conocimiento racional, sin una delimitación previa, una serie de fenómenos que no tienen otro carácter común que el no ser nuestros contemporáneos?⁴².

Por el contrario, la Historia es la disciplina que estudia los hechos del pasado en conexión directa con su continuidad temporal y espacial con los sujetos del presente, quienes por lo regular voltean a dicho pasado en busca de información para la planeación y toma de decisiones para un futuro que no es más que un proyecto mental individual o colectivo. Así, el propio Marc Bloch la define como “la ciencia de los hombres en el tiempo⁴³”, en el humano transitar constante entre el presente, que no

⁴¹ “*Wie es eigentlich gewesen*” “sólo mostrar lo que realmente aconteció”. Leopold Von Ranke, citado por E.H. Carr, *¿Qué es la Historia?* Trad. de Joaquín Romero Maura. 5ª reimp. de la 10ª ed. México, Planeta/Seix Barral, 1986, p. 12.

⁴² Marc Bloch, *Introducción a la Historia*. 4ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. (Breviarios, 64) p. 27.

⁴³ *Ibidem*, p. 31.

es más que un instante que se convierte en pasado, y dicho pasado que incide permanentemente en el propio presente proyectado hacia una idea futura.

e. La definición operativa del concepto de historia.

Es necesario entonces trascender la idea de la historia que la coloca como la ciencia de los hechos memorables del pasado. Si los “hechos memorables del pasado” no son el objeto de estudio de la historia, debe determinarse cuál es el verdadero objeto de estudio de esta disciplina. Ya se dijo que el obstáculo principal para enseñar la historia es caer en la erudición excesiva que recarga de datos el discurso histórico. Si se insiste en esto, los alumnos seguirán cayendo, precisamente, en lo que se busca cambiar de esta disciplina: el aburrimiento fáctico. Es por eso que es necesario “otorgar sentido a la historia que se enseña⁴⁴”. Los hechos aislados carecen de significado, son accidentales hasta que se les busca un sentido, un antes y un después, una causa – efecto dialéctica. Entonces dichos hechos se convierten en historia y dicho significado lo otorga el historiador al hacer consciente el proceso: la historia solamente puede desenvolverse en conexión con la conciencia⁴⁵.

Entonces, la historia no es una serie de datos “verdaderos” sino una construcción realizada por el historiador a partir de los hechos recopilados en documentos, es decir, en discursos también contruidos por alguien más, con mayor o menor cercanía y a partir del hecho mismo. Parece obvio decir que el historiador no está por lo regular tan cercano al hecho como aquél que es autor del documento que escoge el propio historiador para reconstruir el proceso histórico, e incluso si se trata de un testigo presencial de lo que narra, la suya será sólo una visión del acontecimiento, resultado de su propia manera de observar, concebir e interpretar la realidad. La historia es resultado entonces de un discurso subjetivo y nada tiene que ver con verdades absolutas: es un conocimiento humano con vigencia epistemológica, es decir, cierto hasta que se demuestre lo contrario. Es esta construcción subjetiva la que otorga riqueza al discurso histórico. ¿Cómo enseñar esto al alumno de bachillerato?

⁴⁴ Erich Kahler, *¿Qué es la historia?* Trad. de Juan Almela. México, Fondo de Cultura Económica, 1996. (Breviarios, 187) p. 15

⁴⁵ *Passim* Erich Kahler, *op. cit.*, p. 16 - 21

La forma en que decidí abordar esta situación fue dividiendo el concepto de historia en seis niveles conceptuales con distinta profundidad. Cada nivel inmediato superior es resultado de la conjunción de los anteriores y, por lo mismo, resulta más complejo y profundo. Esta clasificación resulta muy útil para hacer ver a los alumnos que la historia no es una disciplina simple, como muchos piensan, y que los historiadores, profesionales que la estudiamos y vivimos de ella, realmente tenemos trabajo que hacer⁴⁶, además de que delimita perfectamente el nivel de profundidad al que los alumnos pueden acceder en su grado educativo correspondiente: si un alumno decide continuar el camino de la historia, llevará entonces consigo una idea de los escalafones que debe seguir tras las breves introducciones que representan las clases de un programa de estudio de bachillerato. Por el contrario, quien no desee seguir con la disciplina se llevará, por lo menos, un panorama que le permitirá decir, con cierta simpleza, para qué sirve la historia.

Dichos niveles surgen de los seis problemas que plantea el concepto de historia de acuerdo con Jaques Le Goff⁴⁷: 1) La relación entre la historia vivida y el esfuerzo científico por describir, pensar y explicar esta evolución: la ciencia histórica. 2) El desarrollo de una rama de la ciencia histórica que estudie la evolución del desarrollo histórico global: la historiografía o historia de la historia. 3) La relación de la historia con el tiempo: el natural y cíclico de las estaciones y climas o el vivido y registrado por los individuos y las sociedades. 4) La dialéctica que intenta establecer si existe un sentido de la historia: la relación pasado – presente. 5) La historia como herramienta de predicción del futuro: la toma de decisiones. 6) La relación de la historia con otras disciplinas y su esencia eminentemente humana: las diversas formas de pensar y hacer la disciplina histórica.

Del primer problema se desprenden los dos primeros niveles conceptuales de la compleja definición de la disciplina histórica: uno con minúscula que corresponde al devenir y otro con mayúscula que se refiere a la concienciación del devenir. Del

⁴⁶ En algún momento de mi etapa de estudiante de historia y en muchos de mi carrera como historiador han existido alumnos e incluso profesionistas de otras disciplinas que comentan “yo no sé qué se le puede estudiar a la historia, qué tenga eso de utilidad”. La frase tal cual la escribo es de un médico gineco - obstetra que conocí cuando estudiante: me la dijo después de haberme preguntado qué era lo que yo estudiaba y dónde. No niego que debía ser un experto en lo suyo, pero, definitivamente, no se trataba de un hombre culto.

⁴⁷ Jaques Le Goff, *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, 1982, p. 9 y ss.

segundo, tercer y cuarto problemas surge el tercer nivel conceptual, que es la historiografía, es decir, el discurso organizado de explicación del devenir consciente que relaciona tiempo, espacio y sujetos. Del mismo cuarto problema, y también del quinto, se desprende el siguiente nivel conceptual que es la enseñanza de la Historia: la razón de ser y la utilidad instrumental de esta disciplina, que permite a quien aprende comprender la relación entre pasado y presente y mantener una visión más clara del devenir para tomar decisiones a futuro. Del problema número seis enunciado por Le Goff surgen los niveles quinto y sexto del concepto: la teoría y la filosofía de la Historia, que son las herramientas profesionales para la construcción de la disciplina histórica.

Los seis niveles, tal cual fueron utilizados en las clases que impartía, son los siguientes:

- historia: escrita con minúscula inicial, es el propio devenir, es decir, la conjunción de tiempo, espacio y sujetos sin que estos últimos necesariamente se percaten o sean conscientes del papel que juegan.
- Historia: con mayúscula inicial. Se trata de la disciplina de estudio del devenir, que surge de la concientización del sujeto sobre el tiempo y espacio que lo determinan en un contexto.
- Historiografía: una vez que el sujeto reflexiona sobre su devenir y lo convierte en una disciplina de estudio puede también llegar a explicarlo a través de la construcción de discursos. Dichos discursos, que buscan la objetividad y nunca dejan de ser subjetivos, constituyen la Historiografía o Historia escrita.
- Enseñanza de la Historia: ya que existen diversos discursos históricos que pueden explicar el devenir, cuyo origen es el ámbito profesional de los historiadores, el siguiente nivel implica la difusión de los mismos a otros ámbitos, hacia la generalidad, con el fin de que puedan ser utilizados como herramientas en la explicación de la realidad y la toma de decisiones. La enseñanza de la Historia representa la utilidad instrumental de la disciplina histórica.

- Teoría de la Historia: casi restringida a profesionales. Estudia las diversas metodologías o enfoques desde los cuales puede ser construida la disciplina histórica y las interpretaciones del devenir que surgen de las mismas.
- Filosofía de la Historia: restringida a profesionales. Implica la reflexión profunda sobre la disciplina histórica, su historia, su construcción, sus corrientes y enfoques de interpretación, su utilidad y una prospección sobre sus alcances.

Trabajar con este concepto multinivel es también útil para que, en el último curso de historia de un adolescente, éste pueda transformar su percepción de la historia y comprenda el porqué de su enseñanza: de aquí se desprende la relación entre historia y educación que se abordará en el siguiente apartado.

2. La educación.

a. Definición operativa.

Definir el concepto educación resulta tan complejo como intentar hacerlo con el concepto historia. A lo largo de la historia de la pedagogía han existido todo tipo de definiciones al respecto y, como historiador, me ha resultado un tanto complicado y hasta engorroso para este apartado realizar un análisis exhaustivo de los diversos tipos de definiciones. Más bien me preocupé por describir aquí la relación que encuentro entre historia y educación a partir del concepto de historia que enuncié en el capítulo anterior y del de educación que he tomado como base para mi trabajo como historiador docente.

De forma general, educar se define así⁴⁸:

educar.

(Del lat. *educāre*).

1. tr. Dirigir, encaminar, doctrinar.

2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. *Educar la inteligencia, la voluntad.*

⁴⁸ Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua española*. 22^a ed. Disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=educar. Consultado el 3 de Abril de 2010.

3. tr. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin.
4. tr. Perfeccionar, afinar los sentidos. *Educar el gusto*.
5. tr. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Estoy de acuerdo con esta definición, a diferencia de lo que ocurre con el concepto de historia extraído de la misma fuente. No obstante, para el trabajo cotidiano en el aula decidí adoptar la definición aportada por Andrea Sánchez Quintanar, quien fue mi maestra de la entonces materia de Didáctica de la Historia cuando curse la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. Dicha definición dice que educar es un

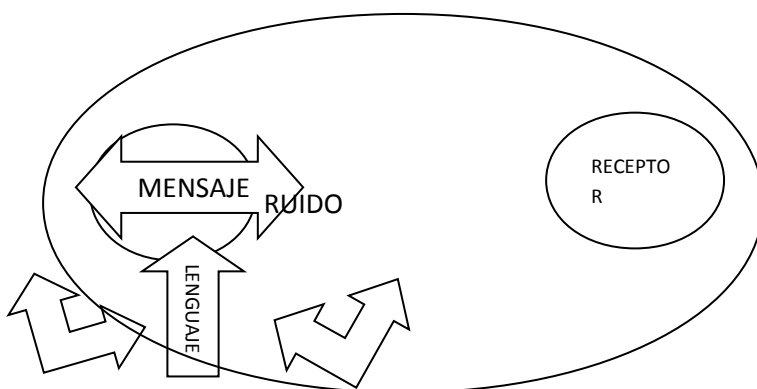
proceso humano vital, socialmente condicionado y, por lo tanto, cambiante, complejo y contradictorio, que se produce como una interrelación entre un factor educando y un factor educador, y que consiste en enseñar, aprender, transmitir, proyectar, difundir, orientar, liberar, introyectar, descubrir, apoyar, desenajenar un conjunto de conocimientos, valores, habilidades, aptitudes, actitudes, ideas, ideologías, patrones de conducta, nociones, ideales, todo lo cual produce cambios, transformaciones, en los dos más importantes factores de la educación, pero principalmente en el factor educando, en el sentido de ampliar sus posibilidades de elección para tomar decisiones conscientes y destinadas hacia la superación personal en el desarrollo de la vida social⁴⁹.

Elegí esta definición porque me parece equilibrada si se le compara con las ideas de educación, demasiado unívocas o en extremo laxas, que proponen algunas tendencias pedagógicas. A través de mi experiencia acumulada en el medio educativo me pude percatar de que en todas las posturas pedagógicas que se manejan cotidianamente, y que llegué a conocer de forma básica para el desempeño de mi labor, los factores de la educación son prácticamente los mismos: uno que da y otro que recibe⁵⁰. Existe además, entre ambos factores, un mensaje que debe ser transmitido y que afecta a ambas partes. De esta forma, educar, de acuerdo con mi percepción, es simplemente comunicar y, en ese sentido, los ámbitos posibles para la educación son tan amplios

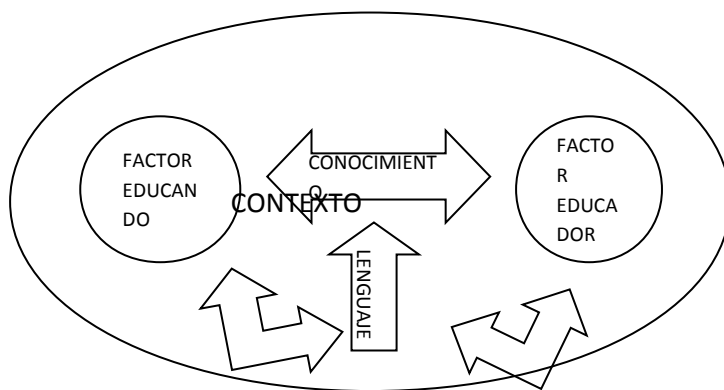
⁴⁹ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 111.

⁵⁰ Resulta obvio que no soy un experto en la materia ni he leído la cantidad de teoría pedagógica que debe manejar un profesional de esa materia. No obstante, me fue necesario manejar los principios básicos de varias corrientes para estar en condiciones de realizar mi trabajo ante grupo y dar forma al papeleo burocrático que se solicita al respecto.

como los de la comunicación. No obstante, ambos procesos, tanto el educativo como el comunicativo, se ven afectados por otro tipo de factores que pueden equipararse entre sí.



PROCESO COMUNICATIVO:
Se transmiten mensajes a través del lenguaje y con la intrusión del ruido, que es todo aquello que obstaculiza el proceso. Los factores se retroalimentan.



PROCESO EDUCATIVO:
Se transmiten conocimientos a través del lenguaje y en medio de las circunstancias que da el contexto. Ambos factores se modifican.

De acuerdo con los esquemas anteriores, tanto comunicar como educar son procesos que están inmersos en una realidad que los obstaculiza. La comunicación total y la educación total son, ambas, una completa utopía. Ambos procesos están determinados por las circunstancias de la realidad espacial, temporal y subjetiva que los rodean. El lenguaje es, en ambos casos, un elemento *sine qua non* del proceso: su conocimiento y manejo por parte de los factores involucrados determina el éxito o el fracaso del circuito comunicativo o de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, no basta con conocer el lenguaje a la perfección para asegurar un proceso comunicativo –

educativo completo: existe el “ruido”, que puede definirse como todo el conjunto de factores que llegan a interrumpir o alterar el circuito: desconocimiento parcial o total del lenguaje, escaso vocabulario, sonidos estridentes externos que dificultan la percepción del mensaje, distracción o falta de concentración, apatía por parte del receptor o el emisor, falta de claridad en la pronunciación, deficiente ordenamiento de ideas, entre otras cosas. Incluso si se piensa idealmente que el ruido pudiera ser eliminado, aún queda el aspecto subjetivo que es insalvable, “la interpretación que cada sujeto hace de los mensajes [o conocimientos] que recibe y su propia capacidad para traducir en palabras sus pensamientos y expresarlos [o asimilar los saberes recibidos anclándolos a su propia experiencia]⁵¹”. He aquí el hecho crudo que casi nadie quiere aceptar en lo que respecta a la educación: es un proceso imperfecto, en donde ambos factores se complementan y retroalimentan, pero también en el cual ninguno de los factores involucrados sabe en realidad si el otro aprendió o qué tanto aprendió. El aprendizaje es responsabilidad casi absoluta de quien lo recibe.

Lo único que cambia en el proceso educativo, de acuerdo al enfoque pedagógico que se aplique al mismo, es la forma en que se conciben y se relacionan el factor educando y el educador. La escuela clásica, por ejemplo, que ampara un tipo de educación tradicional, denomina a los factores como “maestro” y “discípulo”, en donde el primero guarda el conocimiento absoluto y se lo da dosificado al segundo en una relación unívoca y distante. Por su parte, la llamada *escuela nueva*, que se contrapone a la clásica, suaviza la postura de esta al denominar a los factores como “docente” y “discente”⁵², maestro y no maestro, intentando desaparecer la noción totalmente pasiva y receptiva del alumno y la totalmente activa y dominante del profesor. La corriente constructivista posterior, en cambio, formula la relación entre dos “sujetos de conocimiento”, pues acepta que tanto profesor como alumno aprenden en el proceso educativo. No obstante, esta misma corriente, de la que se hablará más adelante con mayor detalle, sostiene algunos postulados que resultan inconvenientes

⁵¹ Alejandro Zavaleta Chávez, *op. cit.*, p. 23 y ss.

⁵² **discente**. 1. **adj.** Dicho de una persona: Que recibe enseñanza. 2. **com. estudiante** (l persona que cursa estudios). Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua española*. 22^a ed. Disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=discente. (Consultado el 3 de Abril de 2010).

en el ejercicio de la enseñanza, como el considerar iguales a ambos factores de la educación⁵³.

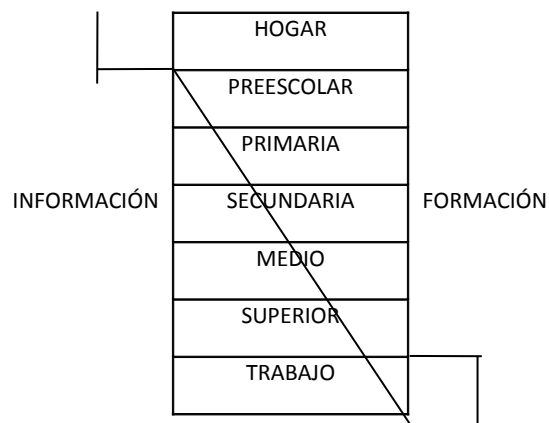
Como puede observarse, a pesar de la existencia de muchas teorías pedagógicas, la esencia del proceso educativo es la misma: la transmisión de conocimientos en una conformación dialéctica que posibilita la existencia de un intercambio que trasciende lo unívoco para convertirse en bilateral. Los tres ejemplos expuestos confirman lo anterior. Es por eso que la definición aportada por Sánchez Quintanar, quien es historiadora y no pedagoga, me parece adecuada en el contexto de la práctica profesional de un historiador docente. Si se lleva esta definición al contexto de la práctica docente en el nivel medio superior surgen, sin embargo, varias cuestiones que es necesario resolver: ¿qué papel juega cada uno de los factores del proceso educativo? ¿Hasta dónde llega la responsabilidad de cada uno dentro del mismo proceso? ¿Qué papel juegan los padres de familia y las autoridades educativas y cómo incide su participación en el proceso? ¿Es la escuela el único ámbito donde puede llevarse a cabo el proceso ya mencionado? Trataré de responder brevemente en el siguiente apartado.

b. La labor docente: educar o instruir, lo formativo y lo informativo.

En cada nivel educativo, y de forma lógica, se van transformando los objetivos generales de operación en pos de construir el perfil que mostrará el alumno al egresar a partir de las capacidades que el mismo muestra, o debe idealmente mostrar, al ingresar en el nivel. De acuerdo con la definición de educación que se ha tomado como base, el mensaje que se transmite entre los factores del proceso educativo no incluye solamente datos, sino también valores, actitudes y habilidades. Así, la educación es un proceso que implica dos vertientes básicas: la formación y la información. Antes de abordar estos conceptos, ejemplificaré lo dicho a través del siguiente diagrama⁵⁴:

⁵³ Existen muchas obras introductorias a las corrientes pedagógicas modernas. Una que puede resultar recomendable y provechosa para los no iniciados sería Ángel Pérez Gómez y Julián Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México, Fondo de Cultura Económica / Paideia, 1995.

⁵⁴ Elaborado por el autor de este trabajo con base en la obra de Jacques Delors (comp.), *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, UNESCO / Santillana, 1996.



Conforme un alumno va avanzando en su proceso educativo, la proporción entre formación e información va modificándose. El proceso educativo – instructivo inicia en casa, donde el porcentaje es prácticamente completo para la formación y termina en el trabajo, donde la totalidad de la tendencia se inclina hacia el permanente manejo de información para la resolución de problemas. Los objetivos de cada nivel, entonces, deben adaptarse a este esquema de necesidades: preescolar y primaria son los dos escaños donde la formación predomina sobre la información; secundaria implica un cincuenta por ciento para cada vertiente, y en los niveles medio y superior la tendencia se revierte a favor de la información.

Lo anterior significa que un niño en preescolar y primaria debe aprender lo mínimo necesario para ser capaz de allegarse por su cuenta una mayor cantidad de información en los niveles subsecuentes: leer, escribir, hablar, contar, buscar, organizar, socializar, colaborar. La secundaria representa un nivel de transición en donde el púber debe aprender a aplicar las habilidades anteriores para manejar información científica básica, dividida en materias que toma en clases separadas y con profesores diferentes. El nivel medio representa el perfeccionamiento de las

habilidades anteriores y la profundización de las mismas a través del abordaje de asignaturas específicas de cada área científica: la lectura debe ser ya analítica, la escritura y expresión más complejas y fluidas, la búsqueda se convierte en método de investigación, el conteo en cálculo, la organización en administración y la socialización y colaboración en planteamiento y desarrollo de proyectos. El nivel superior es la especialización sobre una disciplina, donde lo formativo tiene que ver con aspectos muy particulares de cada ciencia.

De acuerdo con lo anterior, es posible percatarse de que la información está íntimamente relacionada con la educación mientras que, conforme se avanza de nivel, la instrucción toma el lugar de la educación y la información suple a la formación. Un profesor debe ser capaz de adaptarse al nivel en que trabaja y actuar en consecuencia. No obstante, la labor de un docente, sea cual fuere el nivel en el que trabaje, es “traducir” el conocimiento (entendido este último como la conjunción entre lo formativo y lo informativo), organizar lo caótico, digerir lo integrado, deconstruir y desmenuzar para hacer que el alumno reciba y reconstruya a su propio nivel de capacidad.

Específicamente en el nivel medio, al que se refiere este trabajo, un docente está obligado a privilegiar la información de su asignatura y buscar aspectos formativos relativos a la misma para transmitir ese conjunto a sus alumnos quienes, idealmente, deben saber manejar la información y asumir la formación. Aplicado esto las asignaturas de historia, el profesor debe utilizar el esquema general del devenir que el alumno posee⁵⁵ para profundizar en los procesos históricos a través de una incipiente formación del alumno en lo referente a la investigación y la lectura de fuentes de distinta naturaleza. La realidad del nivel, no obstante, es decepcionante en este sentido pues, como se explicará más adelante, el alumno no posee la información ni las habilidades mínimas requeridas, el programa no corresponde a una necesaria continuidad y el profesor, en consecuencia, debe adaptarse a una situación adversa que obstaculiza su trabajo.

