

05 OCT. 1999



**INSTITUTO HIDALGUENSE DE
EDUCACION**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL-HIDALGO**

✓
**LA REFORMA CURRICULAR DE 1993 Y SU IMPACTO
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA
ESCUELA SECUNDARIA: UN ESTUDIO "DE CASO".**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
MAESTRA EN EDUCACION CAMPO
PRACTICA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
ELVIA VEGA MONTER

PACHUCA, HGO., DEPOSITO BIBLIOTECARIO JUNIO DE 1999.



AGRADECIMIENTOS

*En el testamento de los afectos, el interés por la Historia
me fue legado por otros que están aquí y no están,
que permanecen con su recuerdo y me hacen vivirlo en la realidad,
en un tiempo intangible en que no existen y existen,
porque son parte y todo lo que hoy soy.
A la memoria de mi abuela la Sra. Catalina Flores Godínez y
a la de mi hermana Profra. Josefina Vega Monter.*

*A mi madre Lydia Monter Flores.
El logro de este trabajo le pertenece,
gracias por impulsarme siempre y por
estar junto a mi.*

*A mis hijos Yannel, Giovanni
e Ivan. Por su decidido apoyo
a través de interminables
horas de trabajo y por sus
largos silencios de espera.*

*Gracias por su apoyo a mi esposo Simón Oyervides Silva y
a mi hermano Rafael Vega Monter,
sin ustedes no habría superado las dificultades que presenta
todo proceso de formación.*

*A mis compañeros y compañeras de la
Escuela Secundaria General No. 1,
Quienes en su lucha cotidiana
Construyen el sueño de la esperanza.*

*De manera muy especial quiero agradecer
las enseñanzas de mi asesor el maestro
Fernando Cuatetzco Costeira. Sus
orientaciones no solo fundamentaron este
trabajo, también me permitieron
fortalecer el concepto de la amistad.*

*Asimismo, quiero manifestar mi gratitud a
mis amigos, a mis maestros de la Maestría
(con afecto a Julio Rafael Ochoa F.),
a los lectores por sus comentarios y a todas
las personas que con sus sugerencias y
propuestas enriquecieron este trabajo.*

INDICE

Introducción.....	1
CAPITULO I. UN PROCESO METODOLÓGICO	
- La construcción del objeto de estudio.....	7
- Fases de la investigación.....	11
- El trabajo de gabinete.....	13
- El trabajo de campo.....	16
- Las categorías de análisis.....	21
CAPITULO II. ESCENARIO Y PROTAGONISTAS	
- Contexto institucional.....	28
- El aula.....	33
- El maestro de Historia.....	36
- El grupo de 2º. "H".....	38
CAPITULO III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:UNA PRESCRIPCIÓN CURRICULAR	
- Contexto normativo.....	41
- El nuevo diseño curricular (1993).....	46
- El lugar de la Historia dentro de la propuesta curricular.....	52
- El programa de Historia en la educación secundaria.....	54
CAPITULO IV. LA REFORMULACIÓN DE LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	
- Condiciones institucionales del trabajo docente.....	80
- El tiempo real destinado a la enseñanza de la Historia.....	90
- La extensión de los contenidos y el tiempo real de que dispone el docente para la enseñanza de la Historia.....	93
- El uso que los alumnos hacen del tiempo real destinado al estudio de la Historia.....	94
- La enseñanza de la Historia, un marco prefigurado.....	95
- Las funciones del libro de texto.....	104
- Reflexiones.....	107
- Esbozo general de una propuesta de formación.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	116

INTRODUCCIÓN

Asiete años de haberse firmado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de llevarse a cabo como consecuencia de este hecho entre otros, la reformulación de los contenidos programáticos y materiales educativos en los distintos niveles que integran la educación básica, surge la necesidad de conocer cuál ha sido el impacto de la implementación de esta política educativa en el nivel de secundaria y de manera especial en la enseñanza de la Historia. Consideramos que el valor de la Historia como cuerpo de conocimientos dentro del currículum escolar radica en su sentido, ya que "la historia le permite a cada individuo la posibilidad de trascender su vida personal en la vida de un grupo. Al hacerlo, le otorga un sentido y, a la vez, le ofrece una forma de perdurar en la comunidad que lo trasciende: la historia es también una lucha contra el olvido, forma externa de la muerte"(Luis, Villoro, en Pereyra, Carlos.1985:50). Por ello, en este estudio de caso, cobra significado la reforma curricular de (1993) y su impacto en la enseñanza de la Historia en la escuela ^{primaria o de?} secundaria.

Se parte del hecho de que es en la práctica cotidiana del aula donde toda reforma curricular logra su concreción y por eso el impacto que esta reforma curricular ha tenido sobre la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, se convierte en el objeto central de ^{esta instrumentación didáctica} este trabajo de investigación que aquí se desarrolla a partir de un estudio de caso, en el que se seleccionó un grupo de ^{1er} 2º año de la escuela Secundaria General No. 1.

La elección de este objeto de estudio, reconoce que lo que sucede en el aula al enseñarse la Historia tiene que ver con una serie de factores que se entretajan y la definen. Sin embargo, un recorte en esa realidad tan compleja, permite establecer la hebra analítica que cruza y da forma a la enseñanza de la Historia en el ^{1er} 2º año, grupo "H" de la escuela Secundaria General No. 1; la reforma curricular impulsada por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública, estrategia gubernamental a partir de la cual no solo se suscitan cambios en el Plan y

Programas de Estudio de educación secundaria, sino que también se generan nuevas condiciones institucionales en las que el maestro desarrolla su trabajo, a la vez que se prefiguran las formas bajo las cuales el docente y los alumnos abordan el estudio de la Historia en el ^{primer}segundo año de secundaria.

La reforma curricular de 1993 se concibe como una estrategia de la política gubernamental orientada a adecuar el sistema educativo nacional a los requerimientos y necesidades que plantea la sociedad actual, que ante la globalización de las economías a nivel mundial y ante el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología requiere optimizar los procesos educativos bajo los cuales se prepara a las generaciones futuras, por lo que su puesta en práctica de la reforma "no puede ser un problema añadido a los que ya tiene hoy el profesorado. Antes bien, debe tratar de explicarlos y superarlos"(Barberá, V. 1992:11).

Pocos estudios se han realizado en torno a la educación secundaria y son contados ^{los} aquellos trabajos de investigación ^{que dan cuenta del estado que guarda la} enseñanza de la Historia en este nivel educativo, por ello, este trabajo es un intento por acercar desde una perspectiva cualitativa a autoridades, historiadores, investigadores y docentes una mirada que ofrece una visión sobre el impacto que la reforma curricular (1993) tiene en la enseñanza de la Historia, en un estudio de caso, a fin de conocer la forma en que se estructura el plan y programas de estudio de secundaria; lo que significó para el docente el cambio del área de Ciencias Sociales por el estudio de las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo; así como la forma en que desde esta reforma se determinan en gran medida las situaciones contextuales del aula, entendidas éstas como las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo áulico, con sujetos concretos, situaciones específicas. y momentos particulares en los que los temas y las estrategias del dictado, resumen, cuestionario y exposición verbal empleadas por el docente para abordar el estudio de la Historia, se delinean y prefiguran en gran parte desde la propuesta curricular.

Precisar la relación que guarda la enseñanza de la Historia con la reforma curricular, implica reconocerla como una totalidad compleja que solo puede ser interpretada a partir de considerar su interacción y articulación con otras esferas y dimensiones. Desde esta perspectiva la ^{objetivo} tarea de la investigación fue encontrar las relaciones e interacciones entre currículum, condiciones institucionales del trabajo docente y estrategias de enseñanza.

Centrar el interés en el currículum nos remite al ámbito donde logra su concreción; el salón de clases, espacio en el que se materializa y expresa a través de prácticas prefiguradas desde su diseño, que establece a través de su enfoque, propósitos y contenidos la forma y estrategias de enseñar la Historia. El currículum dice Lundgren "es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza" (Ludgren en Gimeno, J. 1989:17).

El cambio curricular no solo se limita a la sustitución de unos contenidos por otros o a la sustitución de las áreas por las asignaturas, su impacto trastoca la organización escolar y las condiciones institucionales en que el docente desarrolla su trabajo que con la incorporación de la Historia con solo tres horas a la semana de clase ha visto incrementarse en más del cien por ciento su trabajo, por lo que queda establecido en este estudio, que no se han considerado las condiciones reales en que el docente desarrolla su trabajo. Las condiciones de trabajo del docente importan en la medida en que "el verdadero termómetro de la reforma Educativa es el profesor y para que funcione hay que cuidar y procurar que el clima entre ellos sea propicio y favorable...El profesorado va a ser el principal difusor o el más importante detractor del cambio del sistema" (Barberá, V. 1992:21).

ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el primer capítulo se describe el proceso metodológico a partir del cual se fue construyendo el objeto de estudio; la problematización, las fases de la investigación que a través del trabajo documental y de campo posibilitaron la recopilación de datos, la construcción de las categorías analíticas a partir del análisis de la información, hasta llegar a estructurar los capítulos de la tesis.

En el segundo capítulo la atención se centra en la descripción del escenario y los protagonistas, se procura describir e interpretar el contexto institucional como el lugar que hace posible los encuentros cotidianos entre docente y alumnos. Por ello, se conceptualiza a la escuela como un espacio dinámico que en su constante movimiento establece lazos y tramas de interacción entre los sujetos que cotidianamente comparten su historicidad. Bajo esta lógica cobra significado la escuela Secundaria General No. 1, el aula, el maestro de Historia y el grupo del 2º. "H" de esta institución.

En el tercer capítulo, se presenta un análisis curricular del plan y programas de estudio de Historia correspondiente al primero y segundo grado del nivel de secundaria, se describe el contexto normativo que le dio vida al plan y programas de estudio; la estructura formal del plan, el lugar que se le asigna a la Historia dentro de la propuesta curricular, la congruencia entre el enfoque y propósitos de los programas, la organización, secuencia y vigencia de los contenidos y la relación entre el tiempo destinado desde la propuesta curricular a la enseñanza de la historia y la extensión de los contenidos programáticos.

En el cuarto capítulo, se analiza la forma en que la reformulación de los contenidos en el nivel de secundaria modifica las condiciones institucionales de trabajo del docente, lo que ha significado para él, la sustitución de las áreas de Ciencias Sociales por las asignaturas (Historia, Geografía y Civismo) y la

forma en que la reforma curricular determina y prefigura en gran parte la práctica del docente, donde la exposición verbal, el cuestionario, el dictado y el resumen se convierten en las estrategias más idóneas para cubrir en su amplitud los programas de estudio en el tiempo real destinado a la enseñanza de la Historia, tiempo en el que la diversidad de actividades que realizan los alumnos demuestran la necesidad de revisar una propuesta curricular que pretende ser innovadora. Se analizan también dentro de este capítulo las funciones que cumple el libro de texto durante la enseñanza de la Historia, el cual es considerado como un verdadero "currículum en acción"¹.

Los resultados obtenidos sobre la comprensión del impacto que ha tenido en este estudio de caso, la reforma curricular de 1993, permitió que en las reflexiones se incorporen sugerencias para superar algunos de los problemas detectados en esa realidad concreta.

Finalmente se presenta de manera general para dar una visión panorámica, una propuesta de formación docente, dirigida a docentes de educación Básica en servicio, la cual se ha denominado Especialización: "La enseñanza de la Historia en la Educación Básica". Se considero necesario incluirla debido a que en su diseño y elaboración, como en su desarrollo y operación se recuperaron las informaciones obtenidas de esta investigación y la denominada "Formación y práctica del docente de Historia de la escuela secundaria", ambas realizadas por estudiantes de la Primera Generación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa.

Durante el periodo escolar 1997-98 la especialización se llevó a cabo en la sede de Pachuca y en la subse de Ixmiquilpan. A través de los docentes que asistieron a ella (35) se obtuvo información sobre las problemáticas que enfrenta la enseñanza de la Historia en los diferentes niveles de la Educación Básica. Asimismo, fue posible

¹Expresión empleada por Beatriz, Aisemberg y Silvia, Aldoroqui (Compiladoras) en *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Paidós, 1994, pag.15.

Para las notas de página se toman como base los criterios de Elena Hochman y Maritza Montero "Notas de referencia o notas de página", en: *Técnicas de investigación documental*. 6ª. ed. México, Trillas, 1991.

a través de este proceso de formación proporcionar a los docentes elementos teórico-metodológicos que les permitieron reflexionar sobre su práctica, adquirir un marco teórico para afrontar los cambios en el enfoque, propósitos y contenidos de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y diseñar propuestas alternativas de intervención para superar las problemáticas detectadas en la enseñanza de la Historia. Por otra parte, la Especialización permitió a los docentes-alumnos, llevar a cabo el diseño y elaboración de materiales de apoyo al libro de texto.

CAPÍTULO I

UN PROCESO METODOLÓGICO

La construcción del objeto de estudio

La necesidad de dar cuenta del proceso de investigación que nos condujo a planteamos como problemática factible de ser investigada la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, permitió revivir los momentos que hicieron posible a lo largo de este trabajo, construir como objeto de investigación, **la reforma curricular de (1993) y su impacto en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria; un estudio "de caso"**.

La selección de esta problemática se vincula con la experiencia² adquirida durante 25 años como docente en el área de las Ciencias Sociales y en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, marco desde el cual se suponía que la enseñanza de la Historia sólo tenía que ver con los contenidos programáticos y con las estrategias empleadas por el docente para enseñarlos. Sin embargo, poco a poco en los primeros acercamientos documentales y empíricos realizados en relación con el objeto de estudio, fuimos comprendiendo que la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, es un ámbito donde se expresan, coexisten y se entrecruzan dimensiones institucionales, sociales, políticas, personales y culturales que la configuran, condicionan y dan forma.

Pero, ¿cómo desenmarañar una realidad tan compleja, donde se entretajan múltiples dimensiones y en la que el sujeto que investiga, se desempeña como sujeto y objeto de investigación con ideas, valores, intenciones, teorías y concepciones propias sobre la enseñanza e importancia de la Historia en la escuela secundaria?. Para superar esta situación se optó por mantener una permanente revisión y vigilancia en el desarrollo del trabajo, para ello, la problemática se estudió y analizó desde distintas miradas, a partir de diferentes "gafas conceptuales", que

² El sujeto que investiga hace de una parte de su propia experiencia vital un campo de análisis y reflexión, un objeto de investigación; investiga y se investiga simultáneamente.

permitieron superar el sentido común para ver y observar esa realidad de manera más objetiva. Desde esta óptica, la teoría se convirtió durante el desarrollo del trabajo en un elemento clave para “documentar lo no documentado” de la enseñanza de la Historia.

En principio la temática se plantea de manera muy general, su planteamiento responde a las ideas que en un primer acercamiento se fueron construyendo respecto a lo que es investigar, actividad que en ese momento se abría como un abanico de posibilidades de investigación sobre esta temática que aparecía ante nosotros como un caleidoscopio al que no se le encontraba principio ni fin. Ante tal situación surgieron los cuestionamientos, se ahondaron las reflexiones, poco a poco con base en los elementos teóricos adquiridos durante el desarrollo de la Maestría la gama de posibilidades en torno a esta problemática educativa se fueron perfilando, la definición del objeto empezaba a adquirir forma, se establecían y delimitaban las dimensiones que abarcaría la investigación, es decir, ¿qué de la enseñanza de la historia?: ¿el curriculum formal?, ¿el curriculum oculto?, ¿los métodos de enseñanza?, ¿la forma en que el maestro resignifica los contenidos?, ¿la relación entre el curriculum y la práctica del docente?, ¿el papel del libro de texto durante la enseñanza de la historia?, ¿el para qué de la enseñanza de la historia?, ¿cómo aprenden los alumnos la historia?. En fin un sinnúmero de interrogantes relacionadas con la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, interrogantes que en sí mismas podían convertirse cada una de ellas en un objeto de estudio.

Inmersos en toda esta diversidad de cuestionamientos, descubrimos que construir un objeto de estudio es un arte, en el que se van delineando poco a poco las formas, los matices, los sentidos, las relaciones, los límites y articulaciones que permiten plasmar en un paisaje una realidad distinta a la que inicialmente uno se había imaginado, realidad en la que la enseñanza de la Historia se cuestiona, analiza y reflexiona para adquirir otros significados y dimensiones.

La problematización³ implicó como punto de partida tener un panorama general sobre el campo de conocimiento que deseaba investigar y sobre todo, conocer los trabajos⁴ e investigaciones que sobre esta temática se habían realizado, ejercicio crítico que abrió las posibilidades de acercarnos con mayor profundidad al objeto de estudio; delimitarlo, interrogarlo, escudriñarlo para comprenderlo e interpretarlo. Así la enseñanza de la Historia dejó de plantearse de manera general al comprenderla como una práctica pedagógica que encierra un ¿qué?, lo que se enseña y un ¿cómo?, que alude a la forma en que se enseña.