Lo que sucede es que el proceso educativo está lleno de contradicciones. Un alumno comienza a rezagarse desde el principio y casi nadie comprende la diferencia entre

⁵⁵ Si es que lo posee, porque por lo general ello no ocurre.

formación e información, entre educar e instruir, empezando por la propia sociedad. Los padres de familia envían a sus hijos a la escuela “a que los eduquen”, sin aceptar que la educación comienza en el hogar y se perfecciona en el ámbito escolar, donde prevalece la instrucción que no se proporciona en casa. Las autoridades educativas de todos los niveles privilegian la estadística sobre la academia y el alumno difícilmente reprueba, aunque no cumpla con el perfil de conocimientos y habilidades requerido al final de cada ciclo escolar. Es por eso que resulta común ver alumnos que no saben deletrear en sexto de primaria, no pueden escribir una oración en secundaria, son incapaces de expresar una idea compleja en bachillerato y no han desarrollado las habilidades para buscar información básica y organizarla al llegar a la licenciatura. Si a esto se agrega que la gran mayoría solamente cursa educación básica, entonces surge un problema de magnitudes nacionales. Es cierto que la educación, por la misma naturaleza de su proceso, no es un fenómeno que se restringe a la escuela; sin embargo, es la escuela el ámbito formalmente constituido por la sociedad y el Estado para asegurar que el proceso educativo se lleve a cabo con cierto éxito. Hasta ahora, de acuerdo con mi particular punto de vista, la escuela está quedando a deber en su función, pero también es casi el único espacio donde se lleva a cabo, aunque con defectos, el proceso educativo que, de otra manera, no tendría lugar en otro contexto: ésta es una de tantas contradicciones del sistema educativo en México.

c. Tendencias educativas de operación cotidiana en el aula.

Existen, como ya se dijo, varias tendencias pedagógicas que sustentan (o pretenden hacerlo) el trabajo en el aula. El problema radica en que, a no ser de los pedagogos, la mayoría de los profesores de bachillerato no conocen ninguna de ellas ni siquiera en lo básico y, por tanto, no manejan enfoque alguno y realizan su trabajo de manera enteramente empírica. Lo anterior no es necesariamente perjudicial para la práctica docente, pues existen profesores con cierto talento para impartir su materia y que, sin manejar alguna teoría educativa, son capaces de generar clases muy provechosas para sus alumnos. Asimismo existen aquellos que adoptan una sola tendencia y tratan de aplicarla de una forma cuadrada e inflexible, idealista y mecánica, sin resultados favorables.

Lo que recomiendo, por tanto, es conocer la generalidad y escoger lo más conveniente de dos o tres corrientes para aplicarlo contextualmente a la realidad de cada grupo en la labor docente cotidiana: ser ecléctico. Ser un profesor empírico tiene más desventajas que ventajas, una de ellas es que, por lo general, será necesario rendir cuentas ante un directivo o coordinador académico que es pedagogo o que, al menos, maneja una tendencia y la impone en el trabajo de sus subordinados. Entonces, el docente se verá obligado a realizar su trabajo académico y burocrático bajo los lineamientos y lenguaje técnico de la teoría vigente en su centro escolar, y se verá en serios aprietos si no maneja lo básico del asunto. El programa de estudio que se analiza en este trabajo, por ejemplo, es de corte constructivista; el que resultó de la reforma más reciente del subsistema de Bachillerato General del Estado de México, solicita que se lleve a cabo un trabajo basado en competencias.

Aquí se describirán, precisamente y de forma breve, las corrientes pedagógicas que, de acuerdo con mi consideración y experiencia, son vigentes y útiles durante la práctica cotidiana en el aula en la actualidad, ya sea de manera oficial o no. Se trata del constructivismo, las competencias basadas en la teoría de Bloom y el tradicional conductismo. Conocerlas, aunque sea de forma general, permitirá al historiador docente enfrentar su trabajo con mejores herramientas su trabajo académico y burocrático: preparar mejor sus clases y adaptarse a la realidad del grupo que se le asigne, así como manejar eficientemente el currículum oculto.

El llamado “currículum oculto” es lo que la pedagogía denomina como aquello que “no se dice”, lo que no aparece en los programas ni en los documentos de trabajo de las escuelas, lo que no se afirma en las órdenes directas de las autoridades educativas pero que se lleva a cabo en el aula todos los días: la interpretación y aplicación que cada profesor da a su trabajo a partir de las circunstancias de su propia personalidad, su formación, el grupo y la institución donde trabaja, y hasta sus propias capacidades y prejuicios. De acuerdo con lo anterior, ninguna corriente pedagógica es susceptible de aplicarse al pie de la letra, ya que todas pasan por el tamiz de la interpretación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y, por sí mismas, cada una de ellas tiene ventajas e inconvenientes de aplicación. Éstos pueden subsanarse y aquéllas potenciarse cuando se combinan adecuadamente las corrientes para formar la base de

un sistema de enseñanza. A continuación se enunciarán, de forma esquemática, algunas características fundamentales de las corrientes arriba mencionadas⁵⁶. Todas están basadas y se adaptan desde diversos enfoques a los tres principios básicos de la enseñanza: 1) se aprende haciendo; 2) la conducta se modifica a través del proceso de enseñanza – aprendizaje; y 3) el ser se construye a partir de la modificación de su conducta y la búsqueda consecuente de nuevos aprendizajes.

ENFOQUES BÁSICOS DE ENSEÑANZA		
CONDUCTISMO O ESCUELA TRADICIONAL	COGNOSCITIVISMO O CONSTRUCTIVISMO	COMPETENCIAS O EDUCACIÓN INTEGRAL
Es factible condicionar la conducta de un alumno y controlarlo para tener así un receptáculo ideal para vaciar en él conocimientos. El maestro es la máxima autoridad. El discípulo debe, antes que nada, saber obedecer.	El conocimiento está en construcción permanente. Cada alumno utiliza los conocimientos previos que ya tiene (andamiaje) para construir nuevos. El conocimiento es una estructura que tiene funcionamiento, si cambia una parte, el todo se afecta. El docente es un facilitador para que el discente (alumno) construya conocimientos significativos que pueda interiorizar y utilizar posteriormente.	El alumno debe aprender en distintas dimensiones para adquirir habilidades “integrales”, hacerse competente para resolver problemas. Las dimensiones son: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer • Hacer • Ser • Convivir

A continuación se enumeran algunas características, ventajas y desventajas de cada una:

⁵⁶ El conocimiento de las características que enumero en cada corriente es resultado, en primer lugar, de mi experiencia en el aula y contacto con profesionales de la pedagogía quienes me han explicado lo básico de la aplicación de cada una; en segundo lugar, de las lecturas diversas realizadas al respecto. Para introducirse al conocimiento de dichas teorías, recomiendo Ángel Pérez Gómez y Julián Almaraz, *op. cit.* También Francisco de la Torre Zermeño, *Doce lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México, Alfaomega, 2005.

CONDUCTISMO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza jerarquizada y vertical (estímulo – respuesta) 2. Condicionamiento clásico (Pavlov, relación con el miedo) 3. Condicionamiento operante (Skinner, premios y castigos) 	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce alumnos muy bien adaptados a la realidad de producción capitalista: repetición. 2. Intenta uniformar los procesos, no diversificarlos. 3. Control metódico y total de la disciplina en todo momento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce alumnos con poco o nulo criterio. 2. Descuida los aspectos ventajosos de la diversidad, por ejemplo, puede ensalzar a la ciencia y despreciar otro tipo de saberes populares 3. Puede llegar al fascismo, a la censura, al aplastamiento de la creatividad; puede ser cuadrada e inflexible.

COGNOSCITIVISMO O CONSTRUCTIVISMO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A menor constricción, mejor aprendizaje. 2. Pretende que los alumnos elijan por sí mismos lo que quieren aprender de acuerdo con sus propios intereses. 3. El alumno es el protagonista principal del proceso educativo. El profesor es sólo un facilitador que apoyará al alumno para que descubra cómo aprender a partir de su autogestión. 	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Idealmente, forma entes autogestivos, críticos, reflexivos (en la medida de lo posible). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce alumnos inadaptados a la realidad, idealistas. 2. Deshabilita al profesor al

<p>2. Pretende colocar al profesor en un plano más humano, desmitificarlo y quitarle su carácter de omnipotencia.</p> <p>3. Considera la diversidad de formas de aprendizaje en los alumnos: auditivos, visuales, kinestésicos, etc.</p>	<p>restarle autoridad y respeto.</p> <p>3. Imposibilita o dificulta la aplicación de un sistema uniforme de enseñanza.</p>
--	--

A continuación realizo un resumen de diez puntos básicos de la corriente pedagógica en boga: las competencias o “educación integral”.

COMPETENCIAS		
<p>1. Considera varios niveles de aprendizaje en el ser humano (dimensiones): conocer, hacer, ser, convivir.</p> <p>2. Busca generar capacidades productivas en el ser humano, que se conviertan en motor de su superación personal y social.</p>		
APRENDIZAJE	ASPECTO	OBJETIVOS
Conocer	Académico informativo	Conceptuales
Hacer	Académico práctico	Procedimentales
Ser	Formativo personal	Actitudinales
Convivir	Formativo social	

3. Su construcción como teoría está basada en el llamado Informe Delors sobre educación, presentado ante la UNESCO⁵⁷.
4. La idea central es de carácter económico: el individuo debe aprender a emprender.
5. Ve a las sociedades actuales como resultado de la ausencia de objetivos.

SOCIEDAD ACTUAL	SERES HUMANOS ACTUALES
Hedonismo	Ausencia de objetivos y utopías
Permisivismo	Pensamiento superficial
Consumismo	Sentir y no pensar
Relativismo	Angustia de la vida

6. Divide el proceso de enseñanza aprendizaje de la siguiente forma:

DIMENSIONES	EL HOMBRE	EL MUNDO
Práctica	Ética: lo que los seres humanos dicen de sí mismos.	Técnica y arte: lo que los seres humanos hacen de y con su mundo.

⁵⁷ *Passim* Jaques Delors (comp.), *op. cit.*

Teórica	Sabiduría: lo que los seres humanos conocen de sí mismos.	Ciencia: lo que los seres humanos conocen de su mundo.

7. Pretende alcanzar un equilibrio científico – tecnológico – ético – cultural.

8. Opera a través de la enunciación de competencias, las cuales se construyen a partir de un verbo que se conjuga en tercera persona del singular. Un grupo de competencias se denomina rúbrica, y cada rúbrica se aboca a un aspecto específico de aprendizaje.

9. Existen varios niveles de verbos que van de lo simple a lo complejo: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

10. No describo ventajas ni desventajas porque es una corriente que comienza a ponerse en práctica. Quizá la única desventaja que he encontrado es que creo que no aporta nada nuevo: una competencia termina siendo un objetivo enunciado de forma distinta, y objetivos tiene cualquiera de las corrientes antes mencionadas.

Después de esquematizar las características de las corrientes más utilizadas en el aula de forma cotidiana presento en el siguiente cuadro una propuesta de combinación para la aplicación de los mismos ante el grupo: lo ecléctico.

QUÉ UTILIZAR	PARA QUÉ UTILIZARLO
Conductismo	Para garantizar el orden y la disciplina en el grupo. Desafortunadamente, no es factible confiar en los alumnos.
Constructivismo	Para promover la creatividad crítica y reflexión en el aula, pero sin abandonar el liderazgo ante el grupo.

Competencias	Para cumplir con los programas de las reformas actuales. Se supone que a través de esta teoría se consigue formar alumnos verdaderamente adaptados a su realidad.
--------------	---

d. La relación historia – educación.

La historia tiene un carácter eminentemente científico aunque, por su complejidad, continúe la discusión sobre la legitimidad del derecho de denominarla “ciencia”. Lo indudable es que se trata de una disciplina cuya instrumentación es didáctica. Para muchos es muy sencillo decir para qué sirven otras disciplinas científicas con un mayor abanico de instrumentación en sectores productivos diversos: matemáticas, química o física, entre otras. Con la historia no pasa lo mismo y un alumno de bachillerato no sabe, por lo regular, para qué sirve esta asignatura, además de que, con los escasos elementos que trae consigo, será difícil que construya una respuesta satisfactoria.

La solución parte de los postulados anteriores. La historia, como devenir o conjunto de hechos y procesos que afectan a los sujetos en un tiempo y espacio determinados, se convierte en Historia a partir de la concienciación humana del mismo devenir. Luego, la historiografía representa el discurso construido por especialistas a partir de las preguntas sobre el pasado que se hacen desde el presente. ¿Para qué sirve entonces el discurso organizado del devenir construido por un historiador? Para ser enseñado⁵⁸. La razón de ser de la historia a nivel de discurso histórico es la enseñanza. Todo historiador es, de una u otra forma, un enseñante de la historia, aunque no se dedique a la docencia⁵⁹, porque se entiende que todo nuevo conocimiento e interpretación obtenida de su labor será dada a conocer, quizá primero a sus colegas y en lenguajes especializados, pero tarde o temprano tendrá que divulgarse y será aprendido por no especialistas.

El historiador docente realiza este proceso de manera directa: enseña lo que investiga. La historia, finalmente, sirve para ser enseñada y, en ese sentido, ser usada como

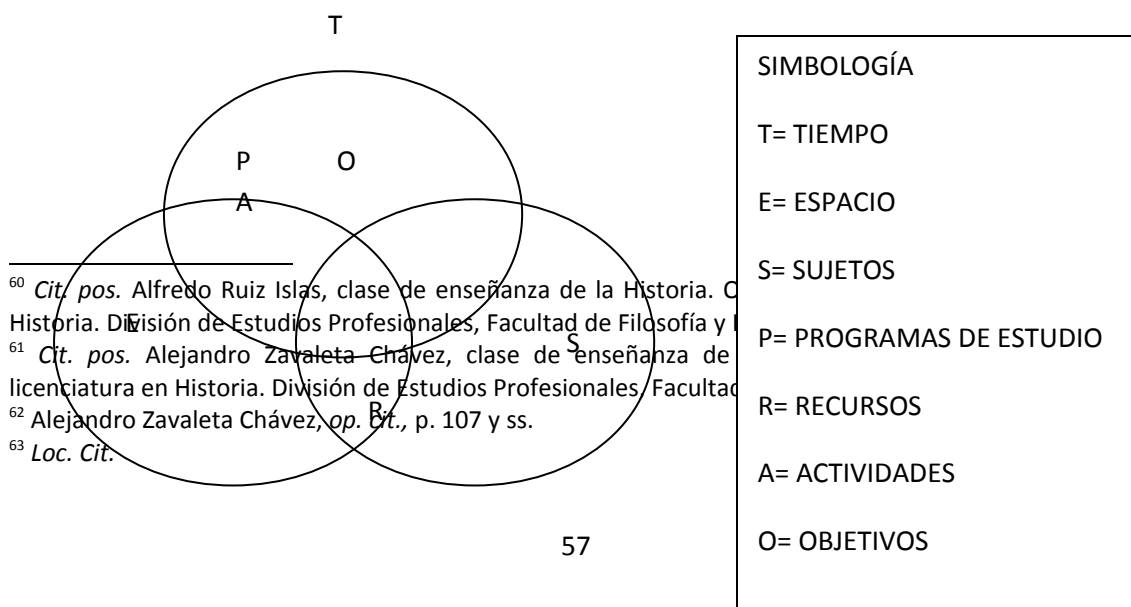
⁵⁸ *Passim* Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*

⁵⁹ *Loc. Cit.*

herramienta para la toma de decisiones personales, sociales, institucionales. Para toda persona, conocer su contexto significa hacerse de elementos de comprensión de la realidad para, simplemente, vivirla de la mejor manera posible. La historia sirve para pensar⁶⁰: en la medida en que se enseñe será posible que se constituya como instrumento para que el alumno aprenda a pensar y transformarse⁶¹. He aquí la clave de la labor docente de un historiador en el bachillerato, sobre todo si se trata, para muchos estudiantes, de la última oportunidad de saberlo. Los fines de la historia pueden equipararse con los de la educación:

Cada actividad desarrollada en el aula, cada tarea, lectura, comentario y ejercicio teórico o práctico implementado en el salón de clases responde o debe responder a una planeación previa basada, como cualquier hecho histórico (es decir, todo aquello que ocurre en la realidad material), en tres ejes fundamentales: tiempo, espacio y sujetos. Dichos ejes interactúan para conformar el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque la unión es completa, cada interacción individual genera un aspecto esencial en dicho proceso⁶².

De la interacción entre tiempo y espacio se genera el programa de estudios de cada asignatura: qué se enseñará, dónde y cuándo; de la relación tiempo y sujetos se desprenden las actividades que se realizarán en el aula: qué se hace, cuándo y quiénes; de la unión entre espacio y sujetos se desprenden los recursos que se utilizarán en el proceso: qué utilizará cada quién y dónde; y de la unión integral de tiempo, espacio, sujetos, programas, actividades y recursos (“cuándo”, “dónde”, “quienes”, “qué”, “cómo”, “con qué”) se desprenden los objetivos, es decir, el “para qué” de la educación⁶³.



⁶⁰ *Cit. pos.* Alfredo Ruiz Islas, clase de enseñanza de la Historia. C. Historia. División de Estudios Profesionales, Facultad de Filosofía y

⁶¹ *Cit. pos.* Alejandro Zavaleta Chávez, clase de enseñanza de licenciatura en Historia. División de Estudios Profesionales, Facultad

⁶² Alejandro Zavaleta Chávez, *op. Cit.*, p. 107 y ss.

⁶³ *Loc. Cit.*

e. Conformación de un sistema de enseñanza.

A partir de todo lo anterior, un historiador docente debe preparar una forma de trabajo que le permita actuar de manera organizada, controlar de la mejor manera los posibles inconvenientes que se presenten en el proceso, y entregar cuentas de su labor a las autoridades correspondientes. Una de las formas más sencillas de construir un sistema de enseñanza es seguir el esquema de seis pasos propuesto por Buenrostro en su "didáctica mínima"⁶⁴. A continuación se enumerará cada fase con sus principales características. Cabe aclarar que, antes que nada, debe partirse de objetivos bien establecidos y realizables. Se puede soñar con lograr milagros, pero es mejor atender realidades.

- Diagnóstico: significa conocer la realidad. Responde a las preguntas ¿qué existe?, ¿con qué se cuenta de inicio? Implica identificar el contexto en el que se va a trabajar para tomar decisiones orientadas hacia la adecuada consecución de los objetivos que se plantearon inicialmente. Comienza por acercarse y conocer el espacio donde se va a laborar, los recursos materiales con los que se cuenta, la ideología de la institución y de los directivos, los programas de estudio en cuanto a contenidos y enfoques, el tipo de alumnos a los que se les va a impartir la clase y los problemas y limitaciones de cada aspecto para plantear soluciones iniciales y adaptar los objetivos y procedimientos de trabajo.

⁶⁴ Vid. Gabriel Mendoza Buenrostro, *Por una didáctica mínima: guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*. México, Trillas, 2003. p. 245 y ss.

- **Planificación:** significa enfrentar la realidad. Una vez que se conoce el contexto en el que se va a trabajar es necesario realizar una planeación, es decir, una serie de actividades colocadas en tiempos, espacios y con sujetos determinados para alcanzar los objetivos trazados. Se trata de dejar lo menos posible a la improvisación, aunque esto no significa que se deba dejar de lado este aspecto: como no siempre lo planeado resulta, improvisar puede ser útil, pero hasta las improvisaciones pueden ser de alguna forma planeadas para cubrir cierto tipo de carencias previamente identificadas o casos típicos en el aula. Los estilos de planeación, así como los instrumentos para su realización serán, por lo regular, determinados por los programas de estudio, las autoridades y reglamentos del lugar de trabajo, aunque el profesor también puede sugerir.
- **Ejecución:** significa actuar en el contexto de la realidad y conforme a lo diagnosticado y planeado previamente. Se trata de un proceso permanente que consiste en llevar a cabo las acciones necesarias para el logro de objetivos. Se refiere tanto a una sola clase como al conjunto completo llamado *curso*, e implica un proceso dialéctico: una fase de inicio, un desarrollo y un cierre que de pie a nuevos inicios.
- **Evaluación:** significa calificar, asignar un valor al proceso. Implica el análisis de lo realizado en contraste con las metas propuestas: a mayor acercamiento a éstas, mejor será la calificación o evaluación obtenida. Para ello es necesario crear escalas, es decir, relaciones entre actividades y logros expresadas con un número o con una letra previamente definidos y con un valor significativo. Por lo regular el profesor se ve constreñido a las escalas previamente configuradas que recibe de las autoridades educativas y que sirven para calificar alumnos de forma parcial o total. No obstante, en lo que se refiere al proceso mismo de evaluación, que también debe ser evaluado, el profesor puede establecer sus propias escalas en un ejercicio de honestidad y autocrítica.
- **Reorganización:** significa corregir. A partir de la evaluación realizada al proceso, que puede ser intermedia o final, es posible identificar posibles errores o defectos que es necesario modificar para optimizar los resultados. Es necesario

recordar que el proceso educativo es una estructura funcionando permanentemente, por lo que un cambio, sea cual fuere, afecta al todo. No se trata de cambiar por cambiar, hay que estar conscientes de que nunca saldrá todo bien: la perfección, aquí y en cualquier parte, está fuera de la realidad.

- Seguimiento: significa acumular experiencia. Se trata del último paso del proceso, y a la vez el que articula un nuevo comienzo y que le da permanencia al trabajo. Con el tiempo, el seguimiento de un proceso y de la implementación de un sistema para organizar la labor docente en el aula trasciende y se convierte en una herramienta que permite llevar la aplicación de una forma de trabajo en latitudes distintas. Aprender a dar seguimiento es la primera actividad directiva funcional, es decir, la que permite saber organizar no sólo el trabajo propio, sino también el de los demás.

II. ASPECTOS EDUCATIVOS.

1. La Institución.

a. Ubicación y descripción del lugar.

El Instituto Cultural Inglés es un colegio particular que se ubica en Boulevard de los Aztecas No. 103, Ciudad Azteca, 55120, Ecatepec Estado de México. Se encuentra a unas cuadas de la estación terminal Ciudad Azteca de la línea B del Metro, a una hora de la terminal Indios Verdes de la línea 3 y de la terminal Martín Carrera de las líneas 4 y 6, y a unos treinta minutos del Palacio Municipal de San Cristóbal Ecatepec. Las vialidades más importantes cercanas al sitio son la Avenida Central Carlos Hank González y la Vía Morelos.

La colonia Ciudad Azteca fue fundada en 1968, concebida originalmente como fraccionamiento con tres secciones. Durante prácticamente una década se mantuvo un tanto alejada de otras colonias y conservó su configuración inicial, por lo que sus habitantes podían jactarse de una especie de exclusividad, hasta que poco a poco los espacios existentes entre localidades se fueron ocupando por oleadas de migrantes de distintas regiones del país, predominantemente aquéllos que buscaban acomodo en la Ciudad de México y no lo encontraban por el hacinamiento que sufría la misma ya a principios de la década de 1980. En una dinámica caótica y legalmente irregular, fueron creándose algunas colonias que rodearon al pretendido fraccionamiento y que, con el paso de los años y las estrategias electorales de los políticos de la región, adquirieron regularidad, servicios públicos y vialidades características de la zona metropolitana del Distrito Federal.

Ya en la década de 1990, esta zona de Ecatepec, originalmente industrial, estaba siendo abandonada por las fábricas y se transformaba poco a poco en una zona puramente habitacional. Aunque algunas empresas permanecen todavía en la localidad, sobre todo en las áreas circunvecinas de Xalostoc y Santa Clara, los enormes terrenos que abarcaban algunas fábricas se están convirtiendo en centros comerciales y nuevos fraccionamientos de estructura condominal, lo cual recarga aun más la

densidad poblacional y la demanda de servicios públicos al municipio, así como la necesidad de crear oportunidades de empleo para los habitantes del mismo.

Ecatepec de Morelos se había caracterizado, hasta bien entrada la década de 1990, por ser un municipio dormitorio: la gran mayoría de sus habitantes se trasladaba a otros municipios del Estado de México con mayor actividad económica, como Tlalnepantla, Naucalpan o Cuautitlán, e incluso a la propia Ciudad de México, a trabajar e incluso a estudiar, sobre todo tratándose de escuelas de educación media superior o superior. No obstante, fue durante la segunda mitad de esta década que, debido a las circunstancias poblacionales ya expuestas, las empresas del sector productivo secundario dieron paso a las del sector terciario, y se abrieron con esto oportunidades de empleo para muchos habitantes del municipio. No obstante, al mismo tiempo, las vías de comunicación entre Ecatepec y la Ciudad de México mostraban cada vez más su insuficiencia: aún eran muchos los habitantes de la zona que se trasladaban hasta el Distrito Federal diariamente a realizar sus actividades. Fue así que, en 1999, se inauguró la línea B del Sistema de Transporte Colectivo Metro, la primera que parte del centro de la Ciudad de México (Buenavista) y se adentra en el Estado de México tocando dos municipios: Netzahualcóyotl y Ecatepec.

Lo anterior generó una dinámica sin precedentes en la zona en la que se encuentra la institución educativa de la que hablo en este informe. Si bien Ciudad Azteca nunca perdió del todo el carácter de aparente exclusividad en comparación con otras colonias aledañas de talante más popular, la creación de mayores oportunidades de trabajo hizo que muchos habitantes de estas localidades ya no tuvieran necesidad de trasladarse hasta la Ciudad de México u otros municipios de la entidad para emplearse y, al mismo tiempo, se facilitaron las vías de comunicación para dicho traslado, lo cual derivó en el crecimiento económico de la zona y en un cambio en la apreciación de las distancias que tenían los habitantes de la misma: vivir en Ecatepec era entonces vivir más cerca de la Ciudad de México y, a la par, se podía habitar más tiempo en la localidad, hacer más vida social cerca de casa, ir a la metrópoli más por gusto que por necesidad y con mayor facilidad.

b. Historia.

Es precisamente en el marco de las transformaciones arriba descritas que se funda el Instituto Cultural Inglés como una empresa de carácter educativo. Durante el año de 1999 se iniciaron los trámites de conformación de la sociedad civil que maneja la empresa, encabezada por la familia Reynoso: Silvestre Reynoso Padilla, Rebeca Reyes, su esposa, y Raúl Reynoso Padilla, hijo de ambos. La familia Reynoso es propietaria y administradora de la inmobiliaria “Reynolds”, con sede en el edificio que se destinaría, después de su remodelación, a inmueble de la escuela, y que aún hoy de la conserva algunos locales comerciales, despachos y departamentos arrendados.

En voz del propio Silvestre Reynoso, los negocios a los que estaba destinado el edificio en cuestión habían dejado de ser lo rentables que en un momento habían resultado: los locales comerciales ya no estaban arrendados en su totalidad; el gimnasio y el billar alojados en una de las naves del inmueble ya no obtenían buenas ganancias y los departamentos se iban desalojando conforme los grandes consorcios de vivienda iban construyendo y financiando casas en lugares relativamente cercanos del municipio y de otros vecinos por un costo similar al de una renta.

Además, la transformación habitacional del municipio de Ecatepec determinó que cada vez hubiera una mayor demanda de escuelas, tanto públicas como privadas. Así, el entonces presidente municipal, Jorge Torres Rodríguez, ofreció a los empresarios de la zona, a través del Club Rotario Ecatepec, del cual la familia Reynoso es miembro activo, facilidades fiscales para el establecimiento de escuelas particulares que cubrieran de cierta forma dicha necesidad. Los Reynoso vieron en esto una oportunidad de liquidar adecuadamente sus negocios a la baja y consolidar uno nuevo en el inmueble.

Entonces, después de realizar los trámites de incorporación correspondientes y los arreglos arquitectónicos necesarios, en agosto de 2000 inició el primer ciclo escolar de dicha institución. El llamado Instituto Cultural Inglés inició sus labores con una matrícula total cercana a los 300 alumnos y con incorporación oficial a los niveles educativos de primaria y secundaria, adscritos a las supervisiones de la Secretaría de Educación Pública en el municipio de Ecatepec por su carácter educativo básico de cobertura nacional; a ellos se sumó un bachillerato general, incorporado por su parte a

los Servicios Educativos Incorporados al Estado de México (SEIEM) por su carácter medio superior, específicamente a la entonces llamada Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del gobierno del Estado de México, hoy transformada en Secretaría de Educación.

Como la expectativa inicial del negocio era de contar con unos 150 alumnos, los dueños de la empresa vieron en la escuela un producto rentable y continuaron invirtiendo constantemente en su crecimiento. Para el año 2003 ya habían puesto en marcha un nivel educativo más: el preescolar. Durante sus primeros cinco años, el Instituto Cultural Inglés se consolidó como una de las escuelas de mayor demanda en la zona: inició con seis grupos de primaria, tres de secundaria y uno de bachillerato, y para 2005 ya contaba con tres grupos de preescolar, doce de primaria, seis de secundaria y seis de bachillerato, los que totalizaban cerca de 700 alumnos. Además, los administradores hacían lo necesario para mantener y mejorar las instalaciones y los servicios que ofrecía la escuela.

No obstante, la segunda mitad de la existencia de esta escuela se ha caracterizado por una serie de errores administrativos que la han llevado a una paulatina decadencia. Como casi siempre sucede con un negocio que despegó demasiado rápido, los propietarios dejaron de invertir en las instalaciones, las cuales fueron haciéndose viejas y obsoletas. En un afán por obtener mayores ganancias, elevaron las colegiaturas de todos los niveles bajo el criterio de que, en sus pocos años de existencia, la escuela ya tenía el prestigio suficiente para justificar el aumento. Se abrieron más escuelas en la zona y las ya existentes mejoraron su oferta de servicios y sus costos, por lo que el mercado se atomizó y la matrícula del Instituto Cultural Inglés se redujo considerablemente. Los últimos esfuerzos por elevarla incluyen la creación de un nuevo nivel educativo con dos vertientes: bachillerato tecnológico en informática y en administración. Sin embargo, la idea que los dueños tienen de su escuela sigue siendo la misma, por lo que se niegan a reducir sus costos y entrar a un mercado más real, apegado a la crisis actual. En el ciclo escolar 2009 -2010 el Instituto Cultural Inglés ha perdido grupos y cuenta con una matrícula de cerca de 450 alumnos en todos sus niveles educativos.

c. Organización Laboral.

Como ya se mencionó, el Instituto Cultural Inglés cuenta en la actualidad con seis niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato general, bachillerato tecnológico en informática y bachillerato tecnológico en administración. La administración de la institución en su totalidad recae en siete direcciones, que se organizan de la siguiente manera:

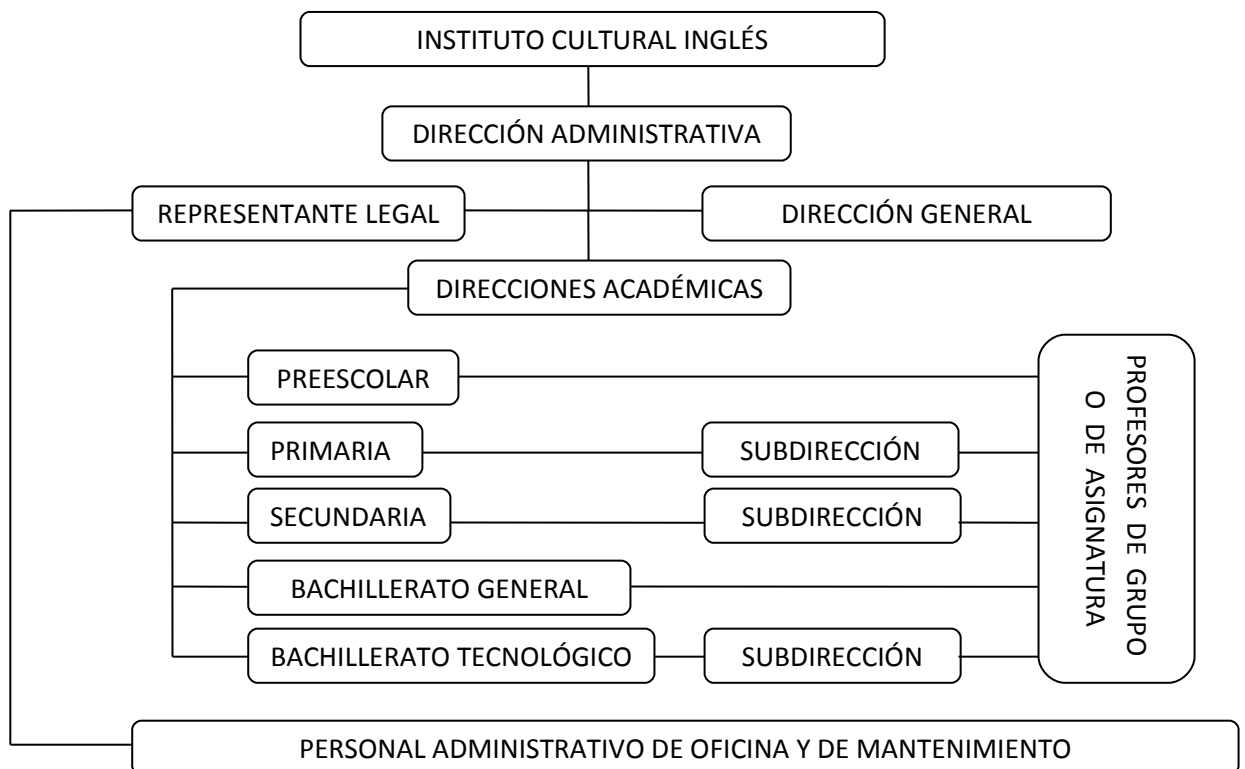
- Una dirección administrativa: a cargo de Silvestre Reynoso Padilla como dueño y administrador general de la institución y de la propia inmobiliaria que maneja el edificio sede. Raúl Reynoso Reyes funge a su vez como representante legal y contador general del negocio y coordinador del personal administrativo, tanto de oficina como de mantenimiento y seguridad.
- Una dirección general: a cargo de Rebeca Reyes. Su responsabilidad es la coordinación de las direcciones académicas en una especie de vínculo entre éstas y la dirección administrativa.
- Una dirección académica por cada nivel educativo: preescolar, con un director; primaria, con un director y un subdirector; secundaria, con un director y un subdirector; bachillerato general, con un director; y bachillerato tecnológico, con un director y un subdirector que manejan en conjunto las dos carreras técnicas incorporadas.

Cada dirección académica es responsable de la organización escolar de su respectivo nivel, a saber: vigilar la captación e inscripción de alumnos, armar horarios, asignar materias, organizar el trabajo de los profesores, coordinar la aplicación de exámenes y el asiento de evaluaciones, reportar periódicamente lo pertinente a las direcciones general y administrativa así como vincular a la escuela con la supervisión escolar respectiva y cumplir los lineamientos oficiales para mantener el registro oficial y la incorporación.

Existe personal de apoyo en los diversos niveles educativos, aunque en algunos casos no de forma exclusiva: preescolar, primaria y bachillerato general cuentan con secretaria de dirección; secundaria y bachillerato general cuentan con prefectos; existe

además un orientador educativo que trabaja, al menos en el papel, en todos los niveles, y secretarías que, también nominalmente, cubren las necesidades de varios niveles y se encargan del fotocopiado y la administración de material de papelería. Hay un encargado de enfermería que atiende a toda la escuela. Durante los primeros siete años de vida de la escuela existió un departamento de control escolar, encargado de administrar las calificaciones y documentación oficial de todos los niveles educativos; actualmente cada dirección académica es responsable de dicha labor.

Los niveles educativos de preescolar y primaria cuentan con profesores exclusivos que trabajan bajo un régimen de jornada y atienden un grupo en específico, con excepción de los profesores de inglés y computación, que imparten clases por hora a diversos grupos. A partir del nivel secundaria los profesores trabajan bajo el régimen de horas – clase en diversas asignaturas de acuerdo a su perfil, e incluso pueden laborar en distintos niveles de acuerdo con su disponibilidad y las propias necesidades directivas. La jerarquización de las diversas instancias antes mencionadas se puede comprender mejor con la ayuda del siguiente organigrama.



Uno de los niveles educativos del Instituto Cultural Inglés que pueden tomarse como modelo del devenir de la institución es el de bachillerato general, donde laboré durante ocho años, desde 2000 hasta 2008, y de donde se desprende este informe de docencia sobre la asignatura de Historia de México. Lo anterior significa que, de la misma forma en que la institución ha tenido, de manera global, una primera mitad de crecimiento y una segunda de decadencia, el bachillerato general, a diferencia de otros niveles, ha seguido la misma tendencia: creció, llegó a un punto culminante y finalmente decayó, manteniéndose en la actualidad con un mínimo operativo. El nivel primaria, por ejemplo, se ha mantenido, y no es sino hasta los dos últimos ciclos escolares cuando ha perdido dos de sus doce grupos, mientras que secundaria tuvo un periodo de crecimiento que lo llevó, al menos momentáneamente, a tener siete grupos en lugar de seis en plena crisis de la institución. Preescolar se ha mantenido en tres grupos y bachillerato tecnológico, creado hace apenas dos ciclos, en pleno periodo crítico, va creciendo a razón de un grupo por ciclo escolar.

Bachillerato general, denominado internamente como “preparatoria”, nació con un solo grupo de 25 alumnos, y fue creciendo hasta alcanzar seis grupos y una matrícula de más de 130 alumnos (entre 20 y 25 por grupo). Ha estado bajo la responsabilidad de dos directores académicos en sus diez años de existencia: Alfonso Baños Martínez, durante el primer ciclo escolar, y Georgina Rosales Ortiz durante el resto. Alfonso Baños es, prácticamente, el organizador y ejecutor del nivel en la institución: se encargó personalmente de la incorporación inicial, contrató y organizó a los profesores, diseñó y puso en marcha un sistema de trabajo académico y administrativo basado en formatos específicos creados por él mismo, y estableció la dinámica de relación con la supervisión escolar del nivel. Incluso designó a su sucesora cuando decidió separarse de la institución.

A la llegada de Georgina Rosales a la dirección del nivel, el sistema de trabajo se encontraba bien establecido y funcionando. La misma directora aceptó en repetidas ocasiones que no tenía experiencia en el puesto, pero que mientras se trabajara conforme a la organización establecida ella fungiría solamente como un facilitador del trabajo de los profesores y un vínculo con los padres de familia. Durante el segundo y tercer año de la institución y el nivel, el sistema no cambió salvo en un aspecto:

mientras que el trabajo con el primer director implicaba la colaboración entre profesores bajo la coordinación de una cabeza y la resolución de problemas a través del diálogo y la concertación periódica, con la segunda dirección la labor fue concentrándose cada vez más en el grupo de profesores, quienes en conjunto organizaban la planeación, los horarios, los cambios a los formatos, y el resto de las actividades.

El sistema siguió funcionando mientras la nueva dirección permitió, más por inercia e ignorancia que por voluntad, que los profesores trabajaran de manera semi autónoma. Durante el cuarto ciclo escolar del nivel, no obstante, la directora comenzó a convertirse en un obstáculo para el trabajo que ya estaba organizado, pues fue evidente ante los propietarios de la escuela que la labor era realizada por los profesores y muchos de ellos comenzaron a quejarse de la falta de liderazgo y la excesiva permisividad de la dirección para con los alumnos, quienes eran vistos como clientes y no como estudiantes, por lo cual comenzó a existir la prohibición de reprobar para evitar la deserción y mantener a salvo las colegiaturas.

Muchos profesores comenzaron a salir de la institución, algunos por voluntad propia pero los más obligados a renunciar por la nueva dirección a través de presión. Con la anuencia de los dueños de la escuela, Georgina Rosales armaba problemas ficticios (en los que involucraba a algún profesor indeseable) y luego los resolvía, haciéndose sentir indispensable, lo que orillaba al profesor señalado a retirarse. El trabajo académico comenzó a ocupar un segundo término en el nivel y fue sustituido por las manifestaciones de poder de la directora. Los profesores que quedábamos del equipo original seguíamos organizándonos, hasta que llegó el momento en que solamente quedaba yo y, por ese mismo motivo, era yo el que conocía el sistema de trabajo y lo organizaba con los profesores nuevos: horarios, planeación, calendarios de exámenes, etc. Para el sexto ciclo escolar, además de impartir clases de diversas asignaturas, había sido nombrado como coordinador académico del nivel en calidad de “aprendiz”, aunque todos sabían que yo realizaba el trabajo y la directora firmaba.

La consecuencia inmediata de esta situación se hizo sentir en la paulatina caída de la matrícula del nivel. Muchos alumnos de secundaria de la misma institución dejaron de

ver como atractivo el hecho de permanecer en ella a través de su inscripción en preparatoria, pues cada vez eran más evidentes los arranques de prepotencia de la dirección académica. Además, la crisis que sufría la institución en general, por las causas ya mencionadas, redujo la inscripción de alumnos externos, sobre todo porque las cuotas resultaban onerosas y los servicios limitados: en un afán de captar fácilmente se fue perdiendo la seriedad del nivel.

Trabajé como coordinador académico del nivel durante dos ciclos escolares. Incluso, al final del primero, la directora sugirió que se me nombrara subdirector para que me encargara de más asuntos. Aunque el nombramiento no llegó en ese momento, lo que sí sucedió es que comenzaron los problemas entre nosotros: la directora cada vez se desentendía más de su puesto y, a pesar de ello, no toleraba que los profesores acudieran a mí para resolver cuestiones académicas o administrativas, por lo que comenzó a desautorizar mi trabajo, tanto el de la coordinación como el de docencia. El momento de ruptura final llegó cuando, ante la baja captación del nivel, los propietarios de la institución decidieron abrir un bachillerato tecnológico e incorporar dos carreras técnicas para diversificar la oferta de servicios.

Georgina Rosales aplaudió la creación y afirmó que no le interesaba la dirección del nuevo nivel antes incluso de que se la ofrecieran, segura de que se la otorgarían por la amistad que había entablado ya con Rebeca Reyes, directora general. Silvestre Reynoso decidió, sin embargo, que era conveniente separar los niveles y me ofreció la dirección de bachillerato tecnológico. La acepté y llevo a la fecha dos años trabajando en ese puesto, justo el tiempo que tiene la reforma al subsistema de bachillerato general, que cambió el programa de estudio de la asignatura de la que se habla en este informe. Aunque la nominación me atrajo de inicio problemas con Georgina Rosales, los años de trabajo con ella, debo reconocer, me sirvieron mucho para asumir el puesto y organizar, prácticamente desde cero y en plena reforma, el nivel que se me encomendó, en el cual trabajo con José Luis Uriarte, historiador y subdirector del mismo.

- e. El subsistema: bachillerato general del Estado de México.

De entre todos los sistemas disponibles de educación media superior, que superan el centenar en el país, el Instituto Cultural Inglés decidió incorporarse al sistema de preparatorias estatales del Estado de México, conocidas como EPOEM, siglas que significan Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México. Existen, por supuesto, planteles públicos en los diversos municipios del estado identificados por un número y en ocasiones un nombre propio, que puede ser el de la colonia donde se localizan, el de algún personaje de la historia o de la cultura en México, o incluso el de algún profesor considerado fundador del plantel en cuestión.

En la zona en la que se encuentra la institución existían, en el momento de su fundación, otras escuelas que ofrecían también el servicio de bachillerato, pero solamente una de ellas estaba incorporada al subsistema de las EPOEM; las demás tenían sistemas distintos: UNAM, UAEM, SEP. La decisión de incorporarse a este subsistema radicó, principalmente, en el hecho de que los propietarios de la empresa consideraron que era el que mejores posibilidades de inscripción les brindaba, dada su cualidad propedéutica general y la poca oferta existente en las inmediaciones, además de que resultaba sencillo el proceso de incorporación comparado con el de otros subsistemas, como el de la UNAM. Cuando, como ya se mencionó, el presidente municipal en turno ofreció las facilidades de instalación de empresas educativas, se refería también a este subsistema en específico, dado que en ese momento no existían las preparatorias municipales fundadas durante la última administración municipal (2006 – 2009), encabezada por José Luis Gutiérrez Cureño, quien intentó emular el modelo de bachillerato implantado en el Distrito Federal.

El bachillerato general del Estado de México es, en una descripción concisa, un modelo de educación media superior que consiste en seis cursos semestrales (tres años, como muchos otros subsistemas) divididos cada uno en tres bimestres marcados por un momento de evaluación, o lo que es lo mismo, dos evaluaciones bimestrales y una final que se promedian para otorgar una calificación en cada una de las asignaturas. El plan de estudios se mantuvo prácticamente sin cambios estructurales durante los primeros ocho años de vida del nivel en la institución. Dichos cambios solamente eran nominales (de bachillerato propedéutico estatal a su nombre actual) y estaban centrados en la transformación de algunos títulos en temarios específicos, o en la

pretensión de modificar algún enfoque teórico particular de alguna asignatura, por ejemplo, buscar que en Psicología de sexto semestre se enseñara más psicoanálisis que humanismo y luego regresar a la propuesta inicial tras uno o dos ciclos escolares. No obstante, el orden de las asignaturas, su ubicación por áreas y en cada uno de los semestres y el enfoque pedagógico nominal (constructivismo) nunca cambiaron. Este plan de estudios se reproduce en los anexos finales de este informe.

A partir del ciclo escolar 2008 – 2009 se gestó un cambio importante en la estructura del plan de estudios del bachillerato general del Estado de México, al pretender integrarse dicha entidad a la propuesta federal de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, por sus siglas), proyecto que intentaba inicialmente la conformación de un Bachillerato Único Nacional que redujera la cantidad de subsistemas existentes (respetando los bachilleratos UNAM, IPN, COBACH), integrara la educación media superior al esquema de educación básica como una extensión de la misma, y permitiera la uniformidad y movilidad de los alumnos de este nivel en cualquier parte del país.