Bajo esta perspectiva el interés se desplazó inicialmente hacia lo que sucede en el salón de clases al enseñarse la Historia y específicamente hacia ¿Qué enseña y cómo enseña la Historia el maestro en la escuela secundaria?. El ¿qué?, alude a los contenidos; su selección, organización, secuenciación, el ¿cómo?, refiere a los métodos, a las estrategias a la relación maestro-alumno mediada por el contenido y en donde la forma también es contenido. El cómo de cualquier práctica actúa sobre el ¿qué? de la práctica, sin embargo el cómo no puede existir sin el qué, ambos están estrechamente vinculados. A partir de esta premisa tentativamente fuimos estableciendo la relación entre las estrategias de enseñanza empleadas por el maestro durante la enseñanza de la Historia y los contenidos programáticos a tratar en las diferentes sesiones.

Poco a poco nuestro horizonte se iba reduciendo, enunciábamos una y otra vez esa idea que podía definirse como el objeto de estudio. Los aportes teórico-metodológicos adquiridos en los seminarios de investigación educativa y el trabajo tutorial que se desarrollaba en las asesorías permitieron que a lo largo del trabajo

³ "Por problematización se entiende el tratar de asumir la complejidad que hay en la realidad que se requiere indagar; es intervenir un tema seleccionado para delimitarlo, desglosarlo y dividirlo en partes. Es organizar la investigación precisando la extensión y profundidad del tema, conjugándose con los motivos y propósitos que distinguen al investigador. Es tratar de interrogar lo máximo posible el tema en cuestión, para extraer de él, todo o con todo lo que pueda estar relacionado con él, sobre todo, cuestiones internas, es decir, que puedan estar contenidos en el tema, no asuntos generales donde pueda estar contenido el tema. Juan Luis, Hidalgo, 1992-356.

⁴ Algunos de los trabajos de investigación que se revisaron en relación con la enseñanza de la Historia, fueron de los siguientes autores: Eva Taboada, Victoria Lerner Sigal, Andrea Sánchez Quintanar, Graciela Guzmán Batalla, María Elena Galvan, entre otros.

de investigación el planteamiento del problema se fuera construyendo en un ir y venir de lo empírico a lo teórico y viceversa.

En el seminario de investigación como parte de un ejercicio de práctica se realizaron inicialmente tres observaciones en un segundo grado de la escuela Secundaria General No. 1 durante la enseñanza de la Historia, descubrimos que el trabajo del investigador es algo más que contar con una serie de procedimientos o instrumentos que permiten recopilar información, "construir un objeto de estudio es un problema fundamentalmente teórico"⁵ estábamos frente a una realidad que tenía que ser reconstruida y explicada desde la óptica del investigador, bajo un proceso sistemático de análisis y reflexión en el que la teoría se convirtió en uno de los elementos fundamentales que hicieron posible el descubrimiento, la comprensión, interpretación y explicación de los entramados, relaciones, dimensiones y significados que configuran y dan forma a la enseñanza de la Historia en el salón de clases.

Este conocer y reconocer, interpretar y reinterpretar, construir y reconstruir, nos permitió focalizar el objeto de estudio, las actividades realizadas hasta este momento nos marcaron nuevas miradas, si bien nuestro interés inicial se desplazó hacia el ¿qué? y el ¿cómo?, de la enseñanza de la Historia, cobraba mayor énfasis el ¿qué?, "ya que aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente"⁶ Esta reflexión abrió nuevos surcos, encontró nuevos caminos que planteaban nuevas interrogantes, nuevos ejes de análisis: ¿cómo influye la propuesta curricular en la determinación y orientación del contenido de la historia?; ¿qué transformación sufren los contenidos en el proceso de enseñanza?; ¿qué relación guardan los contenidos programáticos con la realidad social en que se estudian?; ¿en qué medida los contenidos de la propuesta curricular se recuperan en los libros de texto y hasta qué punto son congruentes con el enfoque y

⁵ Elise, Rockwel y Justa Espeleta, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documento DIE 1. México, 1995, pág..3.

⁶ Susan, Stodolsky, *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. España, Paidós, 1991, pág. 17.

propósitos de la Historia?; ¿ de qué manera el curriculum determina y delimita el trabajo docente, ¿ qué impacto tienen en la enseñanza de la Historia y en el trabajo del docente la reforma curricular?.

Estas interrogantes nos permitieron recortar y focalizar el interés en un aspecto de la enseñanza de la Historia que definía al objeto de estudio: **la reforma curricular de (1993) y su impacto en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria; un estudio “de caso”**. Al enfocar la atención hacia el tema curricular significó analizar al currículum en el espacio donde logra su concreción, con sujetos particulares y en condiciones específicas, donde se configura, a la vez que delinea las prácticas que docentes y alumnos cotidianamente realizan en el segundo año de secundaria grupo “H”, durante la enseñanza de la Historia.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Paralelamente a la definición y delimitación del objeto de estudio se fue perfilando el proceso metodológico que orientaría el trabajo, bajo la idea de que una metodología de investigación no puede expresarse como un conjunto de reglas y procedimientos estandarizados aplicables a cualquier objeto de estudio, sino que ésta, se ajusta a las características particulares de la investigación, al área de conocimiento a la cual se aplica y al tipo y nivel de análisis que se desea lograr, por lo que esta investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa, “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable(...) bajo esta metodología el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”. (Taylor, Steve J. y Robert, Bogdan 1986:19-20)

Desde esta perspectiva la reforma curricular de (1993) y su impacto en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria; un estudio "de caso", como objeto de estudio de esta investigación, fue abordado como un todo, en el que interactúan el escenario, los contenidos programáticos, el maestro, las estrategias de enseñanza, los alumnos, la concepción que sobre la historia tiene el maestro, la organización escolar, entre otros. Por ello, experimentar la realidad sobre la reforma curricular tal y como la vive el maestro de Historia del 2º. Grado, grupo "H", estudiar al currículum en el contexto donde se concretiza y comprender e interpretar lo dicho en el hablar por los alumnos y el docente, así como lo que hacen durante la enseñanza de la Historia, fueron algunos de los ejes de análisis que nos permitieron "encarar el mundo empírico"⁷, el mundo de la enseñanza de la Historia, realidad social que reflejó una imagen distinta a la pretendida en el plan y programas de estudio de educación secundaria.

La elección de un grupo de segundo año de una escuela secundaria permitió recortar el universo de atención y marcar los límites y alcances del trabajo en torno a un estudio de caso⁸, basado en observaciones, entrevistas y varias charlas con un solo maestro y un grupo de alumnos pertenecientes al 2º. grado, grupo "H", de la escuela Secundaria General No.1, de una zona urbana, por lo que este trabajo no pretende generalizar la particularidad, sino que interesa reconocer en esta particularidad cuál ha sido el impacto de la reforma curricular de 1993 sobre la enseñanza de la Historia.

⁷ Para Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. Cit.pos. Steve, Taylor y Robert Bogdan, en: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1986, pág. .20.

⁸ Es un enfoque que ve cualquier unidad social como un total. Casi siempre esta forma de proceder incluye el establecimiento de dicha unidad que puede ser una persona, una familia u otro grupo social , un conjunto de relaciones o procesos —tales como crisis familiares, ajuste a la enfermedad, formación de amistades, invasión étnica de un barrio—o también toda una cultura. William, Goods y Paul, K. Hatt, *Métodos de Investigación Social*. México, Trillas,1984, pág..404.

Para Robert, Stake, el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes(...) El estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad , de aquellas cosas que apreciamos. Robert, Stake, *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, pág.11-116.

Para hacer la lectura de esta realidad fue necesario durante el desarrollo de la investigación mantener una relación permanente entre teoría y trabajo empírico, a fin de superar el sentido común y de observar lo que sucede en el aula al enseñarse la Historia como si esto estuviera pasando por primera vez.

El trabajo de gabinete

Iniciarse en el ejercicio de la investigación es para un docente que incursiona por primera vez en este tipo de trabajos una incertidumbre y un reto. Como docente al investigar se tenía que ver desde otras miradas a la experiencia convertida en un campo de análisis; comprenderla, interpretarla y explicarla a la luz de un marco conceptual que nos permitiera inventariarla críticamente, actitud y habitus⁹ que se fueron adquiriendo a través del proceso de formación de la Maestría, proceso en el que se incorporaron conferencias, asistencia a congresos y encuentros de corte educativo, así como, mesas redondas y todo tipo de eventos que por un lado, aportaban un mayor conocimiento sobre el oficio del investigador y por el otro, contribuían a enriquecer y consolidar los conocimientos teóricos y psicopedagógicos que sobre la enseñanza de la Historia se tenía.

Un mayor conocimiento del objeto de estudio, nos condujo a un proceso de búsqueda sobre investigaciones y trabajos relacionados con esta problemática. El análisis del Estado del Conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias históricosociales¹⁰, develó la escasez de investigaciones que sobre este campo del conocimiento existen y sobre todo, a partir del análisis de este documento se pudo constatar que la investigación educativa en este campo del

⁹El habitus es un mecanismo estructurante que opera desde dentro de los agentes, aunque no sea, hablando con propiedad, ni estrictamente individual ni por sí solo completamente determinante de las conductas. El habitus es el principio generador de las estructuras que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Pierre, Bourdieu y Loïc j.D. Wacquant, **Respuestas por una Antropología Reflexiva**. México, Grijalbo, 1995, pá g. 25.

¹⁰ Eva, Taboada et al., **Estado de conocimiento. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales**. México. DIE-CINVESTAV-IPN. 1993.

conocimiento ha prestado poco interés al nivel de secundaria, según lo evidencian los datos obtenidos de la "Estimación Cuantitativa de los trabajos analizados de Educación Básica y Media Superior"¹¹ y que a continuación se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Total de trabajos por nivel educativo y por tipo de trabajo.

Nivel Educativo	Número de Productos de investigación	Número de Productos de reflexión	Número de Propuestas pedagógicas	Totales
Primaria	seis	seis	ocho	veinte
Secundaria	dos	uno	ceró	tres
Medio Sup.	uno	tres	dos	seis
Varios Niv.	dos	dos	ceró	cuatro
Sin especificar	dos	tres	tres	seis
Totales	trece	quince	quince*	Cuarenta y uno

(*Incluye dos de nivel Superior aplicable a otros niveles que no se cuentan en el total del número de trabajos)

Fuente: Taboada, Eva. DIE-CINVESTAV-IPN. México. 1993.

La lectura analítica del Estado del Conocimiento de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico-Sociales aportó nuevas miradas en torno a la reformulación de contenidos y materiales educativos¹², puntos de vista que se conjugaron con la información que se obtuvo al llevar a cabo el análisis del plan y programas de estudio de Historia en secundaria (1º y 2º grado). Los criterios que se consideraron para guiar y orientar este análisis fueron: la continuidad, secuencia, congruencia, viabilidad y pertinencia de los contenidos programáticos. Asimismo, se consideraron como aspectos relevantes a ser analizados; la estructura formal del plan y programas

¹¹ Idem.

¹² En opinión de Eva Taboada, los principales problemas de la propuesta del programa de modernización educativa son: 1) que los cambios planteados carecen de fundamento, dado que no existe evaluación alguna de los programas y libros vigentes, que permita identificar los aspectos que sería necesario modificar y los que convendría conservar (es absurdo suponer que nada funcionó y, por tanto, hay que cambiarlo todo); 2)En lugar de resolver el problema de la fragmentación del conocimiento que provoca el currículum de secundaria (Quiroz,1989), éste se hace extensivo a los tres últimos años de primaria en detrimento del aprendizaje; 3) Se ignoran los resultados de la investigación psicopedagógica, de los que se derivan propuestas innovadoras de la enseñanza de las ciencias sociales cuya tendencia es la búsqueda de una mayor convergencia interdisciplinaria en apoyo del análisis y la comprensión integral de los fenómenos sociales; 4) Las orientaciones didácticas de los programas son de una generalidad y raquitismo inexplicable; 5) La estructura de los programas, así como los propósitos de aprendizaje y la selección de los contenidos, están determinados por criterios de la organización disciplinaria, mientras que se ignora todo lo que la investigación ha demostrado acerca del apoyo que la escuela puede dar para la construcción del conocimiento y desarrollo de nociones relativas al mundo social. Eva, Taboada et al., Estado de conocimiento. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales. México. DIE-CINVESTAV-IPN. 1993.

de estudio de Historia, el enfoque, propósitos y contenidos programáticos por unidad.

La información obtenida del análisis del plan y programas de estudio de Historia (1º y 2º. grado de secundaria) nos permitió comprender que "Leer un texto es un acto que nos traslada a la realidad que dio origen al escrito. Cuando se capta el sentido de una comunicación escrita no sólo se leen frases, sino que se adquieren ideas y se conocen verdades: las que están significadas en el texto"¹³. Bajo esta premisa los datos obtenidos del análisis curricular dan cuenta de que en la estructura formal del Plan y Programas de Estudio de secundaria; 1) se sustituyen las áreas por las asignaturas, organizándose en asignaturas y actividades; 2) A la historia se le asigna el tercer lugar en la organización vertical después del español y las matemáticas; 3) Dentro del espacio curricular solamente se le otorgan tres horas a la semana a la enseñanza de la Historia, bajo los cursos de Historia Universal I, Historia Universal II e Historia de México; 4) El nuevo enfoque plantea la necesidad de superar la memorización de datos y fechas; 5) La organización de los contenidos se presenta a los docentes y alumnos a través de unidades temáticas.

Este proceso de compilación y análisis de información, nos permitió ir delimitando progresivamente el objeto de estudio. Revisamos algunos trabajos de investigación que cubrieron dos propósitos: uno, servir como orientación y guía para el desarrollo de la investigación, proceso en el que se comprendió que "solo se aprende a investigar investigando"¹⁴ y por otro, aportaron elementos teóricos relacionados con la enseñanza de la Historia, los cuales sirvieron de base para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Por otra parte, dentro de los diferentes seminarios de la Maestría, la lectura de textos relacionados con la problemática a investigar, se convirtió en una exigencia permanente, que iba

¹³ Luis Alonso, Schokel y José María Bravo, *Apuntes de Hermenéutica*, Madrid, TROTTA, 1997, pág. 15.

¹⁴ Martha, Gutiérrez, *Inquietudes educativas y su aproximación investigativa* (Mimeo), México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, pág. 327.

acompañada de otras lecturas recomendadas por el asesor para profundizar en el conocimiento, comprensión, interpretación y explicación del objeto de estudio.

El trabajo metódico, organizado y sistemático que se desarrollo en esta fase, recupera los aportes teóricos de la hermenéutica, entendida como "la reflexión teórica sobre la comprensión, explicación e interpretación de textos literarios"¹⁵

E l trabajo de campo

En palabras de Elsie Rockwell y Justa Espeleta, "llegar a las escuelas a observar, a registrar lo que se observa, supone para el investigador múltiples tensiones"¹⁶, no es el desconocimiento teórico de las técnicas de recopilación de datos, sino que al estar ahí en el salón de clases, se adquiere la responsabilidad de lograr que lo cotidiano, lo familiar adquiriera otro significado, de esto surgen las interrogantes ¿ podremos observar todo lo que acontece en el salón de clases cuando se encuentran de manera rutinaria maestro y alumnos?, ¿ ante la diversidad de acciones e interacciones que se establecen al abordar el estudio de la Historia, podremos focalizar la atención sobre aquellas que sean más significativas?. Si bien se contaba con las referencias teóricas sobre las principales técnicas ¹⁷ dentro de la metodología cualitativa para la recopilación de datos, lo difícil fue precisar al estar ahí en el salón de clases ¿qué escribir, de todo lo que estaba frente a nosotros?, ¿ cómo escribirlo? Y ¿ cuándo escribirlo?.

Las primeras observaciones que se realizaron se orientaron a registrar hasta donde fue posible todo lo que pasaba en el salón de clases: la llegada del maestro, el pase de lista, las interrupciones, el tiempo real de trabajo, las formas empleadas

¹⁵ Schokel y José María Bravo, Op. Cit.,pág. 15

¹⁶ Rockwell y Espeleta, Op. Cit., pág. 7

¹⁷ La observación participante y la entrevista en profundidad. La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo(...) Se entiende por entrevista en profundidad a los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Steve, Taylor y Robert, Bogdan, **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Paidós, 1986, págs. 31-101.

por el maestro al enseñar la Historia, la participación de los alumnos, los chascarrillos, las actividades de los alumnos durante la clase, los enojos del maestro, las llamadas de atención, es decir, en un primer momento se trataba de apresar en los registros aquello que era lo más visible, lo evidente, sin embargo, a medida que se fueron sistematizando las observaciones y a partir del análisis que en las asesorías realizábamos de los registros de observación, fuimos centrando la atención en las estrategias de enseñanza empleadas por el docente y en los contenidos a tratar. Observar desde esta óptica la actividad del docente nos permite afirmar que mucho de lo que sucede en el salón de clases durante la enseñanza de la Historia, está condicionado por los contenidos programáticos. El dictado, la exposición verbal, el resumen y los cuestionarios como estrategias recurrentes empleadas por el docente para enseñar la Historia, tienen que ver con el conocimiento a tratar, con el tiempo destinado desde la propuesta curricular a la enseñanza de la Historia, con la secuencia y continuidad de los contenidos, con el número de grupos que atiende el docente y con la cantidad de temas y subtemas de cada una de las unidades temáticas que conforman el programa de Historia del segundo grado de secundaria.