La RIEMS, no obstante, quedó reducida, debido a la soberanía de los estados y su libertad de manejar su propio sistema educativo, a la implantación del modelo de competencias que ya se explicó en capítulos pasados: cada estado de la república decidiría cómo, cuándo y en qué términos modificaría sus planes y programas de estudio para adaptarlos a lo que algún funcionario de gobierno interpretara como modelo de competencias. De esta manera, y en la imaginación de las autoridades educativas, los alumnos recibirían las mismas competencias estudiando en Sonora o en el Estado de México aunque, en la práctica, si un alumno de Sonora quiere trasladarse al Estado de México o viceversa, tendrá que pasar por un engorroso trámite de equivalencia y revalidación que no le será favorable y que, por tanto, retrasará sus estudios.

f. La asignatura: Historia de México.

La asignatura a la que se refiere el presente informe es la de Historia de México, pues aunque mi labor docente en el Instituto Cultural Inglés no se limitó a la impartición de esta asignatura, sino que también pude trabajar enseñando Historia Universal y otras

materias del área de Ciencias Sociales y Humanidades, escogí Historia de México porque, como ya expliqué en la introducción de este trabajo, resulta ser ésta la última ocasión en que los alumnos de bachillerato abordan un curso formal de historia, no solamente de México sino de cualquier tipo, por lo que se trata también de la última oportunidad que tiene el historiador docente de transformar la manera en que el alumno concibe la historia como disciplina de estudio útil para su vida cotidiana y su desarrollo personal y social. El hecho de que se trate de la historia de México apoya esta intención porque es la más cercana al alumno y también la que resulta más criticable por la forma en que hasta ese momento es abordada (en primaria y secundaria). Existen entonces dos opciones: continuar con la tendencia o cambiarla en el último momento posible, en el último curso de historia.

Dentro del plan de estudios del bachillerato general del Estado de México, hasta antes de su última reforma, la asignatura de Historia de México se ubicaba en el tercer semestre. Tenía como antecedentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades las asignaturas de Antropología en primer semestre e Historia Universal en segundo, y sus subsecuentes eran Sociología en cuarto semestre, Economía en quinto y Estructura Socioeconómica y Política de México en sexto. El enfoque general de todas estas asignaturas tendía a ser, aunque no en todas se manifestaba abiertamente, el materialista. Las categorías marxistas estaban presentes, de una u otra forma, en títulos, temas, organización de contenidos, lecturas sugeridas y bibliografía para el profesor: daba la impresión de que lo que se buscaba era formar alumnos con “conciencia de clase”, “revolucionarios”, o alguna otra clasificación similar. Esta situación será abordada más adelante cuando analice el programa de estudio con el que impartí mis clases en cuanto a sus objetivos y organización de contenidos temáticos. De la misma forma, se podrá encontrar una reproducción de dicho programa en los anexos finales de este informe.

2. El factor educando.

a. Características del alumnado. Condiciones de acceso al bachillerato.

Los alumnos con los que trabajé en el nivel bachillerato general del Instituto Cultural Inglés eran jóvenes de ambos sexos cuyas edades oscilaban entre los 15 y los 18 años en general, aunque siempre había uno o dos que excedían esos límites, sobre todo el superior, por lo que llegué a tener algún alumno de 20 ó 21 años. En el momento en que cursaban la asignatura a la que se refiere este informe, no obstante, la mayoría contaba con 16 ó 17 años y podía decir que dominaba el sexo femenino en un porcentaje de 55 a 45 puntos sobre el masculino.

La conformación de los grupos era siempre heterogénea en todos sentidos. Aunque se trataba de una institución privada y los costos no eran los más accesibles de la zona, tampoco se convertían en un obstáculo para que existieran alumnos extraídos de familias de diversos estratos sociales: había desde el hijo de algún empresario mediano de la zona hasta el hijo de un obrero que hacía el esfuerzo por pagar la colegiatura y buscaba la consecución de una beca estatal para aligerar el peso, pasando por la gran mayoría, que eran hijos de comerciantes o empleados de clase media.

Lo que siempre determinó seriamente el acceso del alumnado a la institución, sobre todo con el paso del tiempo y la crisis sufrida por la misma, fue la dinámica de aceptación y rechazo de otras instituciones, sobre todo de carácter público, que se generaba tras la aplicación del examen único de acceso a la educación media superior, organizado por COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior), donde los alumnos aspiran a encontrar sitio en alguna de las instituciones que conforman la comisión: dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que maneja los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) y los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBETIS); la Dirección General de Bachillerato, que maneja los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB); y la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), que maneja los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA). Dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT); el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM); el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México y las Preparatorias Anexas a las Escuelas Normales del Estado de México (EPOEM); y el Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Y las escuelas dependientes de otras instituciones educativas metropolitanas, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); los Centros de Estudios Tecnológicos (CET) y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), mejor conocidos como Vocacionales, del Instituto

Politécnico Nacional (IPN); y la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Ante tal abanico de opciones públicas, una institución privada debe gozar de probada calidad académica, amplia reputación y costos muy accesibles. Al menos dos de esas tres condiciones son necesarias para que un alumno decida, en conjunción con sus padres, estudiar en una escuela privada sin concursar por un lugar en las instituciones públicas arriba mencionadas. De no ser así, la escuela privada que carece de reputación, o que tiene costos elevados en relación con servicios limitados e instalaciones pequeñas, solamente recibirá aquellos alumnos que no hayan encontrado acomodo conveniente en ninguna de las opciones que el concurso de ingreso a la educación media superior ofrece, e incluso aquéllos que, habiendo estudiado en instituciones privadas con prestigio, hayan sido expulsados de las mismas por bajo rendimiento académico o conducta inadecuada.

Puedo afirmar que, durante los dos o quizá tres primeros ciclos escolares del Instituto Cultural Inglés, específicamente en lo que respecta al nivel bachillerato general, el porcentaje de alumnos que estaban inscritos por convicción alcanzaba quizá los 50 puntos. Dicha población estaba compuesta por jóvenes que provenían de otras escuelas particulares y que vieron en la fundación del instituto una opción atractiva en comparación con su escuela de procedencia. Incluso había alumnos de extracción pública cuyos padres pretendieron “mejorar” su educación al inscribirlos en una institución que nacía con cara de seriedad y que comenzaba a trabajar con responsabilidad, por lo que hicieron un esfuerzo por cubrir los gastos. Los propios alumnos del nivel secundaria de la escuela optaban por inscribirse en el nivel inmediato superior y continuar así sus estudios cerca de casa, sin arriesgarse a ser asignados a algún lugar no deseado: la propia calidad propedéutica del nivel llamaba la atención al garantizar una introducción general a todas las áreas de la ciencia y ofrecer la opción de ingreso a cualquier carrera e institución superior por medio de un examen de admisión.

Sin embargo, y por los motivos antes mencionados, después de los primeros tres ciclos escolares, el bachillerato general del Instituto Cultural Inglés comenzó a ver disminuido

el porcentaje de alumnos que se inscribían por decisión propia, a los que se puede denominar “voluntarios”, y vio crecer la proporción de inscripciones de aquellos que venían del rechazo académico y conductual de otras escuelas privadas, de la exclusión en los concursos de ingreso y del regaño y obligación impuesta por sus padres, quienes veían en una escuela como el Instituto Cultural Inglés la única oportunidad de que sus hijos obtuvieran el certificado de bachillerato. A esos alumnos “involuntarios” se suman aquéllos que solamente ingresaron al nivel por inercia, como una forma de mantener sus privilegios de estudiante ante su familia: aquellos que si dejaban de estudiar tenían encima la amenaza de tener que trabajar.

Poco a poco, el bachillerato general del Instituto Cultural Inglés se fue convirtiendo en un nivel que se alimentaba y sobrevivía de alumnos “involuntarios”, y por tanto el nivel académico y conductual también fue degenerando y relajándose a grados extremos. Los alumnos eran vistos abiertamente como los clientes que siempre tienen la razón y que no podían reprobado. Las escalas de evaluación se transformaron para facilitar la aprobación, los exámenes cada vez eran más sencillos, las oportunidades para entregar trabajos extemporáneos se hacían regla general, se cambiaban calificaciones desde control escolar y todo era avalado desde la dirección académica con la anuencia de las direcciones general y administrativa, e incluso podría decir que con cierto visto bueno de supervisión escolar, donde se aplaudía el bajo índice de reprobación de la escuela.

b. El alumnado ante la asignatura : niveles de conocimiento e interés

Es de esperarse que, ante esta maquinaria de maquillaje académico, el interés de los alumnos por la asignatura de Historia de México (e incluso por todas las demás), fuera casi nulo. No se puede negar que, como en todo grupo, existían unos cuantos alumnos que mantenían un interés adecuado en la asignatura, trabajaban con empeño y de acuerdo a sus capacidades personales, intentaban entender procesos, analizar acontecimientos y relacionar el devenir con su presente, leer y buscar información complementaria y participar activamente con comentarios y puntos de vista durante las clases; pero siempre eran pocos y, conforme se gestaba el proceso de degradación

arriba descrito, cada vez eran menos los alumnos empeñados en aprender y más los interesados en sólo pasar.

Esta situación, presente en la mayoría de las aulas y asignaturas de un colegio particular de estas características, se agrava con el hecho de que el conocimiento que los alumnos, incluso los “voluntarios”, manejan sobre los contenidos de la asignatura es prácticamente nulo, o lo que es peor, plagado de errores, falacias e interpretaciones oficialistas plagadas de héroes y villanos, todo esto resultado de un deficiente proceso de enseñanza de la historia en los niveles inferiores de educación: primaria y secundaria.

Por principio de cuentas, es necesario reconocer que, a pesar de los intentos expresados en reformas educativas que transforman contenidos oficiales y enfoques de enseñanza, aún hoy no existe un sistema coherente de enseñanza de la historia en el Sistema Educativo Nacional: no existe una continuidad en nivel básico (primaria y secundaria) en cuanto a los contenidos ni la profundidad de los mismos, y este problema se extiende al nivel medio superior, al cual los alumnos llegan hastiados de la materia, sin entender su importancia ni su trascendencia y sin manejar un mínimo de conocimientos necesarios para lo que los programas de bachillerato pretenden abordar.

La creación de un sistema nacional de enseñanza de la historia, tanto de México como Universal, que abarque desde la educación básica hasta el nivel medio superior y que ofrezca continuidad, visión de proceso, contextualización, o sea, un mínimo respeto por las tres coordenadas básicas de la disciplina histórica (tiempo, espacio y sujetos), es un asunto aún pendiente y que podría abordarse como una propuesta interesante en tesis posteriores.

Sin embargo, en lo que respecta a la realidad del trabajo desempeñado durante mi estancia laboral como profesor de Historia de México en el bachillerato general del Instituto Cultural Inglés, tuve que enfrentarme a los vacíos mencionados: falta de interés general y ausencia de conocimientos básicos sobre los cuales partir para el cumplimiento cabal de los ambiciosos objetivos planteados por el programa de estudio de la asignatura, los cuales se analizarán más adelante. Resultaba muy común escuchar

en los alumnos expresiones como “¡Otra vez Historia!”, “eso ya lo he visto desde primaria y nunca me ha gustado”, “mejor que nos den algo que sí sirva”, y esto en el caso de aquéllos que opinaban, pues también estaban los que mostraban tal apatía que ni siquiera se molestaban en hacerlo; simplemente permanecían impávidos ante cualquier explicación, regaño o amenaza de reprobación: “al fin que mi papá está pagando” o “que me cambien a otra escuela”, eran sus frases favoritas.

Por su parte, los alumnos dedicados o medianamente interesados preguntaban: “¿qué va a preguntar en el examen?” “¿Tenemos que aprendernos muchas fechas?” “¿Vamos a apuntar mucho?”, y algunas otras cuestiones del mismo talante. Entonces era evidente que aun los alumnos con voluntad concebían el estudio de la historia como una repetición de datos que había que memorizar y plasmar en un examen, con puntos y comas de preferencia. Nada extraño si aprendieron así todos los años anteriores y concebían, por ejemplo, la Guerra de 1847 como el episodio aislado de los niños héroes de Chapultepec, y el prehispánico como la época del esplendor “azteca” hasta que vinieron los “malditos españoles” a “robarnos”: “y ése que dice usted profesor, ¿era bueno o malo?”. Así, se hacía necesario iniciar el curso de Historia de México prácticamente de la nada, como si el alumno viniera en blanco o, lo que es peor, prejuiciado. Abordar un curso de Historia de México que pretendía abarcar desde el poblamiento americano hasta el sexenio de Ernesto Zedillo en cuatro meses y con estos alumnos parecía verdaderamente imposible, sobre todo si se atendían los objetivos programáticos tal y como se planteaban en el papel. La forma en que resolví esta situación se explica más adelante.

3. Condiciones generales de trabajo

a. Condiciones institucionales: misión, visión y objetivos.

El trabajo en el Instituto Cultural Inglés, como ya se ha mencionado, ha estado influido por etapas de crecimiento y decadencia claramente marcadas y que pueden explicarse también a través de los objetivos, misión y visión de la empresa. Inicialmente, la institución pretendía colocarse como una escuela de respeto y buen nivel académico en la localidad, y los primeros años se trabajaba de buena fe en busca de este objetivo general. Desafortunadamente, esta idea inicial iría cambiando con el tiempo hasta perderse y sería más importante, como en la mayoría de tales instituciones, conservar una colegiatura que prescindir de un alumno en beneficio del trabajo académico: la

escuela que inició como un negocio que pretendía trascender los fines económicos, después de diez años se ha quedado estancada en el simple negocio, donde se disfraza de apoyo académico un declarado estado de tolerancia para alumnos que son desechos de otras escuelas similares o rechazados de escuelas públicas.

No obstante, el discurso pergeñado en los documentos conocidos como “misión”, “visión”, “valores” y en el “lema” institucional permanecen intactos e igual de *cursis* y ridículos, teniendo en cuenta la realidad, que cuando fueron ideados por su consejo administrativo. Es posible que en el entusiasmo idealista de cualquier fundación se haya pensado seriamente en cumplir dicho discurso, y es factible también que si el trabajo académico hubiese continuado por los rumbos trazados inicialmente, dichos objetivos se habrían cambiado por unos más reales, tangibles, asequibles y concretos que irían alcanzándose paulatinamente. Pero nada de esto sucedió y, peor que eso, ahora se pretende creer, y hacer creer, en un candoroso o cínico autoengaño, que los objetivos van alcanzándose. Quizá los económicos sí, pero los académicos jamás, a menos que tolerar alumnos irresponsables sea sinónimo de logro pedagógico.

El lema inicial era “Educar para la vida”, algo bastante común en escuelas particulares y que no dice absolutamente nada. No obstante, a instancias de la directora general, se le agregaron algunas palabras, quedando “Educar para la vida y por la vida, educando la razón y el corazón”, que sigue diciendo absolutamente nada y además es completamente rosa, digno de telenovela: es obvio que todo tipo de educación es para la vida o sirve para vivir de alguna manera y, pretendidamente, modificar conductas y actitudes, pero resulta francamente cínico pensar que una escuela tiene la capacidad, si esto es posible, de educar la razón y además el corazón, cuando su función principal es instruir, y el solo cumplir con ello eficientemente es una tarea compleja.

La “misión” de la institución reza: “Trabajar con un proyecto interdisciplinario y multidisciplinario que permita vincular y organizar el trabajo de forma equilibrada, concediendo de igual importancia [sic] a todos los elementos que favorezcan el desarrollo integral del educando”. Al intentar traducir el discurso anterior (porque eso de trabajar para organizar el trabajo suena un tanto raro) no he encontrado otra opción más que quitar la paja y simplificar términos hasta llegar a lo siguiente: trabajar

con un buen proyecto para que los alumnos aprendan de la mejor forma posible (aunque no se menciona cuál es ese proyecto). Desafortunadamente, tras diez años, parece que ese “proyecto interdisciplinario y multidisciplinario¹” no existe aún, y la “misión” es un textito para sorprender ignorantes.

En lo que a la “visión” respecta, ésta dice: “Formar educandos con calidad, pugnando porque los alumnos que egresen, sean individuos creativos, analíticos, críticos y reflexivos. Que obtengan habilidades que le permitan actuar con eficacia y eficiencia en la vida cotidiana”. Se utiliza el mismo método para descifrar y se obtiene: formar alumnos capaces de resolver problemas cotidianos. Esto sigue siendo pretencioso en exceso, ya que si se atiende a todos los adjetivos calificativos incluidos en el discurso (“creativos, analíticos, críticos y reflexivos,”), se puede decir que la institución se ve a sí misma formando genios o superhombres, que no fallarán en la vida pues serán “eficientes y eficaces²”. El simple uso de la palabra “formar”, colocada como verbo definitivo y exclusivo de la escuela, es una falacia, ya que los alumnos ya llegan “formados” por su circunstancia vital propia, su historia y su entorno familiar. Más valdría ser humilde y pretender simplemente encauzar la formación a través de una instrucción planeada y revisada bajo un proyecto claro y concreto: precisamente lo que la escuela no tiene³.

Por si fuera poco, el tríptico informativo que la escuela otorga a todo aquél que acude a solicitar información incluye dos apartados y una especie de *slogan* o frase publicitaria:

FILOSOFÍA: Fomentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación educativa, que propicie desarrollar la eficiencia, productividad y calidad humana para lograr la excelencia de nuestra comunidad académica. Lo más importante

¹ Es decir, de muchas disciplinas y de la relación entre ellas, pero ¿cuáles y en qué sentido? No queda claro ni para los propietarios que lo escribieron.

² La diferencia entre eficacia y eficiencia es mínima. El Diccionario en línea de la Real Academia Española define eficacia como “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”, y eficiencia como “Capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”. Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición*. Disponible en <http://buscon.rae.es>. Por lo anterior se puede concluir que el uso de ambos términos sirve, en este caso, para llenar de paja un discurso y pretender que suene académico o elegante.

³ Lo peligroso del asunto es que, otorgando el beneficio de la duda, las personas e instancias responsables del asunto ni siquiera se han percatado de la falta de este proyecto. Por otra parte, si se es mal pensado, se verá que poco les importa.

para nosotros son sus hijos, que merecen atención, respeto y dedicación personalizada. COMPROMISO: Proporcionar programas integrales acordes a los nuevos planes de estudio, así como personal docente especializado en cada área y directivos altamente capacitados, que nos permitan satisfacer las exigencias educativas e incrementar el deseo de superación y la calidad humana de cada alumno. Crear disciplinas apoyadas en eficaces y modernas técnicas didácticas para una adecuada orientación vocacional. Lograr un ambiente cordial y humano para el pleno desarrollo estudiantil. PORQUE QUEREMOS LOGRAR LA EXCELENCIA EDUCATIVA Y ESTAR A LA VANGUARDIA⁴.

El lector podrá percatarse de que el anterior se trata, como todos los demás, de un discurso publicitario más que administrativo y mucho menos académico. Sigue sin mencionar algo nuevo o que valga la pena para que pueda decirse que la institución es distinta a otras del mismo tipo. Para empezar, toda escuela tiene la obligación de “fomentar el proceso de enseñanza aprendizaje” y desarrollar capacidades en el alumnado, tener “programas integrales” de trabajo que sean “acordes” con los planes de estudio oficiales, sean éstos “nuevos” o viejos, contratar personal capacitado, tratar de fomentar “el deseo de superación” de los alumnos y lograr un ambiente de trabajo adecuado. No se trata de comprometerse con algo que de inicio es un deber fundamental y que es redactado como un servicio innovador, como valor agregado sobre todo cuando, como en cualquier escuela pública, muchas de estas obligaciones quedan sin cumplirse. En la educación pública es por la ya conocida falta de presupuesto y vicios del sistema; en una escuela privada que se precia de ser mejor y cobrar por tal motivo esto no debiera ocurrir. No obstante, como se verá a lo largo de este estudio, a veces resulta peor⁵.

b. Condiciones materiales: el espacio y las herramientas.

El Instituto Cultural Inglés opera en un edificio de buen tamaño que se encuentra dispuesto en escuadra formando dos naves, una larga, que forma el frente de la

⁴ Tríptico informativo del Instituto Cultural Inglés, S.C. Más adelante, en el apartado de condiciones materiales de trabajo, se utilizará el resto de la información del tríptico para contrastar lo que la institución ofrece en el papel y lo que realmente tiene.

⁵ De los valores ya ni se habla. La institución maneja un documento con los siguientes: “honestidad, responsabilidad, generosidad, esfuerzo, respeto, disciplina, estudio individual y en equipo, compartir el conocimiento y prestar ayuda”. Lo mismo: palabras.

escuela sobre Boulevard de los Aztecas, y otra corta que hace esquina sobre la calle Chicoloapan, cada una con cuatro pisos; se complementa con dos naves más: una en la parte trasera con tres pisos y otra con estructura de bodega. Construido originalmente como edificio de departamentos y de locales comerciales (en las dos naves que dan hacia la calle), contenía también un gimnasio, billar y canchas de squash y fútbol de salón (en la nave trasera de tres pisos), un salón de baile (bodega) y un espacio central que funcionaba como estacionamiento.

Esta configuración fue transformada casi en su totalidad con la creación de una escuela que, de inicio, lució imponente en comparación con las existentes en la zona. Los departamentos de las naves en escuadra se convirtieron en salones de clase, el gimnasio en oficinas administrativas, el billar en preescolar, las canchas de squash en espacios de juego infantil y laboratorios, el estacionamiento en cancha de basquetbol y voleibol. Permanecieron la cancha de fútbol de salón y el salón de baile como parte de las instalaciones especiales que ofrecía la escuela. De la configuración original solamente se mantuvieron los locales comerciales que rodean el exterior de toda la edificación y un departamento, que se asignó para el uso de la familia Reynoso en caso de que ésta quisiera pernoctar en el inmueble. La fachada se modificó para dar lugar al nombre de la nueva empresa que, en el momento de su fundación, contaba con las mejores instalaciones de la localidad. Esto atrajo a los alumnos de otras instituciones, quienes comenzaron a cambiarse de escuela atraídos por la novedad en todos los sentidos: escuela nueva, con pupitres nuevos, aulas audiovisuales, instalaciones deportivas.

Paradójicamente, la familia Reynoso consideraba, en un inicio, que estas ventajas en las instalaciones formaban parte de la obligación de la empresa por invertir en una escuela que pretendía alcanzar un buen nivel académico y prestigio ante la comunidad, por lo que no hacían alarde de su inversión y se limitaban a mostrar el colegio como una buena opción a los interesados, quienes así consideraban y se inscribían. Poco a poco esta tendencia, como muchas otras, fue revirtiéndose: los nuevos equipos iniciales comenzaron a envejecer y hacerse obsoletos sin ser sustituidos, las instalaciones que antes parecían imponentes comenzaron a mostrar parches y arreglos provisionales y la publicidad institucional cada vez alardeaba más

acerca de sus impecables equipamientos. Al mismo tiempo, el resto de las escuelas de la zona invirtió lo necesario para igualar la oferta material del Instituto Cultural Inglés, por lo que esta ventaja inicial fue perdiéndose.