Imp
←

Al estar en el salón de clases nos preguntábamos, ¿por qué el maestro recurría a esas estrategias de enseñanza y no a otras?, ¿por qué no hacía uso de otros recursos para enseñar la Historia?, ¿por qué el libro de texto era el único material que empleaba para enseñar la Historia?. Estos cuestionamientos nos condujeron a la búsqueda de respuestas que explicarían y aclararían nuestras dudas, algunos referentes teóricos nos permitieron entender que "para empezar la clase de cosas que queremos que los niños aprendan en una asignatura puede limitar las posibles maneras de enseñarla y aprenderla (...) La enseñanza se ve afectada por la naturaleza del conocimiento mismo, por la estructura y secuencialidad de la materia y por los fines que se persiguen en ella"(Stodolvsky, Susan 1991:19-22).

Bajo este marco referencial la atención durante las observaciones se centró en la relación que guardaron las estrategias de enseñanza empleadas por el maestro y el contenido tratado en cada sesión. Asimismo, nuestro interés se orientó hacia las actividades que los alumnos realizaban al abordar bajo las estrategias antes mencionadas el estudio de la Historia.

Creíamos al inicio de las observaciones que la preocupación era la interacción maestro-alumno pero, el registro y análisis de lo observado nos condujeron a establecer las relaciones entre contenido-maestro, estrategia de enseñanza. Las frecuentes distracciones de los alumnos durante la enseñanza de la Historia, nos permitieron en el análisis interpretativo de los registros, identificar las relaciones entre lo que se enseña, la forma en qué se enseña y las actividades de los alumnos.

Para la observación y registro de actividades generalmente lo hacíamos colocados desde la última banca de la primera hilera. El primer día nuestra presencia causa entre los alumnos expectación y asombro mientras que para el maestro significó una vigilancia hacia su trabajo, situación que poco a poco se supero en la medida en que las observaciones permitieron un mayor acercamiento entre el observador, el docente y los alumnos, para quienes nos convertimos con el paso del tiempo en algo familiar, en un elemento más del grupo.

Cada observación aportó nuevos indicios; el tiempo de qué dispone el maestro en cada sesión para abordar el estudio de la Historia, la organización escolar, la secuencia con que se les presentan a maestro y alumnos los contenidos programáticos a ser abordados durante la enseñanza y aprendizaje de la Historia, el número de grupos y alumnos que atiende el docente además del 2º. Grado, grupo "H". Todos ellos sirvieron de punto de referencia para establecer las redes que desde fuera del aula condicionan la enseñanza de la Historia, "la enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como práctica donde se

transforman esos componentes del curriculum, donde se concreta el significado real que cobra para el alumno”(Gimeno, J. y Angel P. Gómez, 1993:142).

Reconocer que la enseñanza de la Historia en el 2º. “H”, tiene que ver no solo con la responsabilidad, capacidad y formación del docente, sino que depende también de las condiciones materiales y de organización de la escuela y de los cambios que ha sufrido la propuesta curricular, nos permitió comprenderla como un entramado donde se tejen y entretajan intenciones, sentidos, sujetos, historias, roles y dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales e institucionales, que la cruzan y la definen, como es el caso de la reforma curricular de 1993, política educativa institucional desde la cual se regulan las condiciones laborales del docente de Historia y las formas de trabajo para abordar el estudio de los contenidos que integran el programa de Historia en el 2º. Grado de secundaria, en el entendido de que “ los contenidos se deciden fuera del ámbito didáctico por parte de agentes externos a la institución escolar, y el discurso pedagógico ha sólido centrarse preferentemente en torno a problemas internos al marco escolar específico, más que en ver lo que desde fuera condiciona la dinámica interna (...) Generalmente, los contenidos, por vías diversas, se moldean, deciden, seleccionan y ordenan fuera de la institución escolar, de las aulas, de los centros y al margen de los profesores”(Gimeno, J. y Angel P. Gómez, 1993:140).

Por lo tanto, el acontecer diario en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, proporciona la lectura de un texto en el que, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades realizadas por los alumnos y condiciones institucionales en las que el docente desarrolla su trabajo, se amalgaman en una totalidad¹⁸ que se expresa en el aula, escenario donde las pretensiones y presiones curriculares en torno a la enseñanza de la Historia, adquieren sentido y significado.

¹⁸ La totalidad se concibe desde la visión de Zemelman, no como la suma de ciertos conocimientos teóricos, ideológicos o experimentales, sino tomando en cuenta la forma en que interactúan, se relacionan y articulan todos los elementos que la integran para así poder acceder al conocimiento de la realidad social. Hugo, Zemelman, *Uso crítico de la teoría*. México, Colegio de México, 1987.

Después de varias observaciones se consideró necesario entrevistar al maestro, para comprender desde su experiencia cómo vive la enseñanza de la Historia en el 2º. Grado, grupo "H". Se trataba de profundizar sobre lo que sucedía en el salón de clases y de encontrar los sentidos y significados que el maestro le atribuía a sus acciones. Asimismo, se intentaba obtener una comprensión detallada del modo en que el maestro ve y experimenta la reforma al plan y programas de estudio de Historia en su propio contexto; permitirle hablar sobre los significados que él le atribuye a dicho cambio "abrirse para ver las cosas de un modo nuevo y diferente"(Steve, Taylor y Robert, Bogdan 1986:122)

La posibilidad de obtener la entrevista¹⁹ del maestro observado, se fundamentó en el acercamiento que se había logrado con él a través de las observaciones y de las pequeñas charlas que llevábamos a cabo al término de la clase, mientras se trasladaba de un salón a otro. Sin embargo, al principio el maestro se resistió, me preguntó sobre el propósito de la entrevista, manifiesta desconfianza, por lo que en un primer momento no insistimos y nos conformamos con la información que nos brinda a partir de las charlas que sostenemos con él al finalizar su clase. Ante esta situación el reto que se presentaba ante nosotros fue el de lograr la entrevista, sin dejar de considerar que "el report aparece lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. Y cuando aparece, puede ser tentativo y frágil. Es dudoso que cualquier persona confíe por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias" (Steve, Taylor y Robert, Bogdan 1986: 55).

A lo largo del trabajo de campo fuimos reconociendo la relación que guardan: 1) las estrategias que emplea el docente al enseñar la Historia con los contenidos programáticos y con el tiempo que se le asigna a la Historia dentro del curriculum de

¹⁹ Para el desarrollo de la entrevista se tomaron como base las orientaciones que sobre la entrevista en profundidad señalan Steve, Taylor y Robert, Bogdan(1986). Asimismo, las notas de campo, el diario y el registro etnográfico nos sirvieron como instrumento para registrar lo que el maestro piensa y dice de su práctica y sobre todo sus concepciones y vivencias con respecto a la Reforma de 1993, al cambio de Planes y Programas de Estudio de Educación Básica, nivel secundaria.

secundaria, 2) El impacto que ha tenido en el tiempo de trabajo del docente, la sustitución de las áreas por las asignaturas, 3) la relación que guardan las estrategias empleadas por el docente al enseñar la Historia y las actividades de los alumnos y 4) Las funciones que cumple el libro de texto durante la enseñanza de la Historia, entre otras. Mediante este proceso el análisis se profundizó, se afinaron y establecieron los aspectos más específicos a ser observados durante la enseñanza de la Historia en el 2º. grado, grupo "H, de la escuela Secundaria General No. 1; currículum-maestro, contenidos-estrategias de enseñanza, estrategias de enseñanza-actividades de los alumnos, libro de texto-maestro, libro de texto-alumnos. Estos aspectos se convirtieron en temas clave que nos ayudaron a traspasar lo aparente y a definir con claridad la relación que existe entre lo que sucede en el salón de clases al enseñarse la Historia y la reforma curricular de 1993.

Las categorías de análisis

El análisis de la información fue un proceso permanente que acompañó el desarrollo de esta investigación; el cual se inició a partir de los múltiples intentos por definir el objeto de estudio, pero adquirió forma concretamente durante las diferentes fases del trabajo de campo, mediante el uso de notas y apuntes analíticos²⁰ a través de los cuales ampliábamos lo observado (el contexto, el escenario, las actividades de los alumnos, el comportamiento del docente, las estrategias de enseñanza, el uso del libro de texto, entre otras) y elaborábamos preguntas y conjeturas relacionadas con los datos de los registros de clase y entrevistas al maestro y alumnos (por ej. *¿Por qué el maestro recurre al dictado, resumen, cuestionario y exposición verbal para enseñar la Historia?, ¿Estas formas de enseñanza tienen que ver con la*

²⁰ Para la realización de los apuntes analíticos se recurrió a la teorización , "proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos (Glasser y Strauss, 1967; Kaplan, 1964; Zetter, Berg, 1966) citado en: J.P. Goetz y M.D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988, págs. 175-176.

concepción que tiene el docente sobre la Historia y su enseñanza, con los contenidos a tratar o con el tiempo de que dispone para cubrir los contenidos marcados por el programa.?)

El primer paso en este proceso consistió en ampliar los registros de las distintas observaciones realizadas en el aula y de las entrevistas. Bajo este proceso se reelaboraron y ordenaron los registros, al mismo tiempo que se incorporaron aquellos aspectos que de alguna manera habían quedado registrados en la memoria, a fin de incorporar y registrar la mayor cantidad de información, en el entendido de que lo no registrado, "no sucedió jamás", por lo que la ampliación de los registros se orientó a enriquecer la información a fin de lograr posteriormente un análisis profundo de la realidad observada.

A lo largo de la lectura, subrayábamos las acciones que se repetían y las actividades recurrentes, como: el uso del libro de texto, las interrupciones, el tiempo de la clase, la exposición de la clase por parte del maestro y por los alumnos, el uso del cuestionario, el dictado, el resumen, el contenido a tratar, la evaluación, etcétera. Asimismo, identificamos algunas expresiones utilizadas por el maestro al referirse a la reforma curricular de 1993 o a algún evento de la clase; "sale uno como loco", "de ese cuestionario del que casi nadie escapa", "y, el texto nos auxilia bastante", "los puntos rojos", entre otros. Con base en este análisis, nos planteábamos interrogantes y reflexiones que nos conducían a conclusiones tentativas. Elaboramos un listado de temas, con ellos formamos grupos de tipologías que guardaban cierta relación, por ejemplo: la exposición verbal, el cuestionario, el resumen, el dictado (estrategias de enseñanza), sale uno como loco (condiciones institucionales de trabajo). En este ejercicio se fueron identificando y construyendo como categorías analíticas; 1) reforma curricular), 2) contexto institucional, 3) currículum, 4) práctica docente, 5) estrategias de enseñanza, 6) concepción de Historia, 7) el malestar docente.

Para la construcción de la conceptualización de cada una de estas categorías se revisaron trabajos y textos de algunos autores que de distinta manera han abordado el estudio de cada una de ellas.

1) Reforma curricular

Sin lugar a dudas la expresión reforma curricular puede definirse, describirse e interpretarse de muchas maneras, según las distintas miradas desde las cuales se aborde su estudio o la visión y posición de cada sujeto al aproximarse a ella, sin embargo, existe un punto en el que convergen algunos autores al considerar a la reforma como "un cambio a gran escala".

A continuación transcribimos algunos ejemplos de definiciones sobre reforma y reforma educativa. "Sack (1981) define a la reforma como "un tipo especial de cambio que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, resultados y métodos adecuados" por su parte Deleón y Kluchinkov (1981) consideran a la reforma educativa como una parte integrante de la transformación social que se lleva a cabo por medio de cambios fundamentales de las políticas de educación, e implica un cambio sustancial de los objetivos, las directrices y las estructuras de la educación de un país, para Yoyole (1981) la reforma educativa alude a aquellas políticas y programas que apuntan a producir un cambio educativo en todo el país, un nuevo rumbo, en uno o varios aspectos del sistema educativo"²¹

²¹ las definiciones que se incluyen en este trabajo sobre reforma y reforma educativa, se recuperan del texto de Margarita A. de Sánchez, *Innovaciones educativas*. México, ITESM, 1995, págs. 15-17.

Con base en este marco teórico, en esta investigación conceptualizamos a la reforma curricular de 1993, como una política educativa nacional orientada a modificar el sistema educativo a través, entre otras medidas, de la reformulación de los contenidos y materiales educativos de la educación básica, que en el caso específico del nivel de secundaria se expresó en el diseño e implementación de un nuevo plan y programas de estudio, en el que, se sustituyeron las áreas(Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) por las asignaturas (Física, Química, Biología y Geografía, Historia y Educ. Cívica)²².

2) Contexto institucional

El contexto institucional como categoría de análisis se conceptualiza en este trabajo como el ámbito político, administrativo y normativo que desde fuera y dentro de la institución escolar, regula, altera, condiciona e impacta la organización escolar y la práctica docente. El trabajo del docente es un trabajo enmarcado dentro de un ámbito institucional que lo regula a través de la organización escolar, espacio donde se explicitan las condiciones (grupos, turno, grados, asignaturas, trabajo administrativo, contenidos, formas de evaluación, etcétera) que definen y dan forma al trabajo y actividades que docentes y alumnos desarrollan durante sus encuentros rutinarios en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.²³

2) Currículum

De la extensa cantidad de acepciones en torno al currículum, nosotros recuperamos en este trabajo las teorizaciones sobre el currículum de Stenhouse quien lo define como "un intento de comunicar los principios esenciales de una

²² Uno de los criterios que orientó la sustitución de las áreas por las asignaturas de acuerdo con la SEP, fue la opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. Este problema es resultado tanto de la organización de los estudios como de la dificultad que representa para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos del conocimiento. SEP. Plan y Programas de Estudio de secundaria. México, SEP, 1993, pág.11.

²³ Para la construcción de la conceptualización "contexto institucional" se tomaron como referencias los aportes de Elisie, Rockwell y Rith Mercado respecto a la noción de contexto institucional. Véase, Rockwell, Elisie y Ruth Mercado "La práctica docente y la formación de maestros" México, DIE, Cinvestav-IPN. 1986.

propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stenhouse, Lawrence 1975:5), la de Coll, para quien el currículum es “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Por ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”(Coll, Cesar 1992:31-32) y la de Sacristan quien se refiere al currículum como “el proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurado” (Sacristán, Gimeno 1989:40). Dentro de estas definiciones partimos de la noción del currículum como praxis²⁴ referente que nos permitió establecer, la relación entre el proyecto curricular, la organización de la escuela y las estrategias de enseñanza empleadas por el docente al abordar el estudio de la Historia en el 2º. Grado, grupo “H” de una escuela secundaria general.

4) Práctica docente,

Entendemos a la práctica docente como una práctica educativa en la que toman forma los saberes y haceres del docente, que en el trabajo cotidiano del aula se construyen y re-construyen a través de las dimensiones sociales, políticas, culturales e institucionales que la configuran y en muchos casos la determinan.

5) Estrategias de enseñanza

Peter, Woods (1980) se ha referido a las estrategias como las formas de llevar a cabo metas...Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales. Por su parte Andy, Hargreaves (1978) al referirse al reto que tiene el maestro de idear y poner en práctica, creativa y constructivamente, una serie de estrategias, que le sirvan para manejar las situaciones cotidianas, especifica a las

24 Para Gimeno, el currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños o de los jóvenes que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. José, Gimeno. El currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata, 1989, pág. 16

estrategias como el producto de una actividad constructiva y creativa por parte del maestro.²⁵ En este trabajo se acepta la idea de estrategias de enseñanza como el conjunto de procedimientos psicopedagógicos que emplea el maestro al enseñar la Historia, con sujetos concretos, situaciones específicas y momentos particulares, en los que los contenidos y forma de abordarlos determinan en gran medida las actividades que realizan los alumnos dentro del tiempo real dedicado al estudio de la Historia.

6) Concepción de Historia

Hablar de lo que sucede en el salón de clases al enseñarse la Historia, implica reconocer que los sujetos que están frente a nosotros (docente y alumnos) al estudiar y re-construir los hechos sociales, lo hacen desde su propia historia como sujetos sociales, con una historia propia en la que se juegan valoraciones, intenciones, preparación profesional e ideales, entre otros. De tal manera que para aproximarnos al estudio de la reforma curricular y su impacto en la enseñanza de la Historia, en el segundo año, grupo "H", de la escuela Secundaria General No. 1, fue necesario recuperar algunos referentes teóricos en torno al concepto de historia que nos permitieran acercarnos a la concepción desde la cual el docente aborda su estudio en el salón de clases, en el entendido de que la concepción que el docente tiene sobre la Historia determinan en cierta medida, pero no exclusivamente la forma en que la enseña.

Los planteamiento de Le Goff, Jacques (1991), nos permitieron clarificar la dualidad entre historia como devenir real de la sociedad y la historia-estudio de esa realidad; las reflexiones de Carr, Edward (1993) sobre ¿qué es la historia? aportaron elementos para acercarnos al objeto, finalidad y método de la historia; las ideas de Marc, Bloch (1992)²⁶ en torno a la teoría y metodología de la historia,

²⁵ Las definiciones de estrategia de Peter, Woods (1980) y de loAndy, Hargreaves (1978), se recuperan de la antología preparada por Elisie, Rockwell *Ser maestro, estudios del trabajo docente*. México, El Caballito, 1985, págs. 121-139.