En lo que respecta al trabajo cotidiano, el aula promedio del nivel bachillerato general del Instituto cuenta con aproximadamente 25 metros cuadrados, 20 a 25 pupitres sencillos, un pizarrón blanco y un escritorio pequeño con silla para el profesor. Como se trata de espacios remodelados y adaptados, algunos salones de clase están divididos por bastidores de madera cubiertos con paneles de yeso, por lo que el ruido puede colarse de un aula a otra debido a un aislamiento deficiente. Prácticamente todo el mobiliario está construido en la propia institución por personal que trabaja para la familia Reynoso en otros negocios, por lo que no necesariamente se trata de enseres especializados para escuela.

El profesor cuenta, además, con la posibilidad de acceder de vez en cuando, y cada vez con menor frecuencia, a salas destinadas para la proyección de material audiovisual. Éstas cuentan con una televisión y un equipo de reproducción que originalmente se trataba de una videocasetera de formato VHS y que, a regañadientes, fue sustituida primero por un reproductor VCD y recientemente por uno de formato DVD. También es posible, en este sentido, solicitar un proyector y una computadora portátil (Laptop) en la dirección académica de cada nivel, pero casi nadie lo hace porque prefiere evitar los excesivos cuestionamientos al respecto, aunque si no se hace el profesor recibirá, invariablemente, un regaño al final del semestre “por no aprovechar los recursos que la institución tiene para el logro de los objetivos expresados en su misión y visión”.

Es necesario advertir, además, que no existe y nunca ha existido una biblioteca en la escuela, a pesar de la reiterada solicitud que los profesores hemos hecho al respecto a las diversas direcciones. Lo que los dueños llaman biblioteca, y que se han atrevido a bautizar con el nombre de “Carlos Fuentes”, es un cuarto de unos 16 metros cuadrados con estantería en dos de sus paredes y un montón de libros viejos e impertinentes apilados sin ningún sistema de catalogación ni clasificación, y sin un encargado responsable: “que la secretaria que tenga menos trabajo los acomode cuando pueda”.

Así, como puede observarse, los recursos materiales disponibles para el desempeño cotidiano en la institución distan mucho de ser espectaculares, y menos aún, dignos de un colegio particular que presume de ofrecer lo mejor: “Porque queremos lograr la excelencia educativa y estar a la vanguardia⁶”. Recientemente se han equipado los laboratorios de cómputo con conexión a internet de banda ancha, pero es tanta la saturación de estos espacios con las clases de computación que se imparten en los diversos niveles educativos del colegio, que resulta casi imposible acceder a ellos para realizar una búsqueda dirigida con un fin académico específico. Más bien, los alumnos utilizan este recurso para consultar sus correos electrónicos o sus páginas de redes sociales, incluso para visualizar material propio para adultos.

- c. Condiciones académicas y personales: los problemas de la relación entre los alumnos, el profesor y la institución.

Según se ha observado, el trabajo cotidiano de un historiador docente que intenta hacer valer su asignatura ante los alumnos, su labor ante las autoridades administrativas de un colegio – empresa y su visión de la enseñanza ante los muy improvisados directores y coordinadores académicos que saben nada de historia y también están prejuiciados al respecto, además de las condiciones adversas mencionadas y resultantes de la interacción de todos estos factores, no resulta sencillo sino más bien lleno de complejidades, sobre todo si se añade el elemento del programa de estudios específico de una asignatura de historia, sus objetivos particulares y las limitantes del tiempo y los recursos para su ejecución.

Ya se ha mencionado que los alumnos con los que se cuenta para el trabajo en el aula en una institución de este tipo no son necesariamente los estudiantes ideales, pero ésa es una condición cada vez más recurrente en la mayoría de las escuelas, incluso las de carácter público y sobre todo en el nivel medio superior, donde se trabaja con adolescentes que ya vienen formados, con hábitos, vicios y virtudes bien definidos, que buscan conformar una identidad para llegar a la edad adulta y que, por lo regular, están impregnados de una cultura mediática que propugna la inmediatez, el esfuerzo

⁶ Tríptico informativo del Instituto Cultural Inglés, S.C.

mínimo y la comodidad: el permanente *presentismo* que se opone a la idea de proceso que enseña, o debe enseñar, una clase de historia.

Por su parte, un profesor de asignatura se enfrenta a varios problemas más allá de los que se desprenden de su relación con sus alumnos; los más importantes tienen que ver con la forma en que debe afrontar el plan de estudios y cumplir con los objetivos que éste plantea, con la manera en que se relaciona su labor particular con la misión, la visión y los objetivos propios de la institución donde enseña, y con el trabajo burocrático que le es necesario presentar ante las autoridades educativas y administrativas de la propia escuela. Más adelante se hablará sobre el plan de estudios de la asignatura que es tema de este informe y la forma en que se resolvieron las cuestiones inherentes al mismo. También se abordarán, en el siguiente apartado y de forma breve, algunos de los problemas y repercusiones del trabajo burocrático en la labor docente cotidiana. Por el momento relataré, en el tenor de los acontecimientos ya narrados, la forma en que se gestaba la relación entre profesores, autoridades de la escuela y alumnos, en el marco del discurso institucional y la realidad comercial de un negocio escolar.

Ya he dicho que el nivel académico en el Instituto Cultural Inglés vino en decadencia a la par que los dueños y las autoridades académicas comenzaron a dar prioridad al negocio y demeritar la cuestión educativa. En un momento determinado, a las direcciones académica, administrativa y general lo único que les interesaba era cumplir con la estadística y se mostraban orgullosos de las evaluaciones positivas recibidas por la supervisión escolar, donde el supervisor recomendaba permanentemente dar seguimiento a los posibles casos de reprobación para evitarlos. Se llegó entonces a generalizar la idea, iniciada en dicha instancia, secundada por las direcciones ya mencionadas, y apoyada de manera falaz en la interpretación muy personal que cada uno de los responsables de estas oficinas hacía de los “modernos enfoques de enseñanza constructivista”, de que si el alumno reprobaba era por culpa del profesor, quien no había sido capaz de motivarlo para el trabajo en su respectiva asignatura. Una de las preguntas que más se pronunciaban en las juntas de academia era la siguiente: ¿qué estamos haciendo mal los profesores?

En ese momento comenzaban las discusiones, porque los profesores contestábamos que lo que no estaba funcionando era la excesiva permisividad del sistema: si los alumnos saben que pueden acreditar por el solo hecho de estar pagando una colegiatura, y si escuchan a las autoridades reprender a los profesores por no saber “motivar y hacer atractiva” su clase, entonces se les otorga, tanto a alumnos como padres de familia, una herramienta de presión para permanecer en un estado de permanente comodidad y colocarse como víctimas: “no trabajo porque tú no sabes motivarme” y “si repruebo voy con la directora”. Todo esto, como es obvio, con el afán de no perder una colegiatura: bastaba con que los alumnos o sus padres amenazaran con darse de baja y cambiarse de escuela (en la zona hay muchas de este tipo, y quizá el Cultural Inglés sea la menos viciada) para que las autoridades “reconsideraran” la evaluación.

El pretexto que se utilizaba siempre para justificar estos procedimientos estaba basado en un argumento que visualiza a la educación como un apostolado, donde el futuro y felicidad de un alumno irresponsable, e incluso del país mismo, está en manos de los profesores: “apelo a su profesionalismo y a su ética, profesores, para que reconsideren el caso del alumno ‘X’ quien, como todos los jóvenes mexicanos, tiene derecho a la educación y ésta se le ha negado en otras instituciones. Tenemos la responsabilidad de sacarlo adelante porque ha tenido muchos problemas en su vida y si no lo apoyamos podemos condenarlo al fracaso. No podemos ni debemos ser tan duros, es un caso especial que requiere de un nivel más bajo de exigencia para que no caiga en el estrés, que es el factor que lo está conduciendo a comportarse como lo hace”. ¿Se escucha absurdo? Así comenzaba el discurso en las juntas de academia que, a pesar de la oposición de muchos profesores, culminaba con un cambio en las escalas de evaluación o un franco borrón en las listas y concentrados de calificaciones: el alumno aprobaba de un plumazo.

El siguiente argumento era, por lo regular, algo similar a esto: “ahora debemos estar contentos porque hemos salvado a un alumno y, al mismo tiempo, hemos logrado conservar nuestro número de horas – clase, nuestro trabajo. Recuerden, profesores, que si el alumno ‘X’ se va pueden también irse otros, y entre menos grupos menos horas y dinero para todos”. Se aprovechaba la necesidad económica de los profesores

para avalar el consentimiento a un alumno irresponsable e incluso, en el mismo sentido, se llegaban a aceptar alumnos irregulares de otras instituciones con la anuencia de la supervisión escolar y fuera del tiempo establecido en los calendarios oficiales, a los cuales comúnmente se les asentaba una evaluación ficticia que se denominaba tradicionalmente como “calificación administrativa” para que la estadística se mantuviera en buenos números. Así, la burocracia de todos los niveles, desde la dirección académica hasta la Secretaría de Educación del gobierno del estado, entregaría buenas cuentas para los informes gubernamentales.

d. Condiciones administrativas: la burocracia y el desempeño docente.

Otro factor importante que incide en el desempeño de la labor del historiador docente ante el aula es la cuestión administrativa. No basta con la impartición de los conocimientos y el cumplimiento de los objetivos académicos: el historiador que está frente a grupo debe comprender que su trabajo trasciende la hora – clase y se remonta a varias horas previas de planeación, creación, preparación y elaboración de instrumentos y herramientas de enseñanza, y a varias horas posteriores de evaluación, no solamente del trabajo de sus alumnos sino también del propio para la corrección del mismo y, sobre todo, para la elaboración del trabajo burocrático que implica su asignatura.

Lo relativo a la planeación, la elaboración de materiales de apoyo y la retroalimentación para la corrección de rumbos académicos, es, como ya se abordó con anterioridad en el apartado relativo a la construcción de un sistema de enseñanza, un asunto *sine qua non* de la práctica docente, no sólo de la historia sino de cualquier otra disciplina. El historiador docente no puede pretender cumplir con los objetivos que se ha planteado al inicio de su curso si no construye y da seguimiento puntual a una planeación que incluso puede, y debe, ser simple y sencilla, pero que no puede dejar de existir. No obstante, la administración de dicha planeación puede convertirse en un dolor de cabeza para cualquier profesor, sobre todo cuando se multiplica el trabajo burocrático que solamente pretende cumplir propósitos estadísticos y hasta políticos, pero que está lejos de perseguir fines académicos.

Y es que, por lo regular, en el bachillerato general del Instituto Cultural Inglés, la carga de trabajo burocrático excedía e incluso gozaba de mayor importancia que la de trabajo académico, debido a la actitud que al respecto mantenían la dirección académica y la supervisión escolar. Los formatos y los informes se multiplicaban y convertían la planeación, que debiera ser un instrumento útil y de fácil seguimiento, en un engorro de documentos que servían para sellarse y archivarse en espera de auditorías que nunca llegaban. Lo importante era mantener todo en aparente orden, no generar mecanismos de control para el trabajo académico.

Como ya se ha enunciado, el primer documento que debe elaborarse para el abordaje de un temario de estudio es una dosificación, en la cual se dividen los temas del plan entre las semanas disponibles del calendario escolar. Este documento es básico para dar seguimiento al trabajo docente y, de acuerdo con mi experiencia, es mejor que sea sencillo y flexible: es suficiente una simple tabla con dos columnas, una en la que se enuncien los temas generales sin subtemas y otra en la que se coloquen las fechas en las que serán abordados, de preferencia utilizando periodos semanales.

Si se quiere dar un seguimiento más puntual se pueden elaborar también documentos semanales donde se escriban los subtemas del tema correspondiente a la semana que se trabaja, acompañados de la enunciación general de las actividades que se tienen contempladas, y quizá, para no tener que explicar cada una de ellas, establecer unas cuantas como modelos de trabajo y explicarlas en un documento inicial, que podría llamarse fundamentación de asignatura, donde también se establezca una escala de evaluación y directrices generales de trabajo conforme a los objetivos planteados para la asignatura. En total, y siendo quizá muy exagerado, sólo se requieren esos tres documentos: dos de ellos se presentan únicamente al inicio del curso (la fundamentación y la dosificación) y otro de ellos como informe del avance periódico del trabajo en el aula.

Todo dependerá de lo que solicite el coordinador académico del área, el subdirector, el director académico o cualquier funcionario encargado de la labor de seguimiento de la planeación, e incluso de la experiencia y manejo de contenidos que cada profesor tenga: habrá quien solamente necesite su dosificación y quien requiera de mayor

control. Finalmente, la idea es que los instrumentos administrativos cumplan su objetivo principal, que es organizar el curso para obtener los mejores resultados de la manera más eficiente posible: lograr más con menos y evitar que los esfuerzos se apliquen en lo administrativo en lugar de lo académico. Sin embargo, en el nivel y la institución que son tema de este informe, lo que ocurría era todo lo contrario. El trabajo burocrático perdía sus objetivos fundamentales y se convertía en un fastidio, en una labor obligatoria y vacía. Se solicitaba al profesor que, además de realizar una dosificación de contenidos, un informe semanal y una descripción detallada de cada una de las actividades a realizar, prácticamente copiara en un formato ex profeso, y con puntos y comas, los objetivos y toda la fundamentación enunciados en el plan de estudios original. Luego había que presentar por separado cada una de las tareas o proyectos que se planeaba realizar en una especie de cronograma, un documento que explicara las técnicas y enfoques a utilizar en el aula, un documento explicando la escala de evaluación por bimestre y otro explicando las expectativas de logro académico mensual, bimestral y semestral, además de la elaboración de estadísticas. Si a esto se suma el manejo de listas de asistencia, informes de evaluación mensual, bimestral y concentrados semestrales, entonces queda bien claro que poco tiempo quedaba para el trabajo académico.

Lo absurdo de esta situación era que ninguno de estos documentos se revisaba por la dirección académica: simplemente eran firmados y archivados en una carpeta personalizada por profesor tras haber llenado una lista de cotejo donde se corroboraba si el profesor cumplía o no. Luego, lo que se hacía en el aula ya no importaba, no había ningún tipo de seguimiento y las llamadas “visitas pedagógicas” se limitaban a ver si el grupo tenía muchos o pocos apuntes en el cuaderno y si se mantenía sentado y en orden. La interpretación de las situaciones ocurridas en el aula dependía, por supuesto, del humor y los intereses momentáneos de la directora académica, quien podía criticar a un profesor por dictar mucho y a otro felicitarlo por la misma razón. La evaluación y su proceso no eran diferentes: poco podía hacer el profesor ante la situación arriba descrita, pues era evidente que, aunque se entregara una evaluación específica con una escala y una calificación resultado del trabajo en el aula, las autoridades tenían acceso a cambiarla bajo su arbitrio e interés personal para

así cuadrar los números con las expectativas estadísticas necesarias. Muchas veces trataban de justificarse con los discursos que ya se han enunciado pero, si el profesor continuaba renuente, simplemente no le avisaban y éste venía enterándose hasta que veía al alumno aprobar un examen extraordinario aplicado y calificado por la dirección, y después obtener un certificado casi como por arte de magia. De nada servía entonces todo el trabajo burocrático impuesto y que tenía la función nominal de organizar académicamente la aplicación del conocimiento, si la propia burocracia se encargaba de corromperlo para cumplir con la estadística.

IV. ASPECTOS HISTÓRICOS.

1. Antecedentes.

a. El programa operativo: fundamentación.

- El Plan de Estudios: área y materia.

El Plan de Estudios del Bachillerato General del Estado de México, hasta el ciclo escolar 2007 – 2008, estaba dividido en cinco áreas curriculares: Lenguaje y Comunicación; Ciencias Sociales y Humanidades; Matemáticas; Ciencias Naturales y Experimentales; Formación Complementaria. Cada una de dichas áreas estaba subdividida en materias que a su vez agrupaban asignaturas. Existía también un grupo de asignaturas que pertenecían a una clasificación separada y muy general, denominada asignaturas co – curriculares, cuya enseñanza se consideraba un servicio y no generaba una calificación oficial sino solamente una nota administrativa (aprobado o no aprobado). En los anexos finales de este trabajo se muestra el mapa curricular correspondiente.

De acuerdo con el programa operativo oficial, la asignatura de Historia de México del tercer semestre del bachillerato general del Estado de México pertenece al área de Ciencias Sociales y Humanidades y a la materia llamada Evolución Nacional. Los objetivos del área de Ciencias Sociales y Humanidades son, de acuerdo con los textos incluidos en el documento denominado *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*, permitir al alumno

Interpretar situaciones de carácter económico, político, histórico - social para explicarse las transformaciones actuales del país, participando consciente y activamente en su mejoramiento” y que “alcance el desarrollo de habilidades, saberes y competencias multidisciplinares, que le permitan ser competitivos [sic] en su contexto social, que no sólo se apropie de los contenidos sino que reflexione acerca de los mismos¹.

En lo que respecta al enfoque, el área mencionada

¹ “Plan de Estudios del Bachillerato General. Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México”, en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999, p. 3. (CD interactivo).

pretende un trabajo interdisciplinario que implica que las estrategias de enseñanza – aprendizaje han de involucrar competencias científicas de otras áreas y asignaturas, ya sea de manera antecedente, simultánea o consecuente, que al integrarse en la estructura cognitiva del estudiante permitan el desarrollo de una cosmovisión y que este hecho fortalezca a su vez el desarrollo de competencias genéricas².

Por su parte, en lo que respecta al planteamiento pedagógico

esta área fomenta en el alumno el desarrollo de habilidades, saberes y competencias mediante: la retención del conocimiento a través de instrumentos de evaluación, comprensión y uso activo del conocimiento en el aprendizaje desde el enfoque cognoscitivista, aprendizaje por reestructuración, participación activa y aprendizajes significativos; además la percepción conceptual y vivencial de la imagen del ser humano, la reflexión entendida como la relación de las percepciones con la estructura conceptual y experiencias, socioculturales [sic], que le permitan elaborar y reelaborar sus pensamientos. Un aprendizaje reflexivo en donde predomine el pensamiento y no sólo la memoria, es decir, un marco pedagógico en donde el aprendizaje gire en torno al pensamiento y en donde los alumnos aprendan reflexionando sobre lo que aprenden y el aprendizaje como consecuencia de lo que aprenden [sic]³.

- La asignatura

La asignatura de Historia de México del bachillerato general del Estado de México se impartía, hasta el ciclo escolar 2007 – 2008, en el tercer semestre de dicho subsistema educativo. Como ya se mencionó, está ubicada dentro del área de Ciencias Sociales, la cual se subdivide en cuatro materias (Arte, Filosofía, Ciencias Sociales, Evolución Nacional) que a su vez agrupan un conjunto determinado de asignaturas de acuerdo con la estructura del plan de estudios correspondiente. Dentro del área de Evolución Nacional, la asignatura en cuestión tenía como antecedente la de Historia Universal, que se impartía en el segundo semestre y cuyo programa abarcaba una introducción a la historia, un breviarío sobre la revolución industrial y sus consecuencias, para luego dar paso a temas propios del siglo XX, desde las revoluciones china y rusa y las Guerras

² *Loc. Cit.*

³ *Ibidem*, p. 4

Mundiales hasta la caída del bloque socialista. Durante los últimos tres ciclos escolares se incluyó como última unidad un tema llamado “el terrorismo”.

Las asignaturas subsecuentes pertenecientes a la misma materia (Nociones de Derecho Positivo Mexicano y Estructura Socioeconómica y Política de México) se impartían, de acuerdo con la estructura del plan de estudios, en quinto y sexto semestre respectivamente. Estructura Socioeconómica y Política de México tenía, por ejemplo, un programa que intentaba incorporar conocimientos de Economía y Sociología, asignaturas pertenecientes a la materia de Ciencias Sociales de la misma área del plan de estudios y que se estudiaban en cuarto y quinto semestre respectivamente, en una explicación de tendencia materialista sobre el siglo XX mexicano, por lo que muchos profesores afirmaban que se trataba de una repetición innecesaria de la última parte del programa de Historia de México que es objeto de este estudio. Incluso algunos profesores que impartían ambas asignaturas preferían acotar el programa de Historia de México hasta el siglo XIX, y abordar el siglo XX hasta sexto semestre en la materia de Estructura Socioeconómica.

Lo anterior trasluce el principal problema del programa de estudios de Historia de México, tanto el perteneciente al tercer semestre del bachillerato general del Estado de México, del cual se habla aquí, como el de otros subsistemas de bachillerato: la extensión. La cantidad de temas que deben abordarse en concordancia con los pretendidos objetivos a alcanzar y el corto tiempo disponible son factores que dificultan el trabajo del historiador docente en el aula. Por lo regular se trata de cursos que pretenden abarcar desde el poblamiento americano hasta el sexenio inmediato anterior al ciclo escolar correspondiente, contenidos que deben impartirse en aproximadamente 16 ó 18 semanas efectivas de clases por semestre con tres a cinco horas a la semana. Los pormenores del programa operativo de la asignatura en cuestión se abordarán a continuación.

b. El programa operativo.

De acuerdo con los documentos que sustentaban el programa de estudios de Historia de México del tercer semestre del bachillerato general del Estado de México hasta el ciclo escolar 2007 – 2008, la finalidad general de la asignatura radicaba en

“comprender las formas complejas de organización económica, política y social de la actualidad” a través del estudio “[d]el desarrollo de nuestro país y las bases legales de su establecimiento, así como las formas económicas y sociales que se han dado a través del tiempo⁴”.

Específicamente se pretendía

Caracterizar las diferentes formas de desarrollo de la realidad nacional a partir de sus orígenes hasta las formas de organización más complejas que se manifiestan en la actualidad. Describir los diferentes periodos históricos de desarrollo desde el origen hasta sus diversas formas de penetración ideológica, política y económica que ha sufrido a través del tiempo. Conocer y explicar los diversos fundamentos teóricos e históricos que explican e interpretan el desarrollo de nuestra realidad. Reflexionar y explicar los diferentes acontecimientos históricos que nos identifican como mexicanos⁵.

Más adelante, en la sección de crítica al programa operativo, se analizará la viabilidad de estos objetivos generales y otros particulares que se anotarán en seguida, cuando se hable de las unidades del programa.