²⁶ Marc, Bloch a partir del análisis que hace de lo físico y lo social conceptualiza a la historia como "la ciencia de los hombres en el tiempo". Marc, Bloch. *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, págs. 24-26.

aportaron elementos para clarificar el objeto de estudio de la historia; de Collingwood, R.G.(1987) recuperamos la idea de que la historia es para el auto-conocimiento humano. Asimismo, la concepción de Eugenia Meyer²⁷ nos sirvió de punto de referencia para comprender que la Historia como cuerpo teórico de conocimientos producto de la realidad social, es la disciplina que brinda a los estudiantes de educación secundaria la posibilidad de construirse y re-construirse como sujetos históricos a partir de recuperar de manera científica el estudio de su propia historia como seres sociales, que comparten un pasado común factible de ser comprendido e interpretado mediante el análisis y estudio de su presente.

7) El malestar docente

El malestar docente, esta expresión se utiliza como categoría de análisis para “describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del maestro, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, José Manuel 1988:294). Bajo esta óptica el trabajo que el docente de Historia desarrolla en el salón de clases, solo puede entenderse dentro de las condiciones institucionales y contextuales en las que cobra sentido y significado.

La identificación de estas categorías y el permanente proceso de análisis de los registros etnográficos fueron descubriendo ante nosotros la “hebra analítica” que las articulaba: la reforma a los planes y programas de estudio de educación básica, nivel secundaria; eje analítico a partir del cual fuimos estructurando los capítulos que conforman este trabajo de tesis.

²⁷ Para Eugenia Meyer(1990) la historia, es siempre un acto de reflexión activa y colectiva y, siendo así debe entenderse como una herramienta para el cambio social. cit.pos. Victoria, Lemer, (Compiladora) La enseñanza de CLIO. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, CISE 1990, pág.472.

CAPITULO II

ESCENARIO Y PROTAGONISTAS

Contexto institucional

“Para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela”²⁸, escenario institucional que enmarca el ámbito donde se expresan las prácticas formales que los docentes y alumnos realizan para hacer posible la reproducción de la vida cultural de la sociedad. Desde este marco, la escuela como “espacio social e institucional previamente establecido”²⁹ adquiere existencia a partir de las prácticas cotidianas de los actores principales del proceso educativo (docentes y alumnos), prácticas que la definen y constituyen como particularidad, que condiciona a la vez las prácticas educativas a través de su “organización escolar”³⁰.

Desde esta mirada la escuela que se selecciono para desarrollar el trabajo empírico de esta investigación fue la Secundaria Federal No. 1 (hoy General 1). Se localiza al noreste de la ciudad de Pachuca en un área de población económicamente privilegiada, considerada así por el tipo de construcciones de sus viviendas en las que predominaban el ladrillo, concreto, aluminio y otros materiales que marcaban la diferencia con las construcciones de las áreas aledañas en las que el adobe, tabicón y techos de lamina marcan la diferencia.

El edificio de la escuela sobresale de entre las viviendas que están a su alrededor, por su elevada construcción arquitectónica, consta de varias secciones entre las que destaca un edificio principal compuesto de: una planta baja y tres pisos a los que se accede a través de seis bloques de escaleras de 10 escalones cada uno, distribución que habla del movimiento de alumnos y maestros y sobre todo de éstos últimos que cada hora tienen que desplazarse de una aula a otra, subir y bajar

²⁸ Rockwell y Mercado, op.cit. p. 62.

²⁹ Leonor, Pastrana, Organización, dirección y gestión de la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México, CINVESTAV-DIE, TESIS 24, 1997, pág. 6.

³⁰ Idem. Para esta autora el telón de fondo de nuestras inquietudes sociopedagógicas tiene que ver con la relación entre organización escolar y posibilidad pedagógica.

tantas veces como sea necesario del último piso a la planta baja y viceversa, según lo demande su horario previamente establecido por la comisión encargada de elaborar, al inicio de cada año escolar el horario general y particular de la escuela y los docentes, horario bajo el cual se desarrollarán las actividades de la institución.

En cada piso hay un largo pasillo de desplazamiento que comunica a todas las aulas, protegido por altos barandales azules, que si bien a simple vista pareciera que encarcelan, su altura responde más a la preocupación de proteger y evitar que algún alumno pudiera sufrir un accidente o caída desde esas alturas.

Al traspasa la puerta principal de la entrada se observa un patio cívico(en este espacio cada lunes se desarrollan los honores a la bandera) rodeado de jardines, área de movimiento y desplazamiento de maestros y alumnos. En la parte posterior del edificio principal se encuentra en una ala, un comedor para maestros, un salón para computación, la prefectura³¹ y los talleres de taquimecanografía. Diseño de distribución y organización que permite un mayor control de lo que acontece en las aulas y en los pasillos con sólo pararse en el centro del patio cívico o desde la prefectura, que se encuentra situada enfrente del edificio principal, lo que permite llevar un registro de entradas, salidas y movimientos en general tanto de trabajadores, como de alumnos, debido a que en la planta baja del edificio se localiza la puerta de entrada, el área administrativa (dirección y dos subdirecciones) y la sala de maestros y salones de clase. Todos ellos lugares por los que en forma obligada tienen que transitar tanto alumnos como trabajadores en general.

³¹ Es el espacio que permite a los docentes que desarrollan actividad de control y vigilancia, desempeñar su función desde un punto construido estratégicamente para ello. Es decir, en la práctica la prefectura es el aparato desde donde puede observarse con una sola mirada todos los movimientos de lo que sucede en el edificio principal. Desde la visión de Foucault(1976), este espacio hace alusión al Panóptico o torre desde donde es posible ver todo lo que acontece en las aulas. Michael,Foucault.,*Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.

En esta distribución arquitectónica de la escuela, subyace el principio del modelo de campamento³² característico de los campos militares, por eso todo lo que sucede en el edificio principal es vigilado desde la prefectura, de tal modo que mucho de lo que sucede en el segundo año, grupo "H" inmediatamente es del conocimiento del prefecto o de la perfecta, pues la distribución arquitectónica permite saber de qué salón y grupo provienen las risas, gritos o bullicio de los alumnos, en qué salón no hay maestros, qué alumnos han llegado tarde o quienes han abandonado el salón de clases antes del toque de salida. Bajo este tipo de distribución alumnos y docentes se saben vigilados y no es raro escuchar a los alumnos del segundo "H" decir: "aguas, te está viendo el prefecto", cuando algún alumno intenta pasar desapercibido por haber llegado tarde o pretender salirse del salón antes de que llegue el maestro o decir, "profe, ya vino el prefecto para ver con quién teníamos clase", cuando eventualmente el maestro tarda más tiempo en trasladarse de un salón a otro. Tanto los alumnos como el docente saben que sus acciones son vigiladas la presión hacia el cumplimiento está ahí presente, la arquitectura del edificio lo hace posible. Este es el ámbito dentro del cual el docente desarrolla la tarea de educar a las nuevas generaciones, aquí el docente y alumnos del segundo "H" establecen la trama de relaciones bajo la cual se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

El siguiente módulo de una sola planta, cuenta con una sala de audiovisual, un taller de corte y confección, dos laboratorios; el de Biología y el de Física y Química. Enseguida se encuentran los talleres de carpintería, estructuras metálicas y de electricidad, la cooperativa, los talleres de bordados y tejidos y de artesanías, todos ellos forman un conjunto con un patio central y pequeños jardines que lo circundan. En dirección al auditorio que colinda con el estadio Corona del Rosal (es un estadio de béisbol, ambicionado por la comunidad escolar desde hace algunos años, debido

³² En el modelo de campamento, se define exactamente la geometría de las avenidas, el número y la distribución de las tiendas de campaña, la orientación de sus entradas, la disposición de las filas y las hileras; se dibuja la red de las miradas que se controlan unas a otras(...)El campamento es el diagrama de un poder que actúa por el poder de una visibilidad general. Muchel, Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1993, págs. 176-177.

a la carencia que tienen de espacio para áreas deportivas y patios de recreo) se encuentra la biblioteca y en una pequeña franja que rodea una parte del estadio se localiza una área deportiva de minicanchas, que poco se usan por la lejanía que éstas tienen con el edificio principal y porque para acceder a ellas hay que atravesar el amplio auditorio de usos múltiples o una parte del estadio de béisbol, propósito imposible de lograr en los escasos 20 minutos de receso con que cuenta los alumnos.

Aulas, jardines, pasillos, patios, barandales, ventanales, oficinas, canchas deportivas, auditorio, etcétera. Cada uno una historia, mudo testigo del quehacer cotidiano de los docentes, de sus luchas, negociaciones, aspiraciones, proyectos, confrontaciones e ideales, construidos y reconstruidos por quienes hicieron y hacen posible trascender su tiempo en el tiempo, en una dinámica que da vida a la vida y movimiento a ese lugar, a ese espacio denominado escuela Secundaria General No. 1

Esta escuela inicia y desarrolla sus trabajos en el año de 1967. Se caracteriza por ser la primera institución que en su tipo se ofrece a los habitantes de la ciudad, como una opción distinta a la enseñanza particular que en el nivel de secundaria prevalecía en aquel entonces³³ Inicialmente la escuela funcionó en el turno vespertino de la escuela primaria "Centro escolar Hidalgo" ubicada en la avenida Madero, con una población escolar de 200 alumnos, pero debido al apoyo que en esos años el gobierno federal a través de la SEP brindaba a este tipo de instituciones, en poco tiempo empezó a funcionar en su propio edificio, el cual a través de los años ha sufrido modificaciones por el incremento de su población escolar y por las ampliaciones y adecuaciones que a través de diferentes acciones han llevado a cabo los integrantes del "Consejo Escolar" .

³³ Hacia finales del año de 1966 solo existían en la ciudad de Pachuca, una secundaria oficial que dependía de la Universidad Autónoma de Hidalgo y una secundaria técnica, ambas funcionaban como instituciones públicas, el resto eran escuelas secundarias particulares administradas por ordenes religiosas.

Al paso del tiempo la escuela fue consolidando su prestigio dentro de la ciudad, lo que la hizo convertirse en la escuela con mayor demanda de ingreso, asimismo, la compleja vida³⁴ de este centro escolar la sometió en distintos momentos, a luchas y confrontaciones que la hacen ser hoy en día la única escuela en el estado de Hidalgo que se organiza y administra bajo un "Consejo Escolar"³⁵, tal vez la historia de esta institución fue uno de los aspectos que nos hicieron seleccionarla como el espacio ideal para desarrollar la investigación.

Actualmente la escuela cuenta con 36 grupos (12 de primero, 12 de segundo y 12 de tercer año), 18 funcionan en el turno matutino (7:00 a 13:00 horas) y 18 en el turno vespertino (13:20 a 19:20 horas). Cada grupo tiene un promedio de 45 alumnos, sin embargo, según cuentan los maestros, ante la demanda de ingreso llegaron a formar grupos de 65 alumnos, cifra que poco a poco se fue reduciendo por acuerdo de Asamblea, bajo una serie de argumentaciones de tipo pedagógico presentados por los docentes.

Durante el tiempo que realizamos este trabajo, los docentes de Historia estaban organizados junto con los maestros de civismo y geografía dentro de la academia de Ciencias Sociales, integrada en su mayoría por mujeres (12) y solamente dos hombres. El número de grupos que debe de atender cada docente, depende del número de horas bajo el cual es contratado por el Instituto Hidalguense de Educación, no así, las materias que se le asignan, por parte de los directivos del plantel, ya que la diversidad de éstas, tiene que ver con las necesidades de

³⁴ Durante la década de los ochenta la comunidad escolar participa activamente en el movimiento magisterial, convocado por la Coordinadora Nacional del magisterio en contra del grupo de "Vanguardia Revolucionaria" del SNTE, como resultado de estas acciones la escuela se ve sometida por parte de la SEP en la entidad y de la Sección XV del SNTE a un proceso de destabilización y confrontación permanente. Para hacer frente a esta situación la comunidad escolar instituye una forma de organización y administración distinta a la del resto de las escuelas secundarias federales del Estado, en la que la figura del director como máxima autoridad de la escuela es sustituida por la creación de una entidad colegiada denominada "Consejo Escolar", que al ponerse en práctica lleva en si misma un cuestionamiento hacia lo instituido.

³⁵ Entidad colegiada integrada por la Asociación de Padres de Familia, Directivos, Representación Sindical de los trabajadores y Representación estudiantil. Con capacidad de decisión en todo asunto de carácter general o fundamental para la vida escolar de la institución. Secundaria federal No. 1 "Gobierno Democrático" mecanograma. 1980. Pachuca, Hgo.

funcionalidad de la escuela. Bajo esta lógica uno puede encontrar maestros de español atendiendo la enseñanza de la Historia o de tecnologías, geografía o civismo, también puede encontrarse a maestros de Historia atendiendo otras asignaturas ajenas en muchos de los casos al perfil profesional con el que cuentan, lo que motiva como en el caso del maestro observado que éste tenga que atender además de la asignatura de Historia Universal de primero y segundo grado, Historia de México de tercer grado, más la asignatura de Geografía General, que se le han asignado aún cuando no cuente con el perfil profesional requerido para el desempeño de esta asignatura. Bajo esta forma de organización escolar se establecen las condiciones (tiempos, grupos, horarios, número de alumnos, número de grupos, entre otros) dentro de las cuales el docente durante un año escolar desarrollará la tarea de enseñar la Historia. La significatividad de la organización escolar nos permitió establecer los vínculos entre ésta y las posibilidades de llevar a cabo las finalidades y propósitos de la enseñanza de la Historia en el 2º. Grado, grupo "H". "Gimeno (1991) señala que los espacios organizativos de los centros escolares son el terreno intermedio donde se aprecian y donde plantean conflicto las determinaciones externas de la práctica y el ámbito de actividad individual de los docentes"(Pastrana, L. 1997:8).

El aula

Desde las primeras incursiones a la escuela donde realizaríamos las observaciones llamo nuestra atención la ubicación del aula, nos preguntábamos ¿sobre lo que significaban para el docente de Historia 60 escalones que había de subir y bajar tres, cuatro, cinco o cuantas veces fuera necesario durante el transcurso del día?. Porque para llegar al aula del 2º. "H", hay que subir 60 escalones³⁶ alternados en bloques de 10 escalones cada uno y un descanso, actividad que repetida por un docente "n" veces durante una jornada de trabajo, se traduce para

36 Al referirse a la escuela como espacio material; Lidia M. Fernández (1994) señala que "como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse "disponibles" frente a las demandas del trabajo. Por otro, a través del modo en que en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos. Lidia, Fernández, M. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós, 1994, pág.100.

él, en fatiga, cansancio y desgaste físico, sobre todo como en el caso del maestro observado con 47 años de edad, que ha trabajado en esta institución más de diez años y que durante una sola jornada de trabajo atiende según su horario a 450 alumnos distribuidos en 10 grupos.

Obs. Recuerde que el próximo martes tenemos la entrevista

Mtro. Bueno, pero, ¿puedo hablar de todo?

Obs. Si claro, entre más exprese lo que piensa de su trabajo, del programa, de la clase, es mejor.

Mtro. ¿También puedo hablar del cansancio?

Obs. Claro que si, de lo que usted quiera

Mtro. Es que no se crea, pero subir y bajar de 8 a 10 veces las escaleras, parece mentira..pero...es cansado.³⁷

El salón cuenta con amplios ventanales en las dos paredes laterales, un escritorio para el maestro, situado frente a las bancas en un extremo del salón, un pizarrón blanco y 48 butacas para los alumnos, distribuidas en seis filas de 8 bancas cada una (Obs. 1,p.2) La distribución espacial del mobiliario establece las jerarquías, al frente del grupo el escritorio del maestro, un pasillo entre el pizarrón y la primera fila de bancas, espacio de control y autoridad, del maestro. Entre cada fila un pasillo que une y aísla a los alumnos, bajo la mirada siempre vigilante del maestro. Para el maestro observado en esta secundaria, el espacio entre el pizarrón y las primeras filas adquiere gran significatividad, en el nivel simbólico este pequeño espacio dentro del aula representa para él, el espacio donde se expresa su autoridad y estatus, en el se mueve, ahí están sus dominios, esa área le pertenece, por ejemplo:

³⁷ Durante el desarrollo de este trabajo además de las observaciones realizadas en el 2º. Grado, grupo "H" y de la entrevista al docente de Historia, se sostuvieron con los alumnos y docente charlas de las cuales se incorporan algunos fragmentos en el desarrollo de este trabajo. Las charlas con el maestro las realizábamos por lo general al término de la clase, cuando éste se trasladaba de un salón a otro. Para charlas con los alumnos procurábamos llegar al salón de clases antes de que diera inicio la sesión o al término de la clase en lo que llegaba el siguiente maestro.