Dicho programa de estudios se organizaba estructuralmente de la siguiente manera: seis unidades temáticas denominadas “macro retícula”, cada una con tres o cuatro subtemas denominados “meso retícula”, que incluyen a su vez tres o cuatro tópicos a tratar, a su vez llamados “micro retícula”. Cada unidad, subtema y tópico cuenta con una cantidad sugerida de horas clase asignadas previamente y, en conjunto, el programa completo debía abordarse, supuestamente, en cien horas, a razón de cinco horas a la semana durante veinte semanas de clase. La relación existente entre los temas, subtemas y tópicos del programa de estudios podrán verse de forma esquemática en los anexos finales de este trabajo; no obstante, a continuación se describirá someramente la organización de los temas del mismo, acompañada de una breve explicación sobre los objetivos específicos de cada unidad temática. Las seis unidades llevan los siguiente títulos: 1. Introducción al estudio de la Historia. 2.

⁴ “Programa de estudios de la asignatura de Historia de México del Bachillerato General del Estado de México”, en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999, p. 2. (CD interactivo).

⁵ *Ibidem*, p. 3

Mesoamérica. 3. La conquista de México. 4. Una nueva nación. 5. Construcción de un nuevo Estado burgués. 6. México posrevolucionario.

De acuerdo con la introducción al programa de estudios, el curso en cuestión

comprende en un primer momento aspectos conceptuales que definen a la historia y su objeto de estudio, así como los métodos que utiliza para llevar a cabo su investigación, resaltando su importancia académica, social y cultural; en un segundo momento abordaremos el desarrollo de las culturas que se establecieron en Mesoamérica e identificar[emos] los rasgos característicos de cada una; en un tercer momento enlazaremos de manera cronológica con el siguiente periodo que es la conquista destacando el poderío en la Nueva España de las dinastías españolas se establecieron en este periodo [sic]; en un cuarto momento, se identificarán las causas que permitieron la liberación del pueblo mexicano y formar un estado nación frente al imperialismo mundial; en un quinto momento se abordará la temática sobre la revolución mexicana y los factores que la hicieron posible, entre ellos, las pugnas burguesía terrateniente [sic] encabezadas por los grupos norteños y los movimientos populares que se contrapusieron a estas contiendas; por último, describiremos la situación sociopolítica actual en la que caracterizaremos la actuación y situación de los movimientos estudiantiles, las guerrillas y la eterna problemática del campo⁶.

Cada unidad mencionada maneja además una serie de objetivos de operación específicos que se encuentran enunciados en el programa de la siguiente manera:

- Introducción al estudio de la Historia: “Conocer la diversidad teórica sobre los conceptos y definición de la historia, así como la utilidad de sus métodos de estudio, a través de la identificación entre la relación que guarda con otras áreas del conocimiento, con el propósito de comprender la importancia de la evolución nacional a fin de generar nuevas formas de interpretación de su entorno⁷”.
- Mesoamérica: “Conocer las causas que determinaron el auge, desarrollo y decadencia de las civilizaciones prehispánicas, además identificar sus

⁶ *Ibidem*, p. 3

⁷ *Ibidem*, p. 5 cabe aclarar que la redacción de los objetivos se anota tal cual aparece en el documento.

principales aportaciones en las diversas áreas del conocimiento, mediante el seguimiento cronológico, a fin de reconocer sus diversas formas de organización social, política y económica, destacando los factores político, militares, científicos y culturales que permitieron la conquista de Mesoamérica⁸”.

- La conquista de México: “Identificar las características de la conquista, así como las formas de organización social, política y económica, impuestas por los imperios europeos, a través del seguimiento cronológico, para comprender el fenómeno histórico del imperialismo⁹”.
- Una nueva Nación: “Identificar y describir los factores internos y externos que favorecieron la conformación de una nueva nación; a través del análisis y comparación, a fin de explicar los conflictos económicos, políticos e ideológicos, en México, durante el proceso de formación como Estado – nación¹⁰”.
- Construcción del nuevo Estado burgués: “Describir y caracterizar las formas de organización política, económica y social de los diferentes momentos de transición revolucionaria del periodo, a través del análisis, para entender la conformación de la nueva estructura estatal y sus efectos en el desarrollo de la vida nacional en el contexto mundial¹¹”.
- México posrevolucionario: “Reconocer, explicar y describir las diferentes manifestaciones sociales como respuesta a la política gubernamental y a la actuación del Estado mexicano, a través de la investigación, análisis y comparación sexenal, frente al fenómeno de la globalización¹²”.

Como es posible apreciar, la conjunción de los objetivos generales de la asignatura y los específicos de cada una de las unidades temáticas que conforman el programa de estudio de la misma es, como en el caso de la mayoría de los programas de los cursos

⁸ *Loc. Cit.*

⁹ *Loc. Cit.*

¹⁰ *Ibidem*, p. 6

¹¹ *Loc. Cit.*

¹² *Loc. Cit.*

de Historia de México de los diversos subsistemas de nivel medio superior, e incluso el de secundaria de tercer grado, confusa y profusa. Pretende formar alumnos con capacidades históricas superiores a las que se plantea la propia carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras; es tanto lo que se busca abarcar y con tan pocas herramientas, recursos y habilidades disponibles, que el resultado es la simple pretensión y la posterior desilusión: en años subsecuentes de educación, los profesores afirman que el alumno debería saber cosas que no sabe y el avance académico se entorpece.

Si realmente fuera posible, tomando en cuenta los inconvenientes de tiempo, cantidad de temas, interés del alumnado y capacidad del docente, abordar la totalidad de los programas tal y como lo plantean idealmente los objetivos (recientemente denominados pedagógicamente “competencias”) de los programas de estudio, entonces no podrían explicarse las enormes carencias que muestran los alumnos en la realidad escolar en materia de lecto – escritura, análisis, síntesis, expresión oral, investigación y otras habilidades que pueden desarrollarse a través del estudio de las Ciencias Sociales. Un análisis más amplio sobre la pertinencia de los objetivos mencionados se realizará en la siguiente sección y, con base en ello, se propondrán después un programa y objetivos alternativos de operación, de acuerdo con mi propia experiencia en el aula y con el curso mencionado impartido durante ocho años.

2. Breve crítica al programa operativo.

a. Planteamientos metodológicos y actividades de aprendizaje.

En realidad, el programa de estudio de la asignatura en cuestión no establece claramente cuál es el planteamiento metodológico desde el cual se abordará la interpretación de los hechos históricos y la creación de un discurso de enseñanza de los mismos. En la introducción al programa solamente se habla de métodos de enseñanza como los pasos a seguir para construir el conocimiento en el aula, como actividades, pero no se habla de ningún enfoque teórico en particular. Se trata de una postura metódica, no metodológica, que se resume en el siguiente párrafo:

El marco de actividades para este programa es de carácter significativo, ya que se busca que el actor principal sea el alumno con la finalidad de que reflexione, analice y sintetice las diferentes etapas o acontecimientos que han sido representativas para el pueblo mexicano y construya a partir de su conocimiento

y perspectiva su propio enfoque sobre el contexto social en que vive y que tome conciencia de sus orígenes para interpretar su complejo cultural¹³.

De acuerdo con lo anterior el alumno recibirá, en el mejor de los casos y sin importar cómo ni desde qué postura teórica, los conocimientos por parte del profesor y los analizará y sintetizará como “principal actor” del proceso, lo que también implicaría que, en el peor de los casos, el docente solamente asigne los temas para que el alumno “investigue” y “construya” su conocimiento, tome conciencia y, casi milagrosamente, interprete su realidad. Ojalá esto fuera posible, pero ya se ha mencionado que las carencias del alumnado en cuanto a sus habilidades estudiantiles son mayúsculas y la mayoría de profesores se enfrenta a grupos apáticos e ineptos: no leen, no escriben, no hablan y no investigan porque no saben hacerlo. Pensar entonces que el docente puede ser anulado como “principal actor” del proceso de enseñanza y aprendizaje es caer nuevamente en el idealismo pedagógico, muy común y constante en los planteamientos programáticos actuales.

En este mismo sentido, las actividades sugeridas en cada uno de los temas del programa son enunciadas de manera en exceso lacónica, pobre. En la sección “mínimos comunes” del programa de estudios existe una columna llamada “actividades de aprendizaje” donde, en correspondencia a cada tópico y su objetivo particular, aparecen frases como “investigación bibliográfica”, “fichas bibliográficas”, “fichas de trabajo”, “mapa conceptual”, “comprensión de lectura”, “navegación de internet”, “resumen”, “cuadro comparativo”, “ensayo”, “collage”, “periódico mural”, “mapa de localización”, “línea de tiempo”, “cuadro sinóptico”, “nota periodística”, “debate”, “exposición”, “reportaje”. Cabe señalar que nunca se dice cómo aplicar cada uno de estas sugerencias para el logro de los objetivos, o como mínimo para el abordaje de los contenidos; no queda muy claro si ése es asunto del docente o del alumno, en el caso optimista de que ambos conozcan el manejo de estas técnicas adecuadamente.

La propuesta teórica es, entonces, indeterminada, confusa. La mayor parte del programa de estudios simplemente se enuncia de manera positivista: hechos históricos, datos, personajes. Se adereza con un intento por demostrar procesos a

¹³ *Ibidem*, p. 4

través de la disposición de temas a manera de causa – efecto, antecedente – consecuente e incluso, aunque no se establece de manera explícita, existen en el discurso del programa algunas pistas de materialismo histórico, sobre todo cuando se habla de “construcción del nuevo Estado burgués”. La prueba de lo anterior se encuentra en la primera unidad del programa, donde se abordan algunas generalidades de la historia como disciplina y, en el rubro llamado “métodos de estudio”, se describen tres “metodologías”: tradicional, materialismo histórico y análisis – síntesis.

La primera se refiere específicamente al positivismo como búsqueda de información documental y organización de series de datos para construir cronologías de acontecimientos con personajes principales. La segunda es abordada desde el punto de vista de la “lucha de clases”, entendida como movimiento dialéctico motor de la historia y origen de la noción de proceso. La tercera, más que una metodología, es un débil intento por hacer que el alumno vea en el pasado elementos de explicación para el presente, sin realizar nunca un ejercicio de sincronía y diacronía, términos que el programa ni siquiera menciona: se trata de un plan tradicional, cronológico y determinista, lo cual se comprueba al leer frases como “la liberación del pueblo mexicano” para referirse al inicio de la guerra de independencia: se habla de una identidad inexistente, tal y como sucede en la historia de bronce.

En versiones anteriores del plan de estudios la directriz explícita era materialista, o al menos una pobre interpretación de esta teoría, al grado de intentar enmarcar todo proceso dentro del esquema de lucha de clases, desde el prehispánico hasta la guerra sucia. La reforma que llevó a la creación del plan de estudios que se aborda en este informe diluyó esta tendencia y la transformó en un positivismo evolucionista disfrazado: todos los acontecimientos se abordan como una línea recta hacia el camino del progreso y la democracia, como si todo estuviera justificado por este fin para desembocar en el último tema: “El gobierno del cambio”.

Con esto se pretende que el alumno se explique la realidad actual en que vive a través del determinismo provocado por el acomodo artificial de acontecimientos sin explicarle, precisamente, que la historia que aprende es un discurso construido por

profesionistas y autoridades, no una línea de evolución con un destino final. Creo que ahí radica el defecto principal del planteamiento metodológico del programa: “Alumno: la historia te explica que lo que vives hoy es resultado de tu pasado donde, a pesar de los problemas, ha triunfado la razón y esto ha conducido a tu país a lo que es actualmente: una nación moderna que ha superado la dictadura priista y que se perfila a la verdadera democracia”. No es casualidad que el programa se reformara dos años después de terminar el sexenio foxista.

b. Objetivos.

De forma sintética, el programa de historia de México se propone

caracterizar las formas de desarrollo de la realidad nacional, describir los periodos de la historia de México, conocer y explicar los fundamentos teóricos con que se explica dicha historia para reflexionar sobre los hechos históricos que nos identifican como mexicanos¹⁴.

Es decir, la historia de México es considerada una herramienta de identidad nacional en tanto que la realidad nacional es pensada, aunque no explícitamente, de forma homogénea. Aquí el primer problema de los objetivos generales.

Ya se ha mencionado el carácter cronológico evolucionista y determinista del acomodo y enfoque del programa, y se mencionó que todo está acomodado de tal forma que el alumno pueda entender los problemas que vive en su realidad como un paso obligado hacia el progreso, hacia la democracia verdadera. Si lo anterior se adereza con una falsa idea de nación homogénea, en donde todo lo que ocurre en el centro es lo importante y determina el desarrollo general de las regiones, en donde algunas expresiones culturales exclusivas de ciertas áreas son retomadas e impuestas como símbolos generalizadores y unificadores de una nación, y en donde el más reciente de esos símbolos de unidad es la selección mexicana de futbol, el historiador docente se encuentra, en pleno bachillerato y durante el último curso formal de historia de México que estudiarán sus alumnos, ante una realidad de enseñanza muy similar a la

¹⁴ *Passim* “Programa de estudios de la asignatura de Historia de México del Bachillerato General del Estado de México”, en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999, (CD interactivo).

que se practica en los niveles elementales del sistema educativo: el reforzamiento de la construcción política de un calendario cívico nacional justificante de la realidad.

En cuanto a los objetivos particulares de cada unidad, no ocurre algo muy distinto. De acuerdo con lo descrito en páginas anteriores, los verbos que más aparecen en el discurso de objetivos del programa y que determinan las acciones a realizar con los contenidos del mismo son los siguientes: identificar, describir, caracterizar, conocer, reconocer, explicar, comparar. Todos ellos están relacionados con dos acciones que pretenden conjuntar los resultados de enseñanza y aprendizaje hacia los alumnos: analizar y sintetizar. Los verbos mencionados son básicos en todo proceso de enseñanza, sin importar la materia de la que se trate, por lo que no es posible, como ya se mencionó en capítulos anteriores cuando se habló de la taxonomía de Bloom, eliminarlos de los objetivos que se persiguen. Se trata de verbos sencillos que denotan poca profundidad en el abordaje de los temas y no podría ser de otra forma, dada la extensión del programa en cuestión y el tiempo limitado con el que se cuenta para trabajar.

El problema radica, precisamente, en que dada la cantidad de temas y lo breve de los semestres (que en realidad son cuatrimestres) no es posible cumplir con todos los objetivos porque, como también ya se mencionó, los alumnos a los que está dirigida la asignatura llegan al tercer semestre del bachillerato, casi en su totalidad, con importantes carencias de formación como estudiantes. No es posible avanzar con los objetivos del programa, aun cuando estos sean sencillos, cuando el alumno no es capaz de diferenciar el ejercicio de identificación del de explicación o, lo peor, cuando se niega a hacerlo por simple apatía, y la institución donde se trabaja no brinda el respaldo necesario al profesor cuando éste pretende reprobar a los irresponsables. También sucede, desafortunadamente, que el profesor no lee los documentos que le proporcionan para preparar su asignatura y, por consiguiente, pretende fundamentar sus actividades en verbos que superan la capacidad de los alumnos y del propio curso. Es entonces cuando los profesores deciden, por lo general, abarcar “profundamente” los primeros temas y dejar los últimos al olvido, pensando que es mejor “ver poco y bien”.

Desafortunadamente, ésta tampoco es la mejor decisión. Si el alumno no responde a los verbos de primer nivel de la taxonomía, no lo hará con los verbos más complejos. Entonces, aunque el profesor realmente aborde un solo tema en todo el curso de manera muy profunda, se topará con pared cuando se percate de que el alumno, salvo mínimas excepciones, no sabe analizar ni sintetizar, verbos que, además, están presentes como fin de actividad y medios de aprendizaje en el programa en cuestión y muchos más de este tipo. Idealmente, el alumno debe realizar las acciones expresadas en los verbos mencionados para que, a través de ellas, logre analizar los contenidos y hacer una síntesis que lo lleve a la reflexión final y al entendimiento del presente a través de los hechos del pasado; complejo asunto si el alumno, para empezar, no sabe leer ni escribir en los niveles requeridos. Más adelante se propondrá un programa y objetivos alternativos con los que es viable trabajar y conseguir algunos resultados.

c. Contenidos: extensión y profundidad.

Los contenidos de la asignatura de Historia de México de Bachillerato General del Estado de México, hasta el ciclo escolar 2007 – 2008, se parecían a los de cualquier programa de Historia de México de otro subsistema de bachillerato, e incluso a los incluidos en el programa de tercer grado de educación secundaria. No me sorprendería que, incluso ahora que el subsistema se ha reformado con base en la tendencia pedagógica de competencias, y en presunta concordancia con la Reforma Integral del Bachillerato que pretende (sólo pretende) crear un nivel con carácter nacional, el programa haya sufrido nimios cambios en cuanto a sus contenidos y continúe presentando un curso en extremo amplio, superficial y enormemente pretencioso en cuanto a los objetivos.

Digo lo anterior porque, como ya se ha mencionado, los contenidos que presenta el programa van desde una introducción a la historia, bastante mal planteada por cierto, y luego desde Mesoamérica hasta el sexenio de Vicente Fox a través de cortes tradicionales con una pobre noción de proceso, que se limita a la idea de que todo lo que ha sucedido en la “historia nacional” (sí, Mesoamérica también es “nacional”) desembocará en el destino democrático que el país se merece. Por tanto, se trata de

un curso muy extenso y poco profundo, sin ninguna diferencia en ese sentido con otros cursos de la misma naturaleza en otros subsistemas o niveles educativos.

Lo anterior es grave porque, en este caso y otros similares, se trata de la última vez en que un alumno estudiará un curso formal de historia de México y lo único que encontrará es la repetición, tanto en contenidos como en cuanto a metodologías de enseñanza: siempre calendario cívico nacional. Lo anterior es un problema que, a mi parecer, es resultado de tres vertientes: de forma general, la ausencia de un plan integral de enseñanza de la historia que abarque todos los grados de estudio de todos los niveles educativos hasta el medio superior y, de manera particular, la impericia e incluso ignorancia de aquellos que tienen a su cargo la elaboración de un programa de estudios de esta naturaleza para un subsistema educativo. La tercera vertiente se refiere, precisamente, a la necesidad de que sean los historiadores docentes quienes coordinen los cambios pertinentes y no los docentes en historia.

La primera vertiente determina a la segunda. Debería existir un plan de enseñanza de la historia que manejara las complejidades de esta asignatura de forma gradual en los distintos años de educación básica y media. Esta dosificación permitiría que, tanto en el aspecto teórico de la materia como en la cuestión de contenidos de la misma, existiera una continuidad y la necesaria relación causa – efecto, ausente siempre en la actualidad. Los alumnos dejarían de sentir que la historia es repetición y se verían obligados a aplicar los conocimientos teóricos en el abordaje de los contenidos programáticos siguiendo una secuencia lógica.

Aunque éste es un tema muy amplio, que sería sujeto de uno o varios estudios posteriores, se me ocurre, de inicio, que en primaria los alumnos abordarían, además del consabido calendario cívico nacional, que es más que historia, civismo, un paulatino entendimiento de las tres coordenadas básicas de la historia: tiempo, espacio y sujetos, para dar al niño la noción de devenir y asentar en ella el concepto de historia como estudio de la realidad, reforzado por sólidos conocimientos de lecto – escritura. En secundaria se abordarían, de manera gradual también, ya con un buen nivel de lectura y escritura y con una noción clara del concepto de historia, los primeros esquemas de comprensión de acontecimientos históricos mundiales y de

México, divididos en tres cursos anuales de cada vertiente. El bachillerato estaría destinado a la profundización y análisis de los temas ya estudiados en secundaria, y los contenidos también se dividirían en tres cursos anuales o seis semestrales.

La segunda vertiente, determinada por la ausencia de un plan integrado general de enseñanza de la historia, es resultado de la pretensión de quienes construyen un programa de estudios (sin conocer a fondo los contenidos que incluyen) de enseñar toda la historia de México en un solo curso y con ambiciones utópicas en cuanto a objetivos de aprendizaje. Por lo regular creen que su arreglo constituye la panacea de la enseñanza de la historia y resulta imposible aplicarla por las razones antes expuestas: tiempo, carencias del alumnado y del profesor, repetición y contradicciones del propio programa.

La tercera vertiente intenta ser un arreglo, al menos provisional, de los dos problemas anteriores. Si los historiadores se involucran en la docencia, existe mayor garantía de que los contratiempos sean librados. A través del conocimiento amplio y profundo de los contenidos, el manejo de un mínimo necesario de estrategias pedagógicas, una propuesta personal ante un análisis de la situación particular de cada grupo, la planeación y dosificación adecuada y la reformulación de objetivos, el historiador docente tiene la oportunidad de aplicar lo aprendido en sus cursos teóricos, monográficos y de enseñanza de la historia y, lo más importante, podrá vivir de su profesión. No existirá, sin embargo, arreglo profundo a los problemas de la enseñanza de la historia hasta que no se establezca una solución a la primera vertiente de los mismos: un plan integral es necesario para que los programas de cada asignatura de cada nivel, y también el trabajo docente, mejoren.

d. Propuestas didácticas y de evaluación.

El programa de estudio de la asignatura que se aborda en este trabajo propone algunos lineamientos didácticos que resultarían interesantes e incluso pertinentes, siempre y cuando se cumpliera previamente con lo establecido en el apartado anterior y se tuviera, como consecuencia, alumnos con capacidades suficientes y homogéneas en lo que respecta a lectura, escritura, análisis, síntesis y, sobre todo, actitud en clase. De no ser así, las propuestas resultan inalcanzables. El programa afirma que

La enseñanza de la Historia de México en el nivel medio superior, debe de sufrir una transformación importante, con el fin de que puedan alcanzarse los fines formativos que se encomiendan a la historia. Es necesario que exista un nuevo enfoque en los contenidos del curso, de tal modo que se vincule a la realidad de los estudiantes con los procesos históricos que le dieron lugar. Lo anterior involucra un cambio en las estrategias que se utilizan para la enseñanza. [...] Una estrategia importante que debería emplearse en todos los temas es la que consiste en partir siempre de la situación actual que vive el joven, con el fin de establecer una relación entre sus vivencias presentes y los procesos históricos del país¹⁵.

Asimismo, la forma de trabajo que el programa propone está conformada por cuatro fases, que corresponden al enfoque pedagógico constructivista:

- Adquisición: “se pretende que el alumno adquiera la información contenida en los temas y subtemas: referida a acontecimientos de diferente naturaleza: narraciones, explicaciones, interpretaciones, fundamentaciones, etc., acerca del proceso histórico del país¹⁶”.
- Descripción: “el alumno recibe por primera vez la información, acomodándola a su experiencia previa, esto implicará una primera relación del alumno con la información que se le ofrece, para ello es importante [sic] identificar características y los rasgos constitutivo de lo que se ofrece [sic]¹⁷”.
- Análisis: “significa delimitar las partes de un todo y determinar las relaciones entre las partes, o sea, identificar los aspectos económicos, políticos y sociales que se manifiestan en los distintos momentos del proceso histórico y describir las causas, consecuencias e interdependencias que se dan entre estos procesos¹⁸”.
- Explicación: “explicar es decir el por qué de los hechos, dar cuenta del proceso histórico como una totalidad en continuo cambio, esta concepción significa que

¹⁵ *Ibidem* p. 55

¹⁶ *Loc. Cit.*

¹⁷ *Ibidem* p. 56. La redacción mostrada es la del documento.