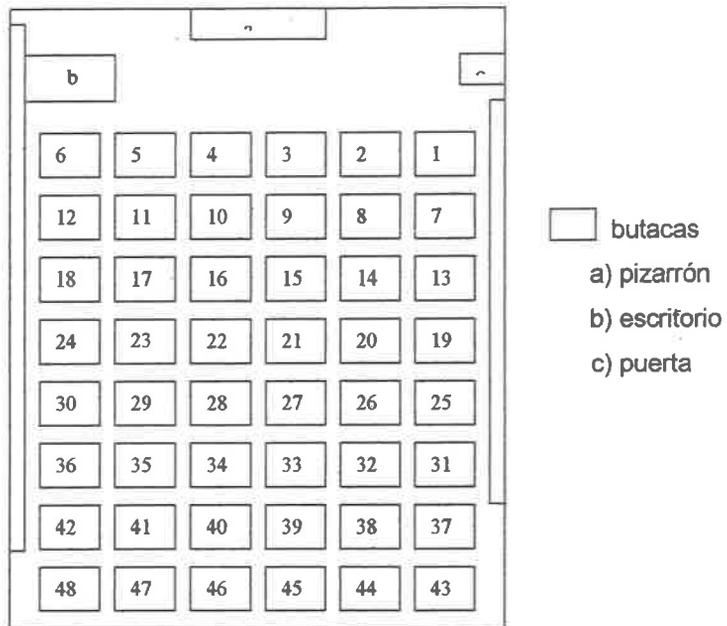
El maestro se para frente al grupo en el centro del salón, unos alumnos al verlo se levantan rápidamente de su banca y se acercan a él para rodearlo, con un movimiento rápido el maestro se hace hacia atrás, los detiene con un ademán de la mano y molesto con tono enérgico les dice: recuerden que no me gusta que invadan mi espacio, de inmediato los alumnos retroceden y se dirigen a su lugar.(Obs. 5,2)

A las significaciones anteriores se añade la de ser el espacio donde además el maestro demuestra ante sus alumnos sus saberes en torno a la enseñanza de la Historia, ahí esta la figura del maestro entre el pizarrón y los alumnos, explicando, aclarando dudas, cuestionando, etcétera. Es en ese espacio donde la práctica de la enseñanza de la Historia cobra forma a través de la exposición verbal, el resumen, dictado y el cuestionario.

Por otra parte, el análisis de la organización del aula aporta evidencias sobre la forma en que condiciona las interacciones entre el docente observado y los alumnos, lo frecuente es el distanciamiento físico entre los alumnos y el docente, así como entre los mismos alumnos. Cada quien ocupa un lugar, cada cual dispone de un espacio que le es asignado por su rol y estatus que desempeña dentro del salón de clases. De esta manera la distribución de las butacas, escritorio y pizarrón permiten al docente establecer la vigilancia y el control del grupo, mientras explica algún contenido programático, califica tareas, revisa cuadernos, dicta un resumen, otorga la palabra, autoriza, aclara dudas, designa, sanciona, registra, premia, marca tiempos, supervisa, etcétera. Michel Foucault considera que "la organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender

pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.” (Foucault, Michel 1993:151).

La asignación de lugares a la vez impiden los roces y contactos físicos entre los alumnos, cada uno en su lugar, cada cual con su trabajo, solo las señas, los cambios de miradas, los significados compartidos y el intercambio de papelitos los une, los hace ser alumnos del grupo de 2º “H”.



El maestro de Historia

El maestro conmigo es amable y cortés, de 47 años de edad, aunque no los representa, por lo general viste pantalón y chamarra de mezclilla, botas vaqueras y camisas a cuadros, sus rasgos son orientales, de mediana estatura. Ingresó a trabajar directamente a secundarias generales, en la escuela del Arenal (un pueblecito que se localiza sobre la carretera a la ciudad de Actopan) con la plaza de prefectura, un año después le dieron en esa misma escuela 14 horas de Ciencias Sociales, pero debido a su participación en la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la educación) durante el movimiento magisterial de los años

ochenta, salió de esa institución para ser reubicado en la Escuela Secundaria General N°1 de Pachuca, lugar en el que ha permanecido desde 1980.

Cuenta con 17 años de experiencia docente, sus estudios primarios y secundarios los realizó en su pueblo natal; Chapuluacan, Hidalgo, de ahí se fue a la Universidad de la Ciudad de México, logra su ingreso en la preparatoria de Mixcoac y después se fue a la Preparatoria 5. Estudio en forma paralela a la preparatoria la carrera de Técnico en la Manufactura de Prótesis de Aparatos Ortopédicos en el Instituto Mexicano de Rehabilitación, más tarde ingresa a la facultad de Filosofía en la Universidad Nacional de México, en donde cursa tres semestres y en forma simultánea cursos de Capacitación Agraria.

Sus estudios como docente para la especialidad de ciencias sociales los realiza en la Normal Superior del Estado de Hidalgo, bajo el plan de estudios por áreas. Además de dar clases para compensar la necesidad de cubrir los gastos de su familia, trabaja en actividades del campo, en su pueblo de Chapuluacan donde cuenta con unos animales y siembra café, tiene además un pequeño negocio (cremería) en la ciudad de Pachuca, capital del Estado de Hidalgo.

Hay momentos en que manifiesta cierta desconfianza hacia el trabajo del investigador; cuando le pedimos que nos conceda una entrevista, duda en su respuesta, primero nos pregunta si no lo compromete, solicita que le demos las preguntas de antemano para aprendérselas, es cauto para dar una respuesta, no responde afirmativamente a nuestra petición de inmediato, lo piensa, deja pasar los días antes de dar una respuesta afirmativa. En consecuencia para ampliar y aclarar algunas dudas surgidas de las observaciones y del análisis de los registros etnográficos, recurrimos a obtener la información a través de las charlas que al término de la clase sostenemos con el docente. Al referirse al acceso Martín, Hammersley dice "que el problema del acceso no está resuelto una vez que uno ha conseguido entrar en el campo ya que éste no garantiza de modo alguno el acceso a toda la información" (Hammersley, M 1994:) Por lo que en cierto sentido el acceso a

la información fue una constante negociación en la que se ponían en juego las dudas, temores y desconfianzas del docente y el interés de quienes desarrollábamos la investigación.

El maestro tiene tiempo completo en la secundaria, 42 horas, distribuidas en dos turnos, matutino y vespertino, en los que atiende 11 grupos de 42 a 48 alumnos cada uno; dos terceros en los que imparte Historia de México en el turno matutino; en el turno vespertino se le asignaron dos terceros de Historia de México y cuatro segundos de Historia Universal y tres primeros de Geografía en el vespertino, situación que lo obliga a pasar la mayor parte de su tiempo en la escuela.

Manifiesta curiosidad por conocer los resultados de las observaciones que estamos realizando, al mismo tiempo que expresa su disposición para colaborar con este trabajo. Su relación con los alumnos es cordial, se interesa porque ellos entiendan la importancia de las luchas sociales, principalmente de aquellas que aluden a movimientos de liberación de los pueblos (movimientos de independencia, revoluciones, movimientos obreros, entre otras) hechos sociales que de manera recurrente relaciona con lo que acontece en nuestro país, tratando de eso modo de darle vida en el presente al pasado y de superar el enfoque europeocentrista que caracteriza el programa de Historia Universal II del nivel de secundaria.

El grupo de 2°H

Inicialmente ingresan 48 alumnos al grupo de 2°H, en el primer año, su asesora³⁸ les asigna su lugar, que conservan en segundo año en algunos casos o que cambian de acuerdo con el maestro/a que les imparten las diferentes materias y actividades que marca el programa.

³⁸ - En la escuela secundaria se le asigna a los alumnos de cada grupo un maestro que además de impartirles una determinada materia, desempeña los roles de coordinador, mantenedor de la disciplina, vigilante del aprovechamiento del grupo, enlace entre la dirección del plantel y padres de familia, organizador de los homenajes, etcétera.

En el segundo año se inscriben los 48 alumnos 25 mujeres y 23 hombres . La edad de los jóvenes oscila entre los 14 y 15 años, todos ellos por prescripción oficial portan un uniforme las mujeres un jumper azul³⁹, blusa sport y calceta blanca, zapatos negros, los jóvenes un uniforme militar, verde aceituna con corbata, además todos usan un pants azul marino con vivos rojos y amarillos los días que tienen Educación Física.

El color del jumper que portan las alumnas permite identificar inmediatamente el grado que cursan y diferenciarlas del resto del alumnado. Ellos se ajustan al igual que el resto de los alumnos a un horario estandarizado para todo el turno; entrada 13:10 hrs, salida 19:20 hrs, con un pequeño receso de 20 minutos a las 16:30 hrs. Su clase de Historia la tienen los jueves en la primera hora, los martes de 15:40 hrs a 16:30 y los viernes de 14:50 hrs. a 15:40 hrs.

A cada alumno le corresponde ocupar un lugar dentro del salón de clases, en algunas clases conservan el que desde el primer año les asigno su asesora, en otras materias cambian de lugar ya sea con base en el criterio del maestro, por la estatura de los alumnos (los de menor estatura se sientan al frente) o por sus propios intereses.

Alumnos: no tenemos lugares fijos, en Física la maestra nos sienta por calificaciones, en Química por estaturas, una fila de hombres y una fila de mujeres, en Matemáticas y Geografía como las maestras quieren, en Artísticas por número de lista y en Historia como los alumnos quieren, pero la mayoría tenemos este lugar desde primero, aunque también cuando podemos nos sentamos junto a nuestros amigos (Charla con los alumnos , 2, 4)

³⁹ Cuando se fundaron las escuelas secundarias federales, se estableció a nivel nacional una reglamentación en relación al uniforme de los alumnos, por lo que independientemente del grado que cursen los varones portan un uniforme militar, en tanto las mujeres utilizan un jumper cuyo color se determina de acuerdo al grado que cursa. Para las alumnas de primer año, jumper color de rosa, azul para las de segunda y guinda para las de tercero.

El grupo es muy jovial, inquieto, aprovecha cualquier momento para platicar, intercambiar miradas o hacerse una seña, cuyo significado sólo es compartido por ellos. Son amables, respetuosos, les gustan los cuestionarios, y ver temas en la tele de Historia, expresan su inquietud por ver videos o telenovelas de corte histórico como las que pasan en los canales comerciales de la televisión(Senda de Gloria, El Vuelo del Aguila), para ellos estos recursos permitirían que la clase fuera menos aburrida, ya que los resúmenes, exposiciones y dictado la convierten en una clase tediosa. Por lo general sus relaciones con los maestros son cordiales, consideran que el maestro de Historia debe ser estricto para que ellos permanezcan atentos y callados en la clase. No les gusta mucho la historia, les parece una materia aburrida.

Obs. ¿Por qué siempre están platicando en la clase de Historia?

Alumnas. No nada más nosotras (protestan) todos (señalan con un movimiento de cabeza al resto del grupo). La clase es muy aburrida (hacen gestos) el maestro se sale del tema, Civismo, Historia y Español son las más aburridas.(Charla con los alumnos 1, 5)

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA PRESCRIPCIÓN CURRICULAR

La mayoría de las actividades que docentes y alumnos desarrollan en el salón de clases al enseñarse la Historia gravitan en torno al currículum, éste como expresión de la función socializadora y cultural de la educación, logra su concreción en las prácticas escolares, en donde toma forma entre otros, a través de los contenidos programáticos, parcelas de la cultura distribuidas por la escuela y que al ser abordados para su estudio por maestros y alumnos, condicionan la forma de enseñarlos y aprenderlos, debido entre otras cosas a que en la práctica pedagógica lo que se enseñan determina en gran medida las formas o estrategias como se enseña.

Puede decirse por lo tanto, que para comprender lo que sucede en el salón de clases al enseñarse la Historia, es necesario analizar la relación currículum-práctica educativa, situación que en un primer momento, nos lleva al análisis de los contextos macrosociales que orientaron y dieron forma después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, a la reformulación de los contenidos curriculares en el nivel de secundaria, acción que se concretizó en el diseño de los nuevos Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica, con los que los docentes y alumnos iniciaron sus trabajos a partir de 1993. Gimeno, J. señala "que el currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial"(Gimeno, J. 1989 :127)

Contexto Normativo

El carácter prospectivo que caracteriza a todo proyecto curricular, desempeña un papel preponderante a la hora de determinar que contenidos se deben de contemplar en una propuesta curricular, lo cual obliga en el presente a considerar el conjunto de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que el alumno debe de aprender y desarrollar para que en lo futuro logre integrarse a la sociedad.

Así, en el Coloquio Internacional sobre la evolución de los contenidos de la educación durante las próximas dos décadas, celebrado en París en 1980, en prospectiva se hace la siguiente constatación:

“La innovación, la creación, el ocio, el deporte y en general la formación para la edificación de una vida feliz y para el desarrollo de una identidad personal equilibrada corren el peligro de ser sacrificados. Convendrá en los años próximos, tratar de mantener entre todos estos contenidos, aquéllos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación. De un modo general, los contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y para hacerlo más humano, deberán tener la prioridad” (UNESCO 1980:26).

En este mismo Coloquio se establece la necesidad de “preparar al individuo para las transformaciones que le esperan”, por ello se considera que los contenidos de la educación “deberían de tener en cuenta actitudes y valores que formen parte de la moral humana en lo que tiene de más general; el sentimiento de solidaridad y justicia; el respeto a los demás; el sentido de la responsabilidad; la estima del trabajo humano y de sus frutos; las actitudes y valores concernientes a los derechos fundamentales; la defensa de la paz; la conservación del entorno; la identidad y la dignidad culturales de los pueblos; otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo”(UNESCO 1980:27).

Todo cambio de contenidos lleva implícito en sí mismo nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que obligan a los docentes a modificar sus prácticas y a crear nuevas formas de interacción con sus alumnos, de ahí que en este coloquio se recupere el papel del profesor en este proceso y las múltiples tareas que ante un cambio de contenidos se le atribuyen, tales como:

“ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas; iniciarse, a veces, en disciplinas nuevas (informática, tecnología general); asimilar una pedagogía nueva basada en la interdisciplinaridad; seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas, con el fin de poder dialogar con sus alumnos, frecuentemente impregnados de ellas; preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información; iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica, en la pedagogía de adultos con vistas a tomar parte en la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo (desarrollo, entorno, derechos del hombre, paz, desarme, cooperación internacional); colaborar con los padres y la comunidad etc.”(UNESCO 1980:29).

Esta preocupación por la adecuar los contenidos educativos al momento histórico en que se encuentra la sociedad, se manifiesta en el balance de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, en ella se establece como desafío para todos los países del mundo, idear formas viables de satisfacer las necesidades de aprendizaje de su población. Para lograrlo, se propone entre otras acciones, prestar atención prioritaria al aprendizaje. Para ello se establecen estrategias y líneas básicas sobre las que se estructurará la nueva educación, entre las que destaca; la satisfacción de las necesidades educativas básicas de aprendizaje⁴⁰ como criterio de transformación curricular.

Un año después en la Conferencia sobre educación de los países de América Latina y el Caribe, efectuada en Santiago de Chile (1991), se propone en los planes nacionales de acción para mejorar la calidad de la educación “tender hacia la actualización, coherencia y mayor flexibilidad en el currículo, pasando de uno basado en disciplinas hacia otro sustentando en la satisfacción de necesidades de aprendizaje individuales y sociales, revisión de los contenidos de aprendizaje

⁴⁰ Necesidades básicas de aprendizaje se refiere a los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.1990.

teniendo en cuenta, por una parte, las necesidades instrumentales relativas al acceso, procesamiento y expresión de los códigos básicos de la lecto-escritura y las matemáticas y, por otra parte, la relación con las necesidades ético-transformativas relativas al desarrollo de sí mismo, de los demás y del medio ambiente; diseño de modalidades de cambio curricular que permitan la adecuación a circunstancias culturales, científicas y tecnológicas diversificadas; diseño de fórmulas para la articulación entre currículo de tipo nacional y currículo local, etc."

educat
en la educación
Dentro de este marco de lineamientos internacionales y de nuevas demandas y requerimientos sociales, en nuestro país se diseñó el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) en él, se intenta identificar los retos que en prospectiva deberá de enfrentar la educación: la descentralización, el rezago educativo, el aspecto demográfico, cambio estructural de la sociedad, vincular los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico, la inversión educativa. La superación de estos retos según la visión del Estado, conducirá a la modernización de la educación básica, cuyos requerimientos son: retener a los alumnos en la primaria y mejorar la calidad educativa.

Nuevo Modelo Educativo
Derivada del programa adquiere especial importancia la tarea de diseñar un nuevo modelo educativo, acción que conduce a la reformulación de los contenidos educativos para preescolar, primaria y secundaria y a la definición de los perfiles de desempeño socio-educativos en los tres niveles. El diseño del Nuevo Modelo Educativo, se contempla dentro del Programa como un proceso que paulatinamente iría avanzando, sin embargo esta política sufre un viraje en los últimos años del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, quien teniendo como marco coyuntural la firma del Tratado de Libre Comercio, con los gobiernos de Estados Unidos de Norteamérica y Canadá y la sucesión presidencial, impulsa a través de la S.E.P. la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

El Acuerdo establece en uno de sus apartados, la reformulación de los contenidos y materiales educativos con el propósito de lograr la vinculación de los niveles de

preescolar, primaria y secundaria que conforman el modelo de la enseñanza básica. La reforma integral de los contenidos, se sustenta en la idea de que la educación que se ha venido desarrollando en el sistema educativo, no ha logrado proporcionar "el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destreza, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país" (A.N.M.E.B:1992). Por lo que se plantea como una necesidad, crear una educación de calidad que responda al desarrollo económico, político y social en que históricamente se encuentra nuestro país.

Para crear una educación de calidad el Acuerdo contempla entre otros, la reformulación de los contenidos y materiales educativos. La puesta en práctica de la reforma, tiene la finalidad de optimizar el sistema escolar a nivel nacional, finalidad que contiene en si misma una idea de cambio, tendiente a modificar los estilos de enseñanza del maestro, las formas de interactuar maestro-alumno, la organización de la escuela y las prácticas de enseñanza entre otras, es decir, subyace en la reforma una idea de mejora que " tiende a sustituir, bajo una supuesta opción de valor, un estado de la realidad de la escuela y/o de sus prácticas, por otro que se legitima como más deseable" (De Sánchez, Margarita 1995:19).

En el nivel de secundaria la reforma curricular se expreso en el diseño de un nuevo Plan y Programas de Estudio, en el que se privilegio la organización por asignaturas en lugar de la organización por áreas, de esta manera se incorporo el estudio de la Historia, Geografía y Civismo (en lugar de las Ciencias Sociales) y de la Biología, Química y Física (en lugar de las Ciencias Naturales). Todo proceso de cambio que conduzca a corregir lo que no está funcionando bien dentro del sistema educativo, no sólo implica cambiar las condiciones físicas y materiales en que se desarrolla la educación, sino también implica modificar las prácticas y la mentalidad de quienes son los ejecutores de los cambios y de los que van, como en el caso de los maestros a recibir el impacto o efecto de estos cambios.

En tal sentido la reforma al Plan y Programas de Estudio en el nivel medio, significa no sólo la sustitución de las áreas por las asignaturas, sino también una renovación de los contenidos y una nueva orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la cual se proponen nuevas relaciones entre maestro-programa, maestro-método, maestro-alumno, maestro-evaluación.

El nuevo diseño curricular (1993)

Al implementarse la renovación a contenidos y materiales educativos en la educación básica, se diseñó un nuevo Plan y Programas de Estudio que en el nivel de secundaria quedó organizado de la siguiente manera: presentación, introducción, antecedentes, propósito, prioridades y modelos de organización que comprende: la organización horizontal y vertical del Plan, enfoque de las asignaturas, propósitos y la organización de los contenidos.

En el apartado de propósitos del Plan y Programas de Estudio de 1993, se identifica como objeto discursivo el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, nivel secundaria. Los argumentos que aparecen en el texto en función del objeto discursivo son:

- 1.- "La publicación del Plan y Programa tiene como propósito exponer a los maestros, padres de familia y a la autoridades escolares el nuevo Plan y Programa.
- 2.- Que el Plan y programa fue elaborado por la Secretaria de Educación Pública., puesto que es una de las facultades que le confiere la ley.
- 3.- Que es resultado de un proceso de consulta, en el que destaca la propia organización sindical de maestros
- 4.- El Plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación". (Plan y Programas de Estudio 1993:8).

En el apartado de la introducción del Plan y Programas de Estudio, la Secretaria de Educación Pública expone los motivos y la justificación de los mismos con

respecto al nuevo Plan y Programas de Estudio. Se identifica en el texto como objeto discursivo la determinación de ampliar la duración de la enseñanza obligatoria; de seis grados de escolaridad a nueve. Se expresa como argumento, la reforma del Artículo Tercero Constitucional, promulgado el 4 de marzo de 1993, que establece el carácter obligatorio de la educación secundaria.

Al mismo tiempo para reforzar las situaciones dadas, se recurre a las frases que dan al discurso efecto de verosimilitud:⁴¹

— “La obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad de primera importancia.

__Seis grados de enseñanza obligatoria no son suficientes para satisfacer las necesidades de formación básica de las nuevas generaciones.

__Los procesos de modernización deben consolidarse en el futuro inmediato, pues son las condiciones para que nuestro país, siempre con su soberanía fortalecida, logre prosperidad estable, equidad en la distribución”. (Plan y Programas de Estudio 1993:9).

Antecedentes del Plan y Programas de Estudio. En este apartado se esboza de manera general el proceso a través del cual se lleva a cabo la transformación de los Planes y Programas de Estudio. Se alude a las razones de índole social, científico, profesional y psicopedagógicas en que se sustenta la elaboración del Plan.

⁴¹.- Se recupera del trabajo de Gilberto, Jiménez, el concepto de “verosimil” de un texto, como todo aquello que mima la verdad y asume la apariencia de la realidad misma en dicho texto. Gilberto, Jménez, “Capítulo V. El análisis del discurso político jurídico”, págs. 122-151, en: **Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas del discurso político-jurídico**, México, UNAM, 1983.

De índole social; “se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

Científica; fortalecer tanto en primaria como en secundaria, los conocimientos y habilidades de carácter básico, dominio del español, aplicación de las matemáticas al planteamiento y resolución de problemas, conocimiento de la ciencia y conocimiento mas amplio de la historia y geografía de México.

Psicopedagógico; se expreso una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes”. (Plan y Programas de Estudio 1993:10)

Todas estas razones cobran valor en el texto porque van acompañadas de afirmaciones producto de los resultados obtenidos: del proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989; de la información obtenida de los diferentes centros de investigación y de la proporcionada por maestros, directivos escolares, padres de familia y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La información obtenida se presenta como el marco que sirvió de base para la elaboración del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994; del que se desprende planes y programas para los niveles de primaria y secundaria, aplicados en la “prueba operativa”, cuya pertinencia y vialidad condujeron a conseguir la elaboración del nuevo modelo educativo y más tarde a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Propósitos y propiedades del Plan y Programas de Estudio. En estos apartados se especifican el saber básico, saber hacer, actitudes y perfiles de egreso del estudiante de secundaria.

→ **Perfil de egreso:** Se espera que al concluir su educación el alumno de secundaria cuente con los elementos necesarios para continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela y su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo.

→ **Saber Básico:** Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas; fortalecer la formación científica de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo; el aprendizaje de una lengua extranjera y la inclusión de la orientación Educativa como asignatura. Asimismo, se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria.

→ **Saber hacer:** Este aspecto está íntimamente relacionado con el saber básico y dominio del español, saber expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; conocimiento de las matemáticas y, resolución de problemas de la actividad cotidiana; la formación de Historia, Geografía y Civismo. Saber relacionarse socialmente en la vida política y cultural de la nación". (Plan y Programas de Estudio 1993:12-13).

Dentro del saber hacer también se contemplan las habilidades, actividades y destrezas que son parte integral de la formación del estudiante. De esta manera en el Plan de Estudio se destinan espacios curriculares para la Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

Actitudes: Los valores que se pretenden desarrollar aluden a la protección de los recursos naturales y del medio ambiente, la preservación de la salud, el respeto a los derechos humanos, la responsabilidad personal, la participación social, el aprecio y defensa de la soberanía nacional, etcétera.

De acuerdo a la S.E.P., el nuevo diseño del Plan y Programas de Estudio en el nivel secundaria, dio prioridad a la formación académica en base al estudio de las asignaturas, por un lado, y por otro, contempló el desarrollo de actividades que deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante (S.E.P. 1993:). Lo que hace que el Plan y Programas de estudio se ubique dentro del modelo centrado en las disciplinas o aprendizajes formales, el cual se basa en un planteamiento académico que responde a las exigencias del programa. "Se hace fuerte hincapié en los conocimientos a adquirir. Se organizan los espacios, tiempos y actividades en función de tales conocimientos. Se buscan resultados tangibles comprobables directamente como productos instructivos. Se utilizan de programación estándar y técnicas de evaluación basadas en los resultados objetivos." (Zabalza, Miguel 1993:123).

Gimeno, Sacristán por su parte, manifiesta su desacuerdo con el modelo centrado en las disciplinas al señalar que " parcelan el conocimiento, no dan una comprensión global de la realidad, no da salida a la aplicación del conocimiento, por establecer fronteras arbitrarias entre parcelas científicas no totalmente diferenciadas porque el conocimiento científico crece en las fronteras interdisciplinarias y porque resulta más difícil conectar el contenido con los intereses del alumno para facilitar el aprendizaje significativo". (Gimeno, J. 1981:179).

En nuestra opinión la organización por áreas permitía abordar el estudio de los hechos sociales desde una mirada interdisciplinaria⁴², mientras que la organización

⁴²Esta mirada tiene su sustento en las unidades interdisciplinarias en las cuales el contenido y los procesos de descubrimiento de cada disciplina se funden en torno a temas, tópicos áreas, conceptos o preguntas en un intento de integrar cierto número de áreas sociales y/o humanidades. Muchos problemas sociales, especialmente aquellos que se derivan del cambio tecnológico, traspasan los límites de diferentes disciplinas(...)En general, se pone el acento en el proceso y se selecciona el contenido procedente de diversas disciplinas, pero no se intenta dirigir la atención de los alumnos a las disciplinas o asignaturas de que se trata. D. Buddle (1989) "La programación en geografía", en:N, Graves, Nuevo método para la enseñanza de la geografía, Barcelona, TEIDE, 1989,págs.289-331.

por asignaturas restringe el análisis de los hechos sociales al tratar de explicarlos e interpretarlos a partir de un solo campo disciplinar.

La organización vertical y horizontal del Plan y Programa de Estudios se representa gráficamente de la siguiente manera:

CUADRO DE MATERIAS

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<i>Asignaturas Académicas</i>	Español 5 h semanales	Español 5 h semanales	Español 5 h semanales
	Matemáticas 5 h semanales	Matemáticas 5 h semanales	Matemáticas 5 h semanales
	Historia Universal I 3 h semanales	Historia Universal II 3 h semanales	Historia de México 3 h semanales
	Geografía General 3 h semanales	Geografía de México 2 h semanales	Orientación Educativa 3 h semanales
	Civismo 3 h semanales	Civismo 2 h semanales	Física 3 h semanales
	Biología 3 h semanales	Biología 2 h semanales	Química 3 h semanales
	Introducción a la Física y a la Química 3 h semanales	Física 3 h semanales	Lengua Extranjera 3 h semanales
	Lengua Extranjera 3 h semanales	Química 3 h semanales	Asignatura opcional decidida en cada entidad
		Lengua Extranjera 3 h semanales	3 h semanales
			3 h semanales
<i>Actividades de desarrollo</i>	Expresión y apreciación Artísticas 2 h semanales	Expresión y apreciación Artísticas 2 h semanales	Expresión y apreciación Artísticas 2 h semanales
	Educación Física 2 h semanales	Educación Física 2 h semanales	Educación Física 2 h semanales
	Educación Tecnológica 3 h semanales	Educación Tecnológica 3 h semanales	Educación Tecnológica 3 h semanales
	Totales 35 h semanales	Totales 35 h semanales	Totales 35 h semanales

En el cuadro de materias del Plan y Programas de Estudio de educación secundaria se contemplan las Asignaturas Académicas y las Actividades de Desarrollo que deberán de cursar los alumnos durante su estancia en la escuela secundaria. Quienes trabajamos bajo el Plan y Programas de Estudio organizados por áreas, podemos identificar, como las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales fueron sustituidas por las asignaturas; Física, Química y Biología por una parte, e Historia, Geografía y Civismo por otra, asimismo, se incluye en el programa de tercer año como asignatura la Orientación Educativa y se deja a juicio de cada entidad federativa la inserción de una asignatura opcional. En cada grado se asignan 35 horas semanales a todas las asignaturas y actividades de desarrollo para su estudio, de las cuales 28 están destinadas a las académicas (80 por ciento) y 7 horas al desarrollo de Actividades Artísticas, Físicas y Tecnológicas.

El lugar de la Historia dentro de la propuesta curricular

Del ochenta por ciento que corresponde a las asignaturas, a la enseñanza de la Historia se le asigna el 8.5 por ciento con tres horas semanales de clase para cada grado y aún cuando en la estructura formal del Plan de Estudios se le ubica en el tercer lugar después del Español y las Matemáticas, se le concede una jerarquía inferior con respecto a estas materias, a las que se les asignan amplios espacios curriculares con 5 horas semanales de clase por cada grado, equivalente al 14.28 % del 80% que le corresponde dentro de la organización formal del Plan de Estudios a las asignaturas.

A la Historia en el nivel secundario por lo tanto se le atribuye la misma importancia que a la Geografía General, al Civismo, a la Biología, a la Física y la Química, a la Lengua Extranjera y a las Tecnologías en el primer grado, en el segundo grado igual que a Física, Química, Lengua Extranjera, Educación Tecnológica y por último en el tercer grado el número de horas que se le asignan dentro del plan de estudios es igual al de Orientación Vocacional, Física, Química, Lengua Extranjera, la Asignatura opcional y la Educación Tecnológica.

Esta asignación de tiempos implica el supuesto de que matemáticas y español son los campos del conocimiento más valiosos dentro de las disciplinas que integran el mapa curricular de la educación secundaria, situación que proyecta entre alumnos, docentes y padres de familia, una visión de valor en la que se distingue lo que cuenta como conocimiento prioritario y lo que no cuenta como tal. En el currículum estratificado "el conocimiento altamente valorado se coloca en el altar de la academia o de la escuela y proporciona el parámetro contra el que se contrasta lo demás que se conoce" (Young, 1971:28). En este sentido la prioridad otorgada al español y las matemáticas, deja asentado en relación con estas disciplinas el status de la Historia. La distinción que se hace de ellas en el Plan y Programas de Estudio, proporciona elementos para ubicar a las primeras en las llamadas materias "básicas" y a la Historia dentro de las materias de "enriquecimiento". Stodolsky, señala que la importancia o prioridad acordada a un contenido puede influir tanto en la calidad como en la cantidad de enseñanza que se le asigne.(Stodolsky, S. 1991:20). Más adelante en el desarrollo de este trabajo, podremos ver la forma en que la disminución del tiempo destinado a la enseñanza de la Historia desde la propuesta curricular, se convierte en una de las limitantes para el logro de los propósitos que el Plan y Programas de Estudio (1993), contempla, en el caso de la Historia.

El Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria de agosto de 1993, establece que la asignatura Historia comprende dos cursos de Historia Universal, que se estudiarán en primero y segundo grados y un curso de Historia de México que se estudiará en tercer grado. Un análisis comparativo entre los programas actuales y los anteriores, a partir de la lógica de presentación de los cursos de Historia en la escuela secundaria, demuestra que en los primeros el estudio de la Historia Universal goza de prioridad sobre el estudio de la Historia de México y de otros pueblos / de África, Asia, entre otros) situación que en los programas anteriores no se identifica como problemática, debido a que la Historia de México se incluía dentro del estudio de la Historia Universal durante los tres años de enseñanza secundaria, situación que permitía superar el enfoque eurocentrista

de la enseñanza de la Historia y que hoy los nuevos programas plantean como pretensión, que no logran en su propio diseño alcanzar.⁴³

El programa de Historia en la educación secundaria

En el programa se identifican como propósitos:

- ❖ Que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.
- ❖ Que los alumnos, en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.
- ❖ Que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual. (Plan y Programas de Estudio 1993:100)

En el análisis de los propósitos de la enseñanza de la Historia se identifica:

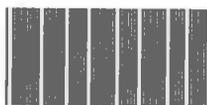
- 1) La relación entre los propósitos de la asignatura y los propósitos generales del Plan de Estudio del nivel de secundaria.
- 2) Correspondencia entre los propósitos y el saber básico, saber hacer y actitudes que integran el perfil de egreso del alumno de secundaria (señalados en las pag. 54 y 55 de este trabajo).
- 3) Al referirse a las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, no se explicita a qué épocas se refiere, este aspecto se aborda de manera muy general.

⁴³ Para un análisis más profundo sobre el cambio del Plan y Programas de Estudio de 1993 en la educación secundaria, remitirse a Rafael, Quiroz, **Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudios de la educación secundaria.** (Documentos DIE 40) México, DIE-CINVESTAV. 1995.

- 4) Se lee entre líneas el propósito de abordar el estudio de la Historia bajo un enfoque procesual.
- 5) Esta presente la preocupación por incorporar aprendizajes que permitan a los alumnos pensar históricamente.
- 6) Se propone una serie de categorías a partir de las cuales el alumno se acerque a los acontecimientos sociales y pueda re-construirlos como cuerpo de conocimientos.
- 7) Establecen nuevas exigencias en la formación profesional de los docentes de Historia en servicio, que atienda tanto el dominio del conocimiento disciplinar como el psicopedagógico.

El enfoque de la Historia en la escuela secundaria, recupera las orientaciones teóricas de la Historia social, al precisar que “el restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura específica permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendan que las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre” (Plan y Programas de Estudio 1993:99). En este sentido se explícita que el objeto de estudio de la historia es el hombre en sociedad y su capacidad creadora.