¹⁸ *Loc. Cit.*

las síntesis a las que llegan los análisis de los temas y/o subtemas deben ser partes orgánicas de un todo¹⁹.

Además se postulan tres aspectos de conducción de la asignatura: dinamismo, diversidad y constructividad [sic]. Sobre la primera se afirma que

se promoverá la adquisición, la descripción, el análisis y la explicación en donde el alumno consulte textos, documentos, internet, etc., comente sus puntos de vista y analice la de los demás (sic); formule y responda preguntas, escriba las conclusiones a las que llegue y participe plenamente en el desarrollo de las clases²⁰.

De la diversidad se plantea

que la historia pueda estudiarse bajo diversos punto de vista [...] para enriquecer debates o sesiones de discusión dirigida [para] motivar la capacidad crítica del alumno. [Además] se deben tomar en cuenta las siguientes actividades: tareas, t.v., videos, sociodramas, lecturas literarias, visitas a museos entre otras²¹.

Sobre la constructividad [sic] se afirma que el hilo conductor del programa responde a un

eje totalizador. Es tarea esencial del profesor así como del alumno, destacar continuamente la relación que los diversos contenidos tienen entre sí y retomar las conclusiones de una clase con otras para de este modo ir construyendo el cuadro general de la materia²².

Tal parece que la manera de conducir la clase de esta asignatura persigue objetivos superiores a los del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, con la diferencia de que la carrera se estudia en cuatro años y la asignatura del subsistema en un semestre. Lo que es cierto es que la pretensión es enorme: que el alumno investigue, lea documentos, opine, analice y resuelva problemas históricos bajo distintos enfoques teóricos y que sepa construir su propio conocimiento histórico entendiendo la realidad de forma holística. La idea es más que buena, como idea. El

¹⁹ *Loc. Cit.*

²⁰ *Loc. Cit.*

²¹ *Ibidem* p. 57

²² *Loc. Cit.*

problema radica en que el propio programa asigna a cada tema de estudio un promedio de cinco horas – clase para su abordaje completo, por lo que tanto el profesor como los alumnos deben manejar a la perfección cada una de las fases de trabajo propuestas de modo que el tiempo alcance para cubrir todos los temas. El programa considera, en esta propuesta, que el grupo con el que se va a trabajar es ideal, que todos trabajan, que todos poseen los saberes previos necesarios, que todos son dedicados y que no hay ninguna interrupción burocrática o festiva al calendario oficial.

Si se pretende conducir el trabajo de esta manera solamente se conseguirán frustraciones, porque las ideas plasmadas en el papel rebasan la realidad. No obstante, el programa asegura que

La cuidadosa aplicación de los anteriores lineamientos didácticos adaptadas [sic] a las condiciones concretas del hecho educativo, estimulará a los estudiantes a aprender su desarrollo futuro que a su vez les permitirá ampliar [sic] su cultura histórica posibilitándolos a tener una incidencia real en la transformación de su entorno social²³.

Verdaderamente se trata de un programa de corte idealista, que propone que el “estudiante”²⁴ puede “aprender su desarrollo futuro”, es decir, predecir a través de la historia y cambiar así la realidad.

Desde el punto de vista etimológico, evaluar significa simplemente darle u otorgarle valor (económico, político o social) a algo. El diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua Española lo define así: “(Del fr. *évaluer*). 1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”²⁵. A pesar de que existen otras definiciones, generadas por estudios pedagógicos de mayor complejidad, he decidido manejar la más simple, la del diccionario, porque creo que es la que más se acerca a la realidad cotidiana en el aula: se le otorga un valor expresado en una escala numérica al trabajo

²³ *Loc. Cit.*

²⁴ Término generalizador que implica que el alumno verdaderamente estudia, lo cual no es necesariamente cierto, al menos no de forma general.

²⁵ *Vid.* Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española. 22ª edición*. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluar. Consultado el 15 de marzo de 2010.

y conocimientos mostrados por un alumno a través de instrumentos creados para tal fin (como los exámenes y los reportes de todo tipo) los cuales, por su naturaleza, siempre son imperfectos o incompletos, y nunca reflejarán en su totalidad el aprovechamiento de un alumno, además de que se encuentran supeditados a la subjetividad del docente.

En lo que respecta a la evaluación, el programa la define como “proceso global retroalimentador [que] consiste en medir si [los objetivos del curso] se logran o no²⁶” y establece tres aspectos a tomar en cuenta y cuatro procedimientos o momentos distintos. Éstos son una evaluación diagnóstica, una continua o formativa, una sumativa y una departamental; aquéllos son la información, las actividades y las habilidades. Es necesario aclarar que, en concordancia con el párrafo anterior, la realidad refleja que entre más complejo sea el sistema de evaluación que se utilice en el aula, mayor será su dificultad de aplicación y, muchas veces, será imposible de llevar a cabo, o resultará tan engorroso que no cumplirá con sus objetivos iniciales sino solamente con la estadística y burocracia requerida. Se verá en los próximos párrafos cómo éste es un caso en el que la evaluación debe ser simplificada por el historiador docente.

La primera evaluación propuesta por el programa es diagnóstica, la cual consiste en determinar el grado de conocimiento y habilidad con que cuenta un alumno al inicio del curso en cuestión para estar entonces en condiciones de preparar las sesiones del mismo con miras a salvar las posibles deficiencias encontradas: puede ser un examen, un breve reporte, e incluso una serie de preguntas que se respondan de forma oral en clase. La evaluación formativa o continua se encarga, en cambio, de ser el instrumento que otorgue una calificación al trabajo cotidiano del alumno, tanto en clase como en casa. Su conformación dependerá entonces del sistema de trabajo establecido desde inicio por el profesor de la asignatura.

La llamada evaluación sumativa consiste en el conjunto de exámenes, pruebas o trabajos que se consideran para asignar una calificación que refleje conocimiento parcial en el alumno. Por lo regular, el semestre se divide en tres evaluaciones

²⁶ “Programa de estudios de la asignatura de Historia de México del Bachillerato General del Estado de México”, en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, 1999, p. 59 (CD interactivo).

parciales, correspondientes a tres “bimestres²⁷” que al final se promedian y dan como resultado la calificación numérica definitiva de la asignatura. La evaluación departamental entra en el rubro de evaluación sumativa, con la diferencia de que el examen departamental es un instrumento creado por las autoridades educativas del estado a fin de homogeneizar las herramientas de evaluación, poner en operación un mecanismo de control y así asegurarse de que los profesores cumplan con la totalidad de los contenidos del curso, pues contiene preguntas de todos los temas del programa de estudio. Dicho examen se calificaba en las supervisiones escolares y en un inicio representaba solamente un indicador estadístico, pero luego, en el ciclo escolar 2004 – 2005, se convirtió en la calificación oficial del tercer bimestre²⁸.

Por lo regular estas fases de evaluación no eran opcionales, pues la supervisión escolar realizaba revisiones bimestrales de calificaciones y solicitaba un expediente final de las mismas. En este sentido, no había posibilidad de innovar: el docente estaba obligado a presentar un proyecto de examen bimestral en concordancia con su planeación, a aplicar el examen departamental y esperar los resultados (y ser criticado a través de ellos) para armar las actas finales de calificación. Solamente se contaba con un poco de libertad en cuanto a los tópicos que el profesor escogía para realizar su evaluación continua.

En cuanto a los aspectos que el programa propone como elementos para evaluar cotidianamente, el primero de ellos es la información. Ahí sugiere que el alumno debe ser capaz de conocer “datos y narraciones²⁹”, lo cual puede interpretarse como conocimiento de hechos y de procesos. El segundo se refiere a las actividades que, lejos de corresponder simplemente a las tareas y trabajos que se asignen al alumno, están definidas por el programa como “el análisis de los fenómenos [históricos] que dan como resultado la toma de conciencia del alumno [y] la explicación de los hechos

²⁷ En realidad se trata de periodos de cinco o seis semanas como máximo.

²⁸ Es necesario anotar que el examen departamental nunca estuvo construido correctamente. Los reactivos eran de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta. Tanto reactivos como respuestas tenían, por lo general, una redacción inadecuada. Las preguntas versaban muchas veces sobre datos duros exactos, eran demasiado obvias o no tenían respuesta posible; las respuestas, por lo general, eran contradictorias: había dos o más posibles o ninguna era correcta.

²⁹ “Programa de estudios de la asignatura de Historia de México del Bachillerato General del Estado de México”, en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999, p. 59 (CD interactivo).

históricos que conduce a éste a la toma de decisiones”³⁰. El tercer aspecto tiene que ver con las habilidades que el alumno debe desarrollar en la clase de Historia de México: investigación y expresión oral y escrita del pensamiento.

El programa resulta muy exigente también en el aspecto evaluativo. De acuerdo con lo descrito, un alumno egresado de la asignatura de Historia de México deberá ser capaz de conocer datos, narrar el proceso histórico, investigar, redactar y expresarse oralmente con corrección y, además, analizar y explicar la historia de forma consciente para así tomar decisiones a futuro. Solamente así un alumno aprobaría la asignatura por lo que, si se respeta la realidad cotidiana en el aula, todos los alumnos reprobarían. Una maravilla de programa en el plano ideal y un problema enorme de asir en el plano real, ya que se trata de capacidades dignas de un historiador y no de un prospecto de bachiller que cuenta con 16 años y sufre deficiencias serias en su proceso educativo: para comenzar, no lee, no escribe, no investiga, no se interesa siquiera. Más adelante se expondrán algunas soluciones a este respecto.

3. Propuesta de programa alternativo: objetivos, enfoques, contenidos, evaluación.

³⁰ *Loc. Cit.*

El mayor problema con el que me encontré en los ocho años de impartición de la asignatura en cuestión fue que la gran mayoría de los alumnos, a pesar de estar entrando a su último curso formal de estudio de la Historia de México, y de haber llevado con anterioridad toda la carga horaria de asignaturas de historia durante su paso por el Sistema Educativo Nacional, no podían aportar una definición clara en torno al concepto de historia, no entendían para qué servía su estudio, dudaban de su importancia y, finalmente, carecían de un esquema general de acontecimientos y procesos de la historia mundial y de la de su país. Caso bastante grave porque, teniendo en cuenta los objetivos que plantea el programa de estudio de la materia que me disponía cada año a impartir y que se analizaron arriba, resultaba prácticamente imposible trabajar como lo marcaban los documentos de la asignatura. Era necesario, entonces, establecer, tal y como se hace con un sistema de enseñanza, un paquete personal de objetivos para la materia, un enfoque sencillo de enseñanza, una reorganización de contenidos y un sencillo esquema de evaluación que permitiera conseguir resultados con los antecedentes expuestos. A continuación realizaré una breve descripción del esquema de trabajo que fui construyendo y que mejor me funcionó durante el periodo en el que estuve a cargo de la asignatura que es materia de este trabajo.

a. Objetivos y enfoque.

Era necesario replantear los objetivos de la asignatura por unos que fuera posible alcanzar y que le dieran a la materia la importancia que conlleva un último curso formal de Historia de México. De acuerdo con los problemas expuestos, decidí centrar mi trabajo en dos objetivos principales:

- Que el alumno obtenga un concepto de la historia que le permita entender que se trata de algo distinto de lo que siempre había pensado, algo más cercano a lo que creía y más útil de lo que siempre estuvo dispuesto a aceptar.
- Que el alumno obtenga un panorama general de la Historia de México, un esquema del devenir que pueda ser usado por lo menos como cultura general y, de forma ideal, como un elemento de contacto entre el pasado y la realidad del alumno, como una herramienta de explicación de la realidad.

El primer objetivo respondía a la necesidad de hacer entender al alumno que la historia es una herramienta que puede utilizarse y que no es difícil usarla. La idea radicaba en conseguir que el alumno obtuviera cierto gusto por la materia y que éste lo llevara a la búsqueda voluntaria posterior, a la investigación al menos rudimentaria y a la lectura ya que, como ya se mencionó, resultaba imposible profundizar en el conocimiento de los contenidos de la asignatura, aun cuando estos se abarcaran por completo. Esto se conseguía, en primer término, con la construcción grupal guiada de un concepto de historia distinto al de diccionario y, en segundo lugar, a través de la permanente narración en clase y la búsqueda de ejemplos que vincularan los problemas de la realidad con sus antecedentes históricos. Como profesor era necesario permanecer siempre receptivo a lo que los alumnos comentaban y provocarlos con preguntas acerca de lo que las noticias políticas y sociales decían todos los días, sobre la situación económica, los espectáculos y deportes, y cualquier otro tema vigente. Era necesario, como docente, cultivar y desarrollar la habilidad de llevar esos temas a los contenidos de la clase, y hacerlo a través de una narración fluida para que el alumno prácticamente no notara la transición y, al final, fuera capaz de relacionarse con el devenir.

El segundo objetivo complementaba al primero en tanto que respondía a la necesidad de que el alumno conociera, al menos de forma esquemática, los puntos fundamentales de la historia de su país. Sin caer en el concepto broncíneo de la historia oficial, debe reconocerse que existen acontecimientos y procesos que marcan el esquema general de la historia nacional y que, a pesar de que el alumno los ha estudiado en su pasado educativo en forma de calendario cívico nacional, no los conoce ni es capaz de hacer una relación entre ellos, y menos entre ellos y la realidad porque no conoce el concepto de devenir ni su aplicación, cuestión que cubriría el primer objetivo. Esta parte se lograba también a través de la narración en clase, para generar la noción de proceso, y de la complementación en casa con lecturas seleccionadas por el profesor que después podían comentarse en clase. Finalmente, se construían apuntes para los alumnos utilizando los organizadores gráficos de la información más convenientes de acuerdo al caso³¹, con lo que también se cubrían dos

³¹ Mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico, tabla de entrada múltiple, gráfica, diagrama Ishikawa, entre otros, como ya se mencionó en capítulos anteriores.

objetivos prácticos más: que se lograra abarcar la totalidad de los temas del curso y que el alumno dejara de ver la materia como una fábrica maquiladora de planas a través del dictado. Más adelante se analizará brevemente el resultado obtenido con este esquema de trabajo en el aula.

En lo que respecta al enfoque de trabajo con el grupo, tanto histórico como pedagógico, decidí establecer una postura ecléctica y empírica, es decir, no limitarme con ninguna teoría de la historia ni metodología educativa, sino más bien utilizar lo que en la práctica mejor me funcionara del conjunto sin que los alumnos notaran las fronteras de dichos enfoques. Así, desde el punto de vista historiográfico, utilicé el sentido dialéctico del materialismo histórico pero deseché la idea cuadrada de la lucha de clases y la del fin de ésta con el triunfo del proletariado. Lo mismo sucedió con la idea evolucionista lineal del positivismo, del cual rescaté la lectura de fuentes y la selección de datos históricos. Del historicismo recuperé el sentido histórico del ser humano y la noción del devenir al que éste se ve sujeto en contraste con su naturaleza animal. De las corrientes posmodernas distinguí el discurso histórico como una construcción subjetiva realizada por el historiador pero deseché la flexibilidad fáctica literaria.

En cuanto al enfoque pedagógico o didáctico, a pesar de que el programa se confiesa totalmente constructivista, utilicé básicamente dos posturas: respeté el constructivismo en cuanto al reconocimiento del alumno como ente activo que usa sus saberes previamente contruidos para aprehender los nuevos, pero desestimé el hecho de reconocer al propio alumno como igual al profesor, al que solamente se le considera un facilitador del conocimiento restándole importancia y responsabilidad en el proceso educativo. Complementé lo anterior con el tipo de enseñanza tradicional amparada por el conductismo, del cual rescaté, precisamente, la preeminencia del profesor como principal responsable de guiar el proceso enseñanza aprendizaje y controlar la disciplina del grupo, lo que debía ocurrir, a veces y desafortunadamente, con la ayuda de premios y castigos. También más adelante se analizará brevemente el resultado obtenido con este esquema de trabajo en el aula.

b. Contenidos y evaluación.

En lo que respecta a los contenidos, ya se dijo que éstos resultaban demasiado amplios para un curso de cuatro meses netos de trabajo. No obstante, también ya se mencionó que la posibilidad de cambio en este sentido siempre fue limitada para el profesor, sobre todo a partir de la instrumentación de las pruebas departamentales, que eran un instrumento que servía más para calificar al profesor que al alumno, pero a ambos desde el enfoque estadístico – político, no académico. Mientras no cambie este enfoque, la inclusión y organización de temas en un curso seguirá siendo anquilosada y abrumadora.

Sin embargo, ante la obligación, impuesta y voluntaria, de cubrir la totalidad de los temas en un curso, la solución que decidí instrumentar estaba relacionada con el sistema planteado para mi clase desde un principio con los dos objetivos personales que estructuré para la clase y que ya mencioné: la narración. La mejor forma de establecer una clase de historia distinta a la tradicional y acabar con los contenidos es a través de la narración. Ésta evita el dictado o la copia de libros y agiliza el trabajo con el grupo. Además, permite introducir al alumno en la noción de proceso, de causa y efecto, indispensable para la comprensión del devenir, de la realidad, y preparar un discurso histórico coherente con el nivel, que utilice términos adecuados, que no busque adoctrinar al alumno en ninguna corriente impuesta por el programa y que sustituya la ausencia de libros de texto de apoyo para el subsistema. Esto puede complementarse con una buena selección de lecturas o fragmentos complementarios, o con la utilización del cine, la televisión, así como algunos documentales y medios impresos de circulación popular.

La evaluación es un tema difícil de abordar, porque implica forzosamente la reflexión sobre tres preguntas básicas: ¿es lo mismo evaluar que calificar? ¿Qué debe evaluar el profesor? ¿La asignación de una escala numérica preestablecida realmente corresponde a lo que el alumno aprendió? Las respuestas podrían abarcar un tratado aparte pero, por lo regular, evaluar o calificar es un proceso más administrativo que académico cuando se trabaja en un subsistema como el mencionado, sobre todo cuando las autoridades educativas de todos los niveles están más preocupadas por presentar resultados estadísticos favorables que por obtener logros académicos.

Lo que decidí hacer entonces fue adaptar nuevamente mi sistema de evaluación a mis objetivos sin evadir los momentos burocráticos impuestos. Calificaba entonces, como parte de la evaluación continua, la asistencia a clases a través del comportamiento e interés mostrado en el momento de la narración, las preguntas y la participación, la presentación de los organizadores gráficos de la información construidos después de ésta y la entrega de reportes de lectura cuando era necesario asignarlos. Por el tipo de escuela en la que trabajo, era necesario ser un tanto flexible en las fechas de entrega, para evitar que los alumnos tomaran de pretexto una negativa inicial del docente para justificar su reprobación y después solicitar ante la dirección académica una nueva evaluación “administrativa”. No obstante, siempre se estableció una fecha final, generalmente una semana antes del examen o evaluación sumativa.

En lo correspondiente al examen bimestral, intentaba construir preguntas de todo tipo para cubrir objetivos diversos. Las preguntas abiertas ofrecen la posibilidad de calificar la manera en que el alumno ha comprendido el proceso y lo organiza en una redacción, pero requieren más tiempo en su evaluación. La relación de columnas ayuda a saber si el alumno puede asignar características a diversos tópicos, y son fáciles de calificar como las preguntas de opción múltiple, muy útiles si se saben conformar adecuadamente. Es muy útil también realizar ejercicios de localización espacial en mapas prediseñados y de organización de acontecimientos históricos numerando del uno al “n” número de tópicos a acomodar. Esta última opción es la más viable para saber qué tanto conoce el alumno un proceso histórico en cuanto a panorama esquemático general, por lo que puede ser utilizada como prueba diagnóstica, si es que se necesita realizar una. Si es así será muy revelador aplicar la misma al final del curso para conocer el avance del grupo.

En general, evaluar o calificar resulta siempre una tarea estimativa, subjetiva. El historiador docente debe aceptar esta situación y no pretender, como la mayoría de los programas de estudio lo indica, que un proceso de evaluación es objetivo si se le aplica tal y como lo establece el propio plan de estudios con base en la corriente o postulado teórico en boga. Un número no dice lo que un alumno sabe, sino más bien lo que se entrenó para lograr su consecución. Siempre se puede hacer trampa, tanto de parte del profesor como del alumno; siempre es factible copiar en un examen o un

trabajo sin que el profesor se percate, y siempre es posible maquillar calificaciones al cambiar la escala para quedar bien con los jefes. De lo que se trata es de tomar conciencia sobre las repercusiones de estas actitudes e intentar no caer en ellas.

4. Vivir de la historia: la Historia y otros profesionistas; el historiador y otras asignaturas; evaluación de la labor desempeñada por el sustentante.

Trabajar como historiador docente entraña dificultades que van más allá de preparar un buen curso de historia, establecer un sistema de trabajo y evaluación, controlar un grupo rebelde o motivar uno apático, lidiar con directivos y autoridades que no tienen idea del sentido e importancia de la historia. Cuando se estudia historia a nivel licenciatura se sueña con dedicarse a la investigación en un cubículo de algún instituto de investigación, con ser renombrado, escribir y publicar obras valiosas utilizando fuentes y archivos exclusivos, enseñar en facultades. Casi nadie piensa en dedicarse a la docencia a nivel básico y medio porque se considera a estos espacios como propios de profesores normalistas o profesionistas de otras carreras. Estos últimos, sin embargo, piensan lo mismo que los propios historiadores: trabajar como docente en

niveles inferiores representa un fracaso y no la oportunidad de ejercicio profesional para la adquisición de experiencia e ingresos económicos.

Así, existen en los niveles educativos de secundaria y bachillerato, además de las materias de historia, otras asignaturas pertenecientes al área de Ciencias Sociales que podrían impartirse por un perfil de profesor que incluye varias profesiones: Formación Cívica y Ética en secundaria; Sociología, Economía, Introducción a las Ciencias Sociales, Métodos y Técnicas de Investigación y Antropología en varios subsistemas de bachillerato. De esta forma se amplía el abanico de posibilidades para un historiador docente que busca colocarse en una escuela con un número suficiente de horas – clase que le permita cobrar un sueldo decoroso. Asimismo sucede, no obstante, con otros profesionistas de las ciencias sociales: sociólogos, economistas, antropólogos, latinoamericanistas, pedagogos e incluso, sin que me parezca lo más adecuado, abogados y psicólogos.

Cierto es que lo más conveniente es que el historiador docente, así como el sociólogo, el economista y los demás profesionistas, imparta solamente cursos de su competencia; no obstante, las Ciencias Sociales cada vez tienen un número menor de horas en los planes de estudio de los diversos niveles y subsistemas, y se necesitaría encontrar una escuela con un elevado número de grupos para pretender dedicarse a una sola materia. El caso generalizado en realidad es distinto: el historiador docente que quiere vivir de la historia muchas veces se ve obligado a aceptar también otras asignaturas y, en consecuencia, debe investigar para preparar una clase digna y cubrir los objetivos de dichas materias de forma decente. No se trata tampoco de hacerse cargo de clases sólo porque sí, y menos si se trata de asignaturas que ni siquiera pertenecen al área mencionada³².

Para manejar de forma ética esta situación recomiendo hacer el siguiente análisis: así como yo, historiador, puedo criticar a un sociólogo, economista, periodista, abogado, profesor normalista o cualquier otra persona, profesional o no, por impartir una materia que considero mía, un sociólogo, economista, antropólogo o abogado pueden criticarme por no considerarme experto en sus materias. De aquí se desprenden tres

³² Existen colegios particulares que, por cubrir una vacante docente, ofrecen al historiador clases de Ecología, Administración, Química o cualquier otra materia de la cual difícilmente se tendrá noción clara.

vertientes: existen docentes en historia no historiadores que realizan un trabajo bastante decoroso con esta materia e historiadores que pueden hacer lo propio con otras ciencias sociales, y también profesionistas que, aun siendo pretendidos expertos en sus materias, trabajan de forma deplorable.

Estos problemas se desprenden de tres situaciones fundamentales: los profesionistas de las Ciencias Sociales no quieren dedicarse profesionalmente a la docencia y dejan espacio a otros no especialistas para asumir materias en las que nos son expertos; y las autoridades educativas de los distintos niveles y subsistemas creen que las ciencias sociales son materia que cualquiera puede impartir porque basta con dictar y examinar sobre lo dictado. Una tercera vertiente que se desprende de las anteriores tiene que ver con la vanidad personal de cada profesional de las Ciencias Sociales: todos creen que pueden impartir las demás materias pero que solamente ellos están capacitados para impartir la propia.

Vivir de la historia es, desde mi punto de vista, estar dispuesto a desarrollar las habilidades del historiador en cualquier ámbito laboral en el que se presente la oportunidad. Claro está en que todos los egresados de esta carrera tenemos ideales, sueños que alcanzar, pero no es posible sentarse a esperar la magna oportunidad. Más bien es necesario, como ya dije, acumular experiencia, y la mejor forma de hacerlo es la docencia, pues no existe una manera más fácil de aprender y reafirmar que verse obligado a enseñar: solamente se da lo que se posee y, por ende, el historiador docente se ve en la necesidad de poseer, de acrecentar sus conocimientos en todos los sentidos, analizarlos, sintetizarlos y estar en condiciones de presentarlos en su versión más adecuada para las necesidades de un grupo (sujetos), un programa en el aula (espacio) y un horario escolar determinados (tiempo).

En este sentido, puedo decir que me siento contento por vivir de la historia. Sé de muchos profesionistas que, aunque tienen trabajo, no ejercen su profesión, por lo que me puedo sentir satisfecho por tener trabajo y que éste me permita desarrollar mi profesión. A partir de esto existe una nueva respuesta que se puede esgrimir en el momento en que cualquier persona, incluso otros profesionistas, pregunte con sentido sarcástico: ¿para qué sirve la historia? Con toda tranquilidad se le puede decir: para

ejercerla, para vivir de ella. Llevo diez años viviendo de la historia, impartiendo las asignaturas que tienen que ver con esta disciplina en secundaria y bachillerato y otras pertenecientes al área de Ciencias Sociales con el mejor de mis esfuerzos.

He tenido la oportunidad de acumular experiencia al respecto y compartirla con futuros historiadores a nivel licenciatura como profesor ayudante de la materia de Enseñanza de la Historia. Creo que he adquirido una visión esquemática clara del proceso histórico de la Historia de México, tema de este informe, lo que me ha permitido participar, junto con otros profesionales en la materia y entrañables amigos, en la construcción de libros de texto para nivel secundaria y otros materiales de divulgación³³. Por mi conocimiento del medio educativo he escrito también ya textos dirigidos a la enseñanza en nivel básico³⁴ y trabajo en otros proyectos de esta índole. Mi trabajo en la institución mencionada en este informe me llevó a ser coordinador académico y luego director de bachillerato tecnológico, lo que me ha permitido ver desde otro ángulo el trabajo burocrático, administrativo y académico, y supervisar el desempeño de varios profesores de distintas áreas del conocimiento en pro de un fin común.

He trabajado ya con varias generaciones de alumnos. De los primeros grupos que tuve a mi cargo ya tengo noticias de alumnos que son profesionistas de todo tipo, incluso una historiadora. Ganarse el respeto de los alumnos, a pesar de ser considerado exigente, o quizá por eso mismo, es una satisfacción muy importante cuando se trabaja en este ramo. Finalmente, mi propia experiencia me ha llevado a escribir este informe para obtener el título de licenciatura y continuar, con las oportunidades que brinda una licencia, viviendo de la historia, aun cuando me decían, hace quince años, que la historia no tenía futuro y yo con ella menos. Creo que, hasta el momento, mi evaluación como historiador en activo es favorable.

³³ Se trata de un texto que se utiliza en tercero de secundaria: Alfredo Ruiz Islas *et al.* *Historia 2*. México, Macmillan, 2008. Además, he participado en Alfredo Ruiz Islas *et al.*, *Líneas del tiempo de Historia de México*. En prensa.

³⁴ Alejandro Zavaleta. *El aula como foro de diálogo*. México, Terracota, 2009.

V. CONCLUSIONES.

1. El último curso de historia: trascendencia de la labor docente en el bachillerato.

La enseñanza de la historia en el sistema educativo nacional es un asunto aún incierto sobre el cual hace falta mucho trabajo y coordinación para la consecución de resultados que transformen la situación actual del conocimiento histórico en la población infantil y juvenil y la percepción que el común de las personas tiene sobre la historia. Lo cierto es que, hasta el momento, los intentos oficiales por establecer un plan de estudios coherente y un enfoque de enseñanza adecuado no han reportado los mejores resultados: no existe continuidad en los contenidos de los programas, no se ha trascendido de la definición clásica de historia, y mucho menos de la concepción que de ella tienen las personas: algo inútil, muerto, pasado, engorroso o simplemente ornamental; una asignatura para pasar y olvidar.

Esta situación reporta consecuencias considerables. Cada vez más jóvenes y adultos viven en la inmediatez y toman decisiones sin considerar el contexto y, por tanto, sin vislumbrar las consecuencias; no saben analizar su propia realidad y viven esperanzados en un futuro determinado por hados o cábalas, astros o fortunas; consideran como una realidad los engaños absurdos que les son aplicados una y otra vez sin que la memoriales advierta del error ya cometido; incluso se complacen en su ignorancia y en la indignidad que conlleva la situación en la que se encuentran. Por supuesto que una persona puede vivir sin historia, pero es cierto también que la conciencia, el pensamiento, la reflexión, son elementos que enriquecen precisamente a la humanidad: la historia sirve para aprenderse, para pensar, para reflexionar y, en consecuencia, para decidir y después ser capaz de evaluar la decisión tomada.

La historia, como disciplina que se enseña en todos los grados del sistema educativo, tiene un futuro incierto. Las autoridades educativas la han atacado de muchas formas: reduciendo el tiempo de clase, desapareciendo cursos, creando planes de estudio de contenidos apretados, encajonando su enseñanza en la teoría pedagógica de moda o pretendiendo que cualquiera que sepa leer, escribir y, lo más importante, controlar un grupo numeroso y latoso, es capaz de enseñar historia. Lo anterior se ha conjugado con el abandono que los profesionales de la historia han hecho de su disciplina en los

niveles básico y medio, y ha dado como resultado la generación de un círculo vicioso: los historiadores no quieren ocupar las plazas porque las consideran poca cosa; las ocupan entonces otros profesionistas o profesores normalistas que no dominan el tema; la enseñanza de la historia se pervierte; los historiadores entonces se quejan de la situación y los desempleados lamentan que no haya trabajo en las universidades e institutos, mientras que los empleados en estos lugares no pueden entender que un alumno llegue tan mal a la carrera de historia, que no sepa ni lo básico aun cuando llevó la materia en todos los niveles anteriores.

Sin adoptar una posición mesiánica, el historiador docente tiene ante sí una labor importante. Si la enseñanza de su disciplina fue deficiente en los niveles educativos en donde no ha participado (por lo general los básicos), desde su lugar en el nivel medio debe avocarse a romper *jetaturas*, a transformar su disciplina ante sus alumnos y, de alguna manera, incidir así en un posible y deseable cambio de actitud. Para ello es necesario empezar por él mismo: aceptar que la enseñanza no es un demérito, un castigo, una desgracia, sino la oportunidad de ejercer la profesión que estudió. Quizá no formará historiadores en la facultad ni investigadores en el instituto, pero sí ciudadanos con un gramo más de conciencia, de capacidad de pensamiento; quizá no escribirá sendos tratados con lenguaje especializado que serán leídos por un puñado de colegas y aplaudidos por el exclusivo mundo académico, pero sí difundirá sus investigaciones, ideas y propuestas ante un público más amplio, y desarrollará la habilidad para hacerlo con un lenguaje accesible. Podrá, en fin, vivir de su disciplina, vivir de la historia.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

- Aguilar, José Antonio y Alberto Block. *Planeación escolar y formulación de proyectos: lecturas y ejercicios*. México, Trillas, 1980.
- Attié, Thalía. *¿Para qué sirve la escuela? Algunos aspectos descuidados de la educación*. México, Gernika, 1999. (Colección Ciencias Sociales)
- Bermejo Barrera, José Carlos. *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1994. (Akal Universitaria. Serie interdisciplinar).
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. 4ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. (Breviarios, 64)
- Carr, E.H. *¿Qué es la Historia?* Trad. de Joaquín Romero Maura. 5ª reimp. de la 10ª ed. México, Planeta/Seix Barral, 1986.
- Collinwood, R. G. *Idea de la historia*. Trad. de Edmundo O' Gorman y Jorge Hernández Campos. 10ª reimp. de la 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. (Sección de Obras de Filosofía).
- Cuesta Fernández, Raymundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1997 (Educación y Conocimiento).
- Chesnaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Trad. De Aurelio Garzón del Camino. 16ª ed. México, Siglo XXI, 2005.
- Delors, Jaques, comp. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, UNESCO /Santillana, 1996.
- Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Real Academia Española. www.rae.es
- Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. Preparado por Raluy Poudevida, revisado por Francisco Monterde. 22ª ed., México, Porrúa, 1982.
- Droysen, Johann Gustav. *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Versión castellana de Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona, Alfa, 1983, (Estudios Alemanes).
- Espíndola Castro, José Luis. *Análisis de problemas y toma de decisiones*. 2ª ed. México: Pearson, 1999. (Pearson Educación)
- González, Luis. "De la múltiple utilización de la Historia", en Carlos Pereyra *et al.* *Historia, ¿para qué?* 16ª ed. México, Siglo XXI, 1997.

- Gutiérrez Sáenz, Raúl. *Introducción a la Antropología Filosófica*. 8ª ed. México, Esfinge, 1995.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl. *Introducción a la didáctica*. 3ª ed. México, Esfinge, 1986.
- Hammonds, Carsie y Carl F. Lamar. *La enseñanza: su orientación, sus funciones, sus motivaciones*. México, Trillas, 1972.
- Heródoto. *Historia*. Prólogo y versión de Demetrio Frangos. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982 (Nuestros Clásicos, 56).
- Kahler, Erich. *¿Qué es la historia?* Trad. de Juan Almela. México, Fondo de Cultura Económica, 1996. (Breviarios, 187).
- Le Goff, Jaques. *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, 1982.
- Litvak King, Jaime. "La antropología en una universidad" en Ricardo Ávila Palafox, *Jornadas de Antropología*. México, Fundamentos, 1989.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel. *Por una didáctica mínima: guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*. México, Trillas, 2003.
- Nietzsche, Friedrich. *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Trad. de Gabriel Moner. Buenos Aires, Bajel, 1945.
- Pérez Gómez, Ángel y Julián Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México, Fondo de Cultura Económica / Paideia, 1995.
- Plan y programas de estudio de Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1993.
- Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. 1ª reimp. de la 2ª ed. México, Secretaría de Educación Pública, 1997.
- "Plan de Estudios del Bachillerato General. Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México", en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999.
- "Programa de estudios de la asignatura de Historia de México del Bachillerato General del Estado de México", en *Currículum y Proyecto Pedagógico de Bachillerato General*. Gobierno del Estado de México; Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, 1999.

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/ Paideia, 2004.

Schettino Maimone, Ernesto. *Teoría de la historia*. 3ª ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

Torre Zermeño, Francisco de la. *Doce lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México, Alfaomega, 2005.

White, Hayden. *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Introducción y traducción de Verónica Tozzi. Barcelona, Paidós, 2003. (Pensamiento Contemporáneo).

Zavaleta Chávez, Alejandro. *El aula como foro de diálogo*. México, Terracota, 2009.

VII. ANEXOS.

Los anexos que se presentan a continuación son documentos relacionados con el trabajo cotidiano en el aula y la mayoría de las ocasiones son proporcionados en su totalidad por el colegio o institución donde se labora. Sin embargo, con excepción del plan de estudios del subsistema del que trata este trabajo y del programa de estudio correspondiente a la asignatura de Historia de México, el resto de los documentos son formatos que yo mismo tuve que crear para trabajar lo burocrático de manera más cómoda y eficiente.

Cabe señalar que no se trata de documentos acabados. Un formato de trabajo debe ser una herramienta dinámica, que se adapte constantemente a las nuevas realidades que se presentan en el salón de clases, ante las exigencias directivas e incluso frente a las carencias administrativas de un profesor. Por tanto, los que yo propongo aquí fueron los últimos que utilicé. Éstos fueron evolucionando a partir de otros más rudimentarios o de ideas de algunos directivos pedagogos expresadas en documentos demasiado abigarrados.

La idea principal de un formato o documento de planeación y organización escolar es que no se convierta en letra muerta, que verdaderamente se constituya, por facilidad y simpleza, en una herramienta para hacer más eficiente el trabajo del profesor. Si se realizan formatos demasiado complejos el profesor nunca los utilizará o los llenará de paja para cumplir con el compromiso burocrático. Por otra parte, tampoco se puede dejar todo a la improvisación, a lo empírico: improvisar siempre será necesario, aun cuando todo esté planeado, pero si no hay planeación, la improvisación se saldrá de contexto y se convertirá en juego, broma, relajo en el aula, con consecuencias nefastas. Espero verdaderamente que las propuestas aquí realizadas puedan ser útiles en la práctica.

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE MÉXICO

G	S	ASIGNATURAS												T		
P R I M E R O	1 ^o	TALLER DE LECTURA Y REDACIÓN I	H 5	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I	H 5	ÁLGEBRA I	H 3	LÓGICA	H 5	ANTROPOLOGÍA	H 5	ETIMOLOGÍAS	COMPUTACIÓN	H 5	33	
			C 7		C 8		C 5		C 9		C 9			C 7		53
	2 ^o	TALLER DE LECTURA Y REDACIÓN II	H 5	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN II	H 5	ÁLGEBRA II	H 5	FILOSOFÍA	H 5	HISTORIA	H 5	ARTES VISUALES	FUNDAMENTOS DE LA COGNICIÓN	H 2	32	
			C 7		C 8		C 8		C 10		C 9			C 2		52
	S E G U N D O	3 ^o	LITERATURA I	H 5	GEOGRAFÍA	H 5	TRIGONOMETRÍA	H 5	ÉTICA	H 5	HISTORIA	H 5	FÍSICA I	COMPRENSIÓN Y RAZONAMIENTO VERBAL	H 2	32
				C 7		C 9		C 8		C 10		C 9			C 2	

NATURA		NATURA		NATURA		NATURA		NATURA		NATURA	
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1	SERVICIO Y ASESORÍA DE COMPUTO	1	SERVICIO Y ASESORÍA DE COMPUTO	1
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1
EDUCACIÓN FÍSICA	1	EDUCACIÓN FÍSICA	1	EDUCACIÓN FÍSICA	1	EDUCACIÓN FÍSICA	1				
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1	SERVICIO Y ASESORÍA DE COMPUTO	1	SERVICIO Y ASESORÍA DE COMPUTO	1	SERVICIO Y ASESORÍA DE COMPUTO	1				
		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1				

		A				A					
TOTAL SEMANAL	4	TOTAL SEMANAL	5	TOTAL SEMANAL	5	TOTAL SEMANAL	5	TOTAL SEMANAL	2	TOTAL SEMANAL	2

MAPA CURRICULAR POR ÁREA DE CONOCIMIENTO			
N.P.	ÁREA CURRICULAR	MATERIA	ASIGNATURA
1	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	ETIMOLOGÍAS	ETIMOLOGÍAS
		LECTURA Y REDACCIÓN	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II
		LITERATURA	LITERATURA I LITERATURA II
		METODOLOGÍA	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN I MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN II

		INGLÉS	INGLÉS I INGLÉS II INGLÉS III
2	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	ARTE	ARTES VISUALES
		FILOSOFÍA	LÓGICA FILOSOFÍA ÉTICA
		CIENCIAS SOCIALES	ANTROPOLOGÍA SOCIOLOGÍA ECONOMÍA
		EVOLUCIÓN NACIONAL	HISTORIA UNIVERSAL HISTORIA DE MÉXICO NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA Y POLÍTICA DE MÉXICO
3	MATEMÁTICAS		COMPUTACIÓN ÁLGEBRA I ÁLGEBRA II TRIGONOMETRÍA GEOMETRÍA ANALÍTICA CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL ESTADÍSTICA
4	CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	FÍSICA	FÍSICA I FÍSICA II FÍSICA III
		QUÍMICA	QUÍMICA I QUÍMICA II
		BIOLOGÍA	BIOLOGÍA GENERAL BIOLOGÍA HUMANA
		HOMBRE Y MEDIO	ECOLOGÍA

			GEOGRAFÍA PSICOLOGÍA
		TECNOLOGÍA	INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO
5	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	HABILIDADES COGNITIVAS	FUNDAMENTOS DE LA COGNICIÓN COMPRENSIÓN Y RAZONAMIENTO VERBAL ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES CREATIVIDAD APLICADA
		SERVICIOS COCURRECULARES	ORIENTACIÓN EDUCATIVA SERVICIO Y ASESORÍA DE CÓMPUTO EDUCACIÓN PARA LA SALUD EDUCACIÓN ARTÍSTICA EDUCACIÓN FÍSICA

Gobierno del Estado de México

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior

Dirección General de Educación Media Superior

Departamento de Bachillerato General

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MATERIA: EVOLUCIÓN NACIONAL

ASIGNATURA: HISTORIA DE MÉXICO

1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA HISTORIA

1.1 Historia

1.1.1 Concepto

1.1.2 La Ciencia de la Historia

1.1.3. Relación con las ciencias sociales y naturales

1.2 Métodos de Estudio

1.2.1 Tradicional

1.2.2 Materialismo Histórico

1.2.3 Análisis - Síntesis

1.3 Importancia y Utilidad

1.3.1 Académica

1.3.2 Social

1.3.3 Cultural

2. MESOAMÉRICA

2.1 Áreas Culturales

2.1.1 Ubicación

2.1.2 Asentamientos humanos

2.1.3 Estructura Política económica y social

2.2 Horizontes Culturales

2.2.1 Preclásico

2.2.2 Clásico

2.2.3 Posclásico

2.3 Ocaso de Mesoamérica

2.3.1 Diversidad cultural

2.3.2 Expansión territorial

2.3.3 Desarrollo científico y tecnológico

3.LA CONQUISTA DE MÉXICO

3.1 Concepto y Tipos

3.1.1 Concepto de Conquista

3.1.2 Material

3.1.3 Espiritual

3.2 Organización en los Hasburgo

3.2.1 Económica

3.2.2 Política

3.2.3 Social

3.3 Organización en los Borbones

3.3.1 Económica

3.3.2 Política

3.3.3 Social

3.3.4 Reformas

4. UNA NUEVA NACIÓN

4.1 La independencia

4.1.1 Factores externos e internos

4.1.2 Etapas de la independencia

4.1.3 Plan de Iguala

4.2 México en el siglo XIX

4.2.1 De Victoria a Bustamante

4.2.2 El centralismo vs federalismo

4.2.3 crisis federalista

4.3 Intervenciones extranjeras

4.3.1 España

4.3.2 Estados Unidos de Norte América

4.3.3 Francia

4.4 De Ayutla a Tuxtepec

4.4.1 La Revolución de Ayutla

4.4.2 El 2do. Imperio

4.4.3 De Juárez a Díaz

5. CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO ESTADO BURGUES

5.1 Porfiriato

5.1.1 Oligarquía porfiriana

5.1.2 Modelo de desarrollo económico

5.1.3 Movimientos políticos y sociales

5.2 La Revolución Mexicana

5.2.1 Reforma política y estructural

5.2.2 De Madero a la Convención de Aguascalientes

5.2.3 El constitucionalismo

5.3 Institucionalización de la revolución

5.3.1 La política social de Obregón

5.3.2 Calles y el maximato

5.3.3 Las instituciones revolucionarias

6. MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

6.1 El cardenismo

6.1.1 Política social

6.1.2 La democracia

6.1.3 Desarrollo económico

6.2 Desarrollo estabilizador

6.2.1 Milagro mexicano

6.2.2 La estabilidad económica y sus efectos

6.2.3 Movimientos sociales

6.3 Desarrollo compartido

6.3.1 política populista

6.3.2 La guerra sucia

6.3.3 Las crisis económicas y la petrolización

6.4 El neoliberalismo

6.4.1 La privatización de la economía y la globalización

6.4.2 Movimientos sociales y la guerrilla

6.4.3 Causas y efectos del debilitamiento del partido oficial (PRI)

6.4.4 El gobierno del cambio



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



**BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE MÉXICO
INSTITUTO CULTURAL INGLÉS S.C.**

PLANEACIÓN DE CONTENIDOS POR UNIDAD TEMÁTICA

ASIGNATURA / SEMESTRE	HRS. SEMANA / SEMESTRE	CICLO ESCOLAR		
PROFESOR				
UNIDAD				
OBJETIVOS POR TEMA	TEMAS / CONTENIDOS / HRS.	PERIODO	ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
PROFESOR DE ASIGNATURA	DIRECCIÓN / SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA		SUPERVISIÓN ESCOLAR	



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



**BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE MÉXICO
INSTITUTO CULTURAL INGLÉS S.C.**

CONTROL SEMANAL DE ACTIVIDADES				
ALUMNO				
SEMESTRE / GRUPO			CICLO ESCOLAR	
NP	ASIGNATURA	ACTIVIDAD PROGRAMADA	FECHA DE ENTREGA	FIRMA DEL PROFESOR
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
DIRECCIÓN / SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA		SUPERVISIÓN ESCOLAR		

PROFESOR DE ASIGNATURA	DIRECCIÓN ACADEMICA	SUBDIRECCIÓN ACADEMICA	DIRECCIÓN GENERAL	SUPERVISIÓN ESCOLAR