El enfoque destaca la importancia de desarrollar “las habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria” (Plan y Programas de Estudio 1993:99). Enfatiza también en el tipo de habilidades que el alumno debe desarrollar para que analice los procesos sociales actuales. Asimismo, se señala que el enfoque del estudio de la Historia “busca evitar que la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura. Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el



descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven”(Plan y Programas de Estudio 1993:99).

Se presenta también en el enfoque, el para qué de la historia al señalarse que el logro de las finalidades de la historia “propiciará la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad” (Plan y Programas de Estudio 1993:99).

El enfoque y propósitos del programa guardan estrecha relación lo que hace posible la congruencia entre ambos.

Conviene señalar la ausencia en los programas de:

1. Un apartado sobre la metodología propia de la enseñanza de la Historia, a partir de la cual el maestro a través de distintas estrategias y sugerencias didácticas organice, diseñe y planifique la enseñanza de la Historia.
- 2.- Un apartado que exprese la perspectiva desde la cual se conceptualiza la evaluación y su función dentro de la enseñanza de la Historia.
- 3.- Una introducción al inicio de cada unidad que aporte elementos al docente para comprender el propósito de cada unidad y el por qué de las temáticas que se incluyen en cada una de ellas. Estas consideraciones son una respuesta a la necesidad de brindarle al docente elementos que le permitan tener un conocimiento más profundo sobre los fundamentos teórico-metodológicos en que se sustentan los programas de Historia, sobre todo si se toma en cuenta que no existe como en el caso de algunas otras asignaturas, un libro para el maestro de historia en el nivel de secundaria, que le brinde al docente información relativa a la disciplina que imparte.

Organización de los contenidos

Para lograr los propósitos antes mencionados, los programas de Historia en el nivel de secundaria, se organizan en unidades temáticas que se presentan en primero y segundo año, siguiendo la secuencia cronológica de la historia de la humanidad: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad

Contemporánea; ordenamiento al que se alude de manera implícita por un lado, cuando se expresa en el programa (1993) que el restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura específica permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y por otro, en la secuencia cronológica con que se presentan las unidades temáticas.

En el primer año:

UNIDAD TEMÁTICA	SECUENCIA CRONOLÓGICA
1.- La prehistoria de la humanidad.	Prehistoria.(antes de la aparición de la escritura)
2.- Las grandes civilizaciones agrícolas 3.-Las civilizaciones del mediterráneo 4.- El pueblo judío	Edad Antigua(desde la aparición de la escritura, hasta la caída del imperio romano de occidente, año 476 d.c.)
5.- Bárbaros, bizancio y el islam 6.-Mundos separados: Europa y Oriente	Edad Media (del año 476 d.c. hasta la caída de Constantinopla (1453), capital del imperio Romano de Oriente)
7.- Las revoluciones de la era del renacimiento	Edad Moderna (a partir de los grandes descubrimientos geográficos, hasta el estallido de la Rev. Francesa (1789)
8.- Recapitulación y ordenamiento.	

Segundo año

UNIDAD TEMÁTICA	SECUENCIA CRONOLÓGICA
1.- Los imperios europeos y el absolutismo	Edad Moderna
2.- La ilustración y las revoluciones liberales	Edad Contemporánea (a partir de la Revolución Francesa de 1789)
3.- El apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial	Edad Contemporánea
4.- Las grandes transformaciones del siglo XIX	Edad Contemporánea
5.- La primera guerra mundial y las revoluciones socialistas	Edad Contemporánea
6.-La segunda guerra mundial	Edad Contemporánea
7.- Las transformaciones de la época actual	Edad Contemporánea
8.- Los cambios tecnológicos y culturales	Edad Contemporánea
9.- Recapitulación y ordenamiento	Edad Contemporánea

En esta continuidad histórica, las unidades se presentan dentro de una secuencia heterogénea, en la que se alternan unidades que abordan el estudio de la historia bajo diferentes enfoques; político-militar, cultural, científico, geográfico, religioso, etc. Esta organización hace alusión a la división denominada **cuadripartismo**⁴⁴, división

⁴⁴ Este término se retoma de criterios eminentemente artísticos, los historiadores del arte occidental usaron este modelo con respecto al arte griego y, por extensión, a la cultura griega(...) Esta división al aplicarse al estudio de la historia de la humanidad mezcla criterios diversos: el cultural (aparición de la escritura); los hechos militares (caída de Roma y Constantinopla); los políticos (Revolución francesa) e inclusive los tecnológicos(Bomba atómica, lanzamiento del Sputnik).Miguel Angel, Gallo, "Qué es la Historia". México, Ediciones Quinto Sol, 1987, pág.87.

que ha generado controversias y críticas, debido entre otras cosas a que como señala Jean Chesneaux (1991):

- presenta una sistematización de la historia universal bajo una estructura rígida, muy francesa.
- clasifica los procesos históricos tomando en cuenta una gran diversidad de criterios y no uno mismo como suele hacerlo toda ciencia.
- privilegia el enfoque europeocentrista de la historia de la humanidad, principalmente de Europa occidental.
- corta en trozos arbitrarios ciertas zonas históricas homogéneas y originales.
- pone un obstáculo para el estudio de los fenómenos específicos en el tiempo largo
- es incompatible con la evolución del mundo de nuestro tiempo, con los requerimientos del presente.
- es ya inadecuado en el plano intelectual, incluso para Europa y hasta en el interior del discurso clásico histórico.

Esta forma de periodización en que se presentan las unidades temáticas del programa de primero y segundo año de secundaria, a la vez se divide y subdivide siguiendo el mismo modelo de cortes que se marcan a partir de aspectos religiosos, políticos, culturales, científicos, militares, geográficos, cortes congruentes con el enfoque cuadripartista bajo el cual se ha dividido el estudio de la Historia en la educación secundaria.

Primera Unidad

En el programa de primer año el tratamiento de la unidad Prehistoria de la humanidad, se divide en tres temas; el concepto de prehistoria, el conocimiento actual sobre la evolución humana y las etapas de la prehistoria, estos temas a la vez se subdividen, como en el caso de esta unidad en cinco subtemas, en los que se destaca la influencia que el medio tiene sobre el hombre y la dependencia de éste con respecto a aquel. Con base en los materiales empleados por el hombre en la producción de la vida material, se subdivide a la prehistoria en tres etapas;

paleolítico, mesolítico y neolítico. Los antecedentes con que se supone cuenta el alumno para introducirse en el estudio de esta unidad, están presentes en el programa de Historia de 5^o año de primaria, en la primera unidad, concretamente en el tema y subtema "La prehistoria", la vida del hombre prehistórico. la fabricación de utensilios y la capacidad de adaptación a ambientes distintos.

Segunda unidad

En este mismo programa se identifica la unidad Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo, cuyos contenidos guardan relación con la unidad temática; Las grandes civilizaciones agrícolas tratadas en la segunda unidad del programa de primero de secundaria, unidad que se organiza en cuatro temas; la revolución urbana, las grandes civilizaciones agrícolas Egipto, Mesopotamia, India y China, a la vez estos temas se subdividen en nueve subtemas, para cuyo tratamiento se recupera la geo-historia (en la que se da a las condiciones geográficas un papel preponderante en la historia), se destaca la importancia de las cuencas fluviales en el desarrollo de las sociedades agrícolas de riego; asimismo, se recuperan las categorías de espacio y temporalidad, al ubicar a las civilizaciones y culturas de: Egipto, Mesopotamia, India y China; se incorporan también para el estudio de estos temas, aspectos culturales, científicos y tecnológicos; además un enfoque político-militar al abordar el estudio de los gobiernos teocráticos y de las civilizaciones urbanas y las luchas con los pueblos guerreros periféricos; también se contempla un aspecto social, al estudiarse la organización social de cada una de las civilizaciones agrícolas. Cabe hacer notar que a pesar de la amplia gama de aspectos que contempla esta unidad, se ausenta el aspecto económico, además no se alude a las causas que hicieron posible la conformación de estas formaciones económico-sociales y sus consecuencias. Todos ellos aspectos que se interrelacionan e interactúan entre sí, determinando la organización y desarrollo de los pueblos.

Tercera unidad

En la tercera unidad, se aborda el estudio de Las Civilizaciones del Mediterráneo, para ello la unidad se divide en seis temas: El mar como espacio de comunicación. El

desarrollo de la tecnología náutica, Los griegos, El Imperio de Alejandro y la cultura helenística, El Imperio Gupta en la India, Buda y la difusión del budismo, los romanos, temas que a la vez se subdividen en veinte subtemas . El tratamiento de esta unidad es semejante a la anterior aunque en ésta el medio geográfico que determina las actividades de los pueblos es el mar. También se recuperan las categorías de espacialidad y temporalidad, al referirse al desarrollo comercial, a las factorías fenicias, a la invención del dinero y el crédito, no se explicita el papel que estos fenómenos representan en el desarrollo del capitalismo. Para el estudio de los griegos y los romanos se recuperan aspectos culturales y científicos y aunque la pretensión es superar como predominante el enfoque político- militar al abordar el estudio de los griegos y romanos, éste se encuentra presente en el tratamiento que se hace de democracia, monarquía, república, imperio, etc. En cuanto al Imperio de Alejandro, el sólo título habla del enfoque que magnifica a los personajes, olvidando que éstos son sujetos sociales, sujetos históricos, producto de un momento histórico determinado. Esta unidad al igual que la anterior, tiene como precedente la unidad Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del mediterráneo del programa de 5^o año de primaria.

Cuarta unidad

La temática de la cuarta unidad, se refiere al Pueblo Judío y el Cristianismo, esta unidad se organiza para su estudio en tres temas generales que se subdividen en dos subtemas. Para el tratamiento de esta unidad se recurre a la historia religiosa, se inicia con una crónica de los orígenes del pueblo judío hasta llegar al cristianismo como religión de Estado. Permea esta unidad un enfoque medieval, en el que la historia no es otra cosa que la narración de algunos pasajes bíblicos, en los que se resalta la figura de algunos personajes, también bíblicos. No contextualiza en su totalidad las condiciones históricas en que surge el cristianismo y las repercusiones que éste tiene para la humanidad.

Quinta unidad

Los bárbaros, Bizancio y el Islam, es la temática de la quinta unidad, consta de tres temas generales; los bárbaros, El Imperio Bizantino de Oriente y El Islam, cada

tema se desglosa en temas específicos que hacen un total de diez subtemas. Para el estudio de estas temáticas se recuperan aspectos político-militares; las invasiones bárbaras y la disolución del Imperio Romano, culturales-religiosos; el cristianismo y la iglesia ortodoxa, la cultura bizantina, Mahoma y el Corán, la cultura y la ciencia musulmana, etc. También se recuperan las categorías de espacio y tiempo. No se alude a la situación económica, política y social que junto con otras causas generaron la caída del imperio romano.

Sexta unidad

Mundos separados Europa y Oriente, es el título de la sexta unidad, en la que se estudia a la Edad Media europea, bajo la perspectiva del modo de producción feudal. Se estudian las relaciones vasalláticas, el feudo y la organización del trabajo, pero se ignora que son producto de determinado tipo de relaciones de producción. En cuanto al tratamiento que se hace de las cruzadas es totalmente religioso, se ausenta el aspecto económico que tuvo mucho que ver en este hecho histórico, que marca un momento del desarrollo del capitalismo.

Séptima unidad

Bajo el título de "Las revoluciones de la era del Renacimiento" se engloba la temática de la séptima unidad que consta de cinco temas principales; Las grandes transformaciones económicas del renacimiento; Las transformaciones culturales del Renacimiento; La nueva ciencia; Los viajes marítimos y el "Nuevo Mundo"; Encuentro de dos mundos; Las divisiones del cristianismo y las guerras religiosas

El estudio de cada tema se desglosa en subtemas específicos, cada uno de los cuales guarda relación con el tema principal y con el título de la unidad temática. Son 12 los subtemas a tratar en esta unidad, el orden como se presentan plasma una idea de acontecimientos que se van sucediendo uno a uno de manera ininterrumpida y que permiten llegar hasta el descubrimiento de América y al Encuentro de dos Mundos. (existe la tendencia en los últimos años de sustituir el término conquista o dominación de América, por el de Encuentro entre dos Mundos). Bajo esta forma

se oculta el proceso imperialista que condujo a los europeos a impulsar los viajes de exploración y a descubrir las tierras de América, así como el proceso de dominación bajo el cual se sometió a los pueblos americanos.

En el subtema América en Europa se aborda el estudio de las civilizaciones indígenas en la imagen europea, esta forma de presentar esta temática a mi juicio debería de plantearse a la inversa, es decir se tendría que incluir una

temática que permitiera conocer cuál es la imagen que de Europa tuvieron las civilizaciones indígenas. Tendría que considerarse la visión de los dominados y no sólo la visión de los dominadores, para contribuir a superar la visión europea del estudio de la Historia que se privilegia en los programas y para aportarle a los alumnos puntos de vista distintos en relación a un mismo hecho histórico, que le permitan formar su propio criterio.

Para concluir esta unidad después de un tratamiento político se hace un corte cultural sobre todo de tipo religioso y se aborda el estudio de Las divisiones del cristianismo y las guerras religiosas en las que solo se incluyen los antecedentes de las mismas sin considerar las causas que las produjeron y las consecuencias para la humanidad de estos movimientos religiosos.

Octava Unidad

Es la última unidad del programa en ella se contempla una recapitulación y ordenamiento del programa. Se pone el énfasis en que se refuercen los esquemas de temporalidad y secuencia histórica, también se considera importante la ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales. No se hace ninguna aclaración con respecto al tratamiento histórico con que deben de ser estudiados cada uno de estos aspectos sobre todo si se toma en cuenta que uno de los problemas más recurrentes de la enseñanza de la Historia es el presentar a los personajes como héroes que determinan la historia de los pueblos y no como sujetos históricos producto de un tiempo y espacio concreto.

Para el estudio de los subtemas y temas que conforman cada unidad temática, los docentes y alumnos cuentan con 115 sesiones por año escolar, consideradas dentro del calendario oficial que marca la S.E.P. El reto para el maestro por lo tanto, consistirá en buscar las estrategias que hagan posible en ese número de sesiones lograr abarcar un programa que se caracteriza por la amplitud y extensión de contenidos.

En el cuadro No. 1 se presenta la dosificación del programa de primer año y el cronograma (cuadro No. 2) de distribución de los contenidos⁴⁵, con base en el tiempo que oficialmente se otorga para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Un análisis cuidadoso de estos documentos nos permite identificar el poco margen de acción que se le concede al docente para abordar el estudio de los contenidos programáticos, bajo formas que les permitan ir a los testimonios, sintetizar, inferir, resolver problemas, aplicar soluciones, actividades que a través del descubrimiento, juegos de simulación, historias familiares, testimonios orales, debates, ejercicios orales y escritos, vivencias entre otros, harán posible que el alumno desarrolle y adquiera la capacidad de "identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico" (Plan y Programas de Estudio 1993:100)

Cabe señalar que si bien el maestro toma en cuenta para esta planeación las actividades generales de la escuela, la organización de la misma esta sujeta a cambios y modificaciones que le vienen desde fuera, es decir, desde el departamento de escuelas secundarias generales o desde la propia dinámica de

⁴⁵ La dosificación del programa y el Cronograma de actividades son entre otros, documentos que el maestro debe de diseñar para planear el trabajo de la enseñanza de la historia durante un año escolar. Estos documentos le van marcando los tiempos que se le destinan a cada uno de los contenidos programáticos para ser estudiados, asimismo son el marco de referencia que le permiten a los directores de los planteles educativos, jefes de enseñanza y supervisores, constatar el avance que el maestro lleva en la enseñanza de los contenidos programáticos que se señalan para el estudio de la Historia. La Dosificación y Cronograma que se incluyen en este trabajo fueron diseñados por el docente observado para la planificación de su trabajo durante el periodo escolar 1997-98.

trabajo interna que la escuela desarrolla. De tal manera que el esfuerzo del maestro por ajustar los contenidos programáticos al tiempo marcado oficialmente se ve afectado en la realidad por el diseño curricular, por las propias exigencias de la escuela (que también se ve afectada por el currículum) y por las disposiciones de carácter oficial, como es el caso entre otras de la evaluación de los aprendizajes.

DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS

PERIODO ESCOLAR 1997-98

1er. año

Unidad	Temas	Subtemas	Clases	Evaluación	Total de sesiones
1	3	5	11	1	12
2	4	9	12	1	13
3	6	20	20	1	21
4	3	2	9	1	10
5	3	10	14	1	15
6	3	9	14	1	15
7	6	12	21	1	22
8	2		6	1	7
Total	30	67	107	8	115

Segundo grado

Primera unidad

El estudio de la Historia Universal, se continua en el programa de segundo año de secundaria, entre éste y el de primero se hace un corte que toma en cuenta aspectos científicos y político-militares. El título de la unidad temática es: Los Imperios Europeos y el Absolutismo, unidad que se desglosa en dos temas generales; La consolidación de los estados europeos (corte político militar) y El avance del pensamiento científico(corte científico). El primer tema se subdivide en cuatro subtemas, entre los que se incluye la decadencia de España y Portugal (no queda claro si los imperios se consolidan o entran en proceso de decadencia. Si la unidad abarca ambos aspectos sería recomendable cambiar el título por el de causas y consecuencias de la consolidación y decadencia de los imperios europeos o proceso histórico de la consolidación y decadencia de los imperios europeo) El antecedente de esta temática se localiza en el 5º año de primaria en la unidad "Los Estados absolutistas y los imperios coloniales" y específicamente en el tema: El fortalecimiento de los Estados absolutistas y sus conflictos

El segundo tema se subdivide en un subtema: la figura de Isaac Newton, la inserción de este tema dentro de una temática en la que predomina un tratamiento político-militar, se realiza sin explicitar la relación que el desarrollo del pensamiento científico tiene en la transformación de la sociedad en ese momento concreto (desde mi punto de vista, este tema lo incluiría en la segunda unidad, como un antecedente al desarrollo del pensamiento ilustrado, para evitar dentro de una misma unidad cortes forzados, que en ocasiones rompen con la secuencia interna de una misma unidad y que cuando no hay un conocimiento de la materia, representan cierto grado de dificultad para el docente)

Segunda unidad

Esta unidad se titula: La Ilustración y las revoluciones liberales, entre esta unidad y la primera se hace un corte que toma en cuenta aspectos culturales y político-

militares. Son cuatro los temas generales en que se divide esta unidad; El pensamiento ilustrado, El pensamiento económico. Del mercantilismo al liberalismo: sus postulados y contrastes, La revolución industrial, los grandes procesos políticos. Las revoluciones liberales. Cada tema se subdivide en dos o más subtemas que hacen un total de diez temas concretos a tratar en esta unidad. Cabe hacer notar que a pesar de que la Revolución Inglesa se llevo a cabo antes que la revolución Industrial, el orden cronológico con que se presenta en el programa se invierte (primero la Rev. Industrial y después las Rev. Liberales se inician con la Rev. Inglesa), tal vez para presentar dentro de un sólo bloque a todas las Revoluciones Liberales independientemente si alguna de ellas se desarrollo antes de la Rev. Industrial. La temática de esta unidad se relaciona con los contenidos que le precedieron en el programa de 5^o año de primaria en la temática; Los movimientos liberales.

Tercera unidad

En esta unidad se aborda el estudio de: El apogeo de los Imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial, en relación con la unidad que le antecedió, continua con el mismo tratamiento politico.militar, el antecedente es la temática relacionada con los Imperios coloniales europeos, tratada en el programa de 5^o año de primaria. En segundo de secundaria esta unidad se organiza para su estudio en tres temas; El siglo de la dominación inglesa, El desarrollo de las nuevas potencias y la situación de las colonias. Cada tema a la vez se subdivide en subtemas específicos, todos ellos guardan relación entre sí y coinciden con el título general de la unidad temática. Al igual que la unidad anterior esta unidad es muy amplia, pues consta de siete subtemas específicos

Cuarta unidad

Después de un tratamiento eminentemente político-militar que caracterizó a la unidad anterior, se hace un recorte de tipo cultural para abordar el estudio de "Las grandes manifestaciones del Siglo XIX". Esta unidad tiene su antecedente en el programa de 6^o año de primaria, en la unidad; El desarrollo de Europa en el Siglo

XIX, en las temáticas: Los avances científicos y técnicos, las transformaciones sociales y sus conflictos, Las ciudades y los cambios en la vida cotidiana . La unidad consta de cinco temas y diez y ocho subtemas específicos que se abocan al estudio de una gran diversidad de contenidos; científicos, culturales y técnicos, que van desde el desarrollo del transporte (visto con anterioridad en los inventos de la Rev. Industrial) hasta los grandes cambios científicos.

Quinta unidad

La atención a los avances científicos que caracteriza a la cuarta unidad, se pierde al pasar a la quinta unidad: La Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales, unidad que tienen su antecedente en el programa de 6^o año de primaria en la unidad temática; El mundo durante la Revolución Mexicana. Esta quinta unidad del programa de segundo de secundaria para su estudio está organizada en cuatro temas generales: La primera Guerra Mundial; Las Revoluciones sociales del siglo XX; La nueva Revolución Técnica y El periodo entre las guerras. Como se puede observar la secuencia de contenidos con un tratamiento político-militar se rompe al incluir una temática relacionada con el desarrollo de la técnica, ejemplo de la falta de coherencia interna de los contenidos programáticos. La inserción de este tema se realiza sin explicitar el por qué de su inclusión, lo que no es claro para los docentes que en ocasiones desconocen la secuencia lógica de la materia y que se enfrenta a un programa que presenta cortes forzados dentro de la organización interna de una unidad temática.

En cuanto a su extensión, el estudio de esta unidad se aborda en diez subtemas específicos, en los que predomina un enfoque político-militar, salvo el caso de: El motor de combustión interna y la electricidad: sus aplicaciones y sus efectos sobre la vida cotidiana, cuyo énfasis se desplaza hacia el desarrollo técnico. El énfasis en un tratamiento político-militar, manifiesta por un lado, un desequilibrio con respecto al peso e importancia que se le asigna a los contenidos programáticos dentro de una unidad y por otro, es incongruente con la pretensión de superar el enfoque político-militar que se expresa en los propósitos del programa.

Las temáticas que sirven de antecedente al estudio de la sexta unidad son: El mundo a partir de 1940 (programa de sexto año de primaria) e Ideas y movimientos nacional-socialista (El fascismo en Italia y el nazismo en Alemania) temática con la que concluye la quinta unidad (programa de segundo de secundaria).

Sexta unidad

El estudio de la sexta unidad; La Segunda Guerra Mundial, se aborda bajo un enfoque político-militar; la unidad está organizada en dos temas generales: Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial y Desarrollo y consecuencias de la guerra. Cada tema al igual que en las unidades anteriores, se organiza en subtemas específicos; los doce subtemas que integran esta unidad se relacionan entre sí y todos ellos son abordados bajo el mismo enfoque político-militar que caracteriza la unidad.

La cantidad de subtemas que se estudian en esta unidad dan cuenta de la extensión de contenidos programáticos, que junto con los de otras unidades van conformando un programa saturado de contenidos a tratar en un año escolar.

Séptima unidad

Continuando con el tratamiento político-militar se aborda el estudio de la séptima unidad: Las transformaciones de la época actual, cuyo antecedente se localiza en el programa de 6^o año de primaria; El mundo a partir de 1940. La unidad está organizada en nueve temas que en lo general abordan el estudio de algunas de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, entre las que destacan; la descolonización y las nuevas naciones, la Guerra Fría, génesis, desarrollo y fin, los conflictos étnicos y religiosos y el mapa mundial en 1992. Los contenidos de esta unidad se relacionan entre sí, horizontal y verticalmente.

Octava unidad

La visión político-militar de la séptima unidad se rompe al iniciar el estudio de la octava unidad; Los cambios económicos, tecnológicos y culturales. Esta unidad está organizada en cinco temas y seis subtemas específicos. Los temas son: La evolución demográfica y los recursos naturales, El gran desarrollo industrial y el crecimiento económico, Cambios tecnológicos: electrónica, microelectrónica y uso de nuevos materiales, Los nuevos medios de comunicación y la cultura de masas, los cambios en la vida cotidiana 1900-1992 . Esta unidad sintetiza el desarrollo lineal e ininterrumpido de la ciencia y la tecnología, que se aborda desde la primera unidad. Nuevamente la ciencia y la técnica se convierten en el motor de progreso de los pueblos y en los cambios de la vida cotidiana, a ellos se debe el desarrollo y progreso de la humanidad, de ahí que con esta unidad de hecho se cierre el programa de segundo año.

Novena unidad

Llegamos a la novena unidad: Recapitulación y ordenamiento en la que el énfasis se desplaza hacia el reforzamiento de los esquemas de temporalidad y secuencia histórica, la impuesta desde la visión europea y la ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales, se ausenta el papel de los pueblos en la construcción de la historia.

La dosificación de contenidos y cronograma de actividades relacionadas con el programa de segundo año de secundaria , se presentan en los cuadros 3 y 4 .

DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS
PERIODO ESCOLAR 1997-98

Cuadro 3

2°. grado

Unidad	Temas	Subtemas	Clases	Evaluación	Total de sesiones
1	2	6	9	1	10
2	4	10	18	1	19
3	3	9	11	1	12
4	5	14	10	1	11
5	4	9	11	1	12
6	2	11	14	1	15
7	4		10	1	11
8	5	6	11	1	12
9	2		8		8
Total	32	65	102	8	110

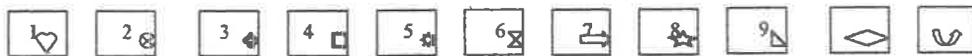
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 1997-98

2º. Año.

Cuadro 4.

MES	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V				
Agosto																	25	26	27	28	29			
Sept.	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30		
Octubre			1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	27	28	29	30
Nov.	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	20	21	24	25	26	29	30				
Dic.	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	31	
Enero				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23	26	27	28	29
Febrero	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27				
Marzo	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27	30	31		
Abril			1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	27	28	29	30
Mayo				1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22	25	26	27	28	
Junio	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30		
Julio			1	2	3	6	7	8	9	10														

UNIDADES



ACTIVIDADES

- Inicio y fin de curso
- Aplicación prueba diagnóstica
- Periodo de vacaciones
- Suspensión de labores
- Periodo de realimentación
- Evaluación

Como puede observarse la incorporación de tantos temas en los programas de Historia, (1º. y 2º. de secundaria) reducen las posibilidades de que el maestro incorpore dentro del estudio de la Historia, acontecimientos sociales que a nivel nacional o mundial alteran la vida de la sociedad, hechos sociales que despiertan el interés de los alumnos (La guerra en Chiapas, la Guerra del Golfo Pérsico, la Guerra en Europa-Yugoslavia-OTAN, por mencionar algunos), porque están ahí, en su entorno, son parte de su historia. Sin embargo, a pesar del interés que despiertan en los alumnos y en las posibilidades que su estudio brinda para introducir a los estudiantes del 2º. "H", a procesos de aprendizaje que les permitan descubrir la relación que el presente guarda con el pasado, en la práctica real el tiempo de que dispone el maestro para su estudio y la extensión de los contenidos programáticos se convierten en limitantes que obstaculizan el desarrollo de actividades de aprendizaje donde "el contacto perpetuo con el hoy", le de sentido al pasado y le permita a los alumnos establecer la relación presente-pasado y comprender que "si el presente tiene primacía sobre el pasado, es porque únicamente el presente impone y permite cambiar el mundo"⁴⁶

Asimismo, bajo esta estructuración de los programas y del tiempo asignado para su estudio, se reduce la intención de que "los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia, de aquéllos cuya influencia ha sido efímera en el tiempo y restringida en el espacio"(Plan y Programas de Estudio. 1993:100). Situación que habla de un currículum que obliga a "acelerar el ritmo de tratamiento de los temas, imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos".(Gimeno, J.1989:36). Bajo estas condiciones desde el diseño de los programas se configura una enseñanza superficial de la "ciencia de los hombres en el tiempo", enseñanza en la que intentar

⁴⁶ Jean, Chesneaux. "Invertir la relación pasado-presente y las falsas evidencias del discurso histórico", en: ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. México, Siglo XXI, 1991, págs.. 60-86.

abordar el estudio de todas las temáticas conforme lo marca el enfoque y propósitos de la Historia, se convierte en la práctica cotidiana del aula en una utopía.

Secuencia

La estructura lógica de toda disciplina y los procesos de aprendizaje son aspectos que deben de tenerse presentes en la organización y orden con que se presentan los contenidos que deban de ser abordados por los maestros y alumnos en la escuela. En el caso del estudio de la historia la secuenciación con que se presentan los contenidos programáticos en el primero y segundo año de secundaria, responde más a un orden temporal, cuya secuencia histórica desde una visión europeocentrista, marca qué contenidos deberán aprender primero los alumnos y cuáles después. Bajo esta lógica las distintas unidades programáticas que integran los programas (1o. y 2o grado) guardan estrecha relación unas con otras, sin embargo se puede distinguir al interior de ellas, como los diferentes recortes científicos, culturales, políticos y militares rompen con dicha secuenciación y en ocasiones llegan a aislar un contenido con respecto a otro, situación que al concretarse en el salón de clases durante la enseñanza de la Historia poco contribuye al logro de los propósitos planteados en los programas.

Stodolsky considera que "otra forma en que el contenido puede influir sobre la enseñanza es su grado de estructuración y secuenciación(...) El desarrollo del currículum puede hacerse difícil cuando un campo de estudio carece de secuencia(...) La enseñanza se ve afectada por la naturaleza del conocimiento mismo, por la estructura y secuencialidad de la materia y por los fines que se persiguen en ella"(Stodolsky, Susan 1991:21-22)

Aunado a lo anterior cabe destacar que uno de los propósitos del nuevo Plan y Programas de Estudio es el de lograr una mayor relación entre los programas del nivel de primaria y del nivel de secundaria, pretensión que en el mismo diseño encuentra barreras y limitaciones debido a que los contenidos que se abordan en la primaria, el alumno los vuelve a estudiar después de dos o más años (Historia de

México por ejemplo el alumno la estudia en sexto año de primaria y la vuelve a estudiar hasta tercero de secundaria) lo que muestra que en la secuenciación de los contenidos se privilegió la lógica de la disciplina por encima de la lógica de los procesos de aprendizaje que hacen posible que el alumno apreenda. Los significados que los alumnos/as otorgan a los contenidos programáticos con los que están trabajando, dependen de los conocimientos previos con que cuentan, es a partir de ellos como se hace posible el logro de aprendizajes significativos y si los conocimientos anteriores son la esencia del aprendizaje significativo, no es fácil para un alumno establecer la continuidad y relación entre contenidos en los que media un largo periodo de tiempo para su tratamiento, sobre todo si se considera que en la escuela secundaria se acentúa la fragmentación de los campos disciplinares y que el alumno tiene que estudiar de 11 a 12 disciplinas por grado escolar, cada una de ellas con un nivel de complejidad y profundidad mayor al que se le otorgó en la escuela primaria.

Vigencia.

Lo que posibilita la vigencia de un programa de estudios es el carácter de contemporaneidad de sus contenidos y los procesos metodológicos bajo los cuales se aborda su estudio. En el caso de la enseñanza de la Historia, para que ésta adquiera vigencia en la escuela secundaria y de manera significativa en el 2º. "H", habría que incorporar no sólo en el discurso o en los propósitos la relación que el presente tiene con el pasado y viceversa, sino que se debería reducir la cantidad de temas y subtemas de los programas para dejar espacios que permitan a docentes y alumnos incorporar el análisis y reflexión de los problemas sociales que están ahí en su entorno social y establecer la relación que éstos guardan con el pasado.

La reformulación de los Planes y Programas de Estudio en la educación básica presupuso la incorporación de contenidos más cercanos a la vida del alumno, de problemáticas que están ahí en su entorno social y que llegan a él en el momento mismo en que se están produciendo, sin embargo, los cambios ocurridos en los planes y programas de estudio, nos hablan solo de un reajuste de contenidos por

grados y temas a tratar. Los contenidos que en el programa por áreas se estudiaban en el segundo y tercer grado de secundaria, en el programa actual se estudian en el primer y segundo grado con algunas adecuaciones, en los que se sustituyen ciertas temáticas, para dar cabida a aspectos relacionados con la cultura, la ciencia, las artes, los avances científicos y tecnológicos, etcétera. Diversidad de temáticas que conducen en algunos casos a recortes forzados que rompen con la secuencia interna de los contenidos dentro de una misma unidad.

Esta historia lineal, este pasado muerto que no logra resucitar, ni significarse en el presente, sigue siendo una historia tratada desde una visión eurocentrista que obstaculiza su vinculación con el aquí y el ahora como proyecto de futuro, que ha perdido vigencia porque está ahí inerte, porque no es una historia viva que mediante el presente encuentre su relación con el pasado, porque sigue siendo una historia que desde el diseño curricular promueve y determina la acumulación de datos, fechas, nombres, batallas, etcétera. Procesos sin lugar a dudas que están muy lejos de proporcionarle al alumno los elementos o herramientas metodológicas “ para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que vive” (Plan y Programas de Estudio. 1993:99), pretensión que desde la forma en que se seleccionan organizan y ordenan los contenidos programáticos, encuentra su propia contradicción, misma que abrumba y envuelve a docentes y alumnos/as en el salón de clases.

Maestro: La Historia que se analiza en el aula es una Historia vieja, es una Historia del pasado y de ninguna manera estamos analizando la Historia del presente, porque la Historia es viva, es dinámica y es cambio permanente y en ninguno de los programas viene plasmado que analicemos situaciones reales de acontecimientos sociales, de acontecimientos que pueden impactar en la vida, en la vida del país (entrevista 1, 21).

Viabilidad

Puede afirmarse que una de las limitantes para lograr abordar el estudio de todas las unidades en que están organizados los programas, es el exceso de contenidos que los satura y cuya extensión de temáticas como se vio en algunas unidades, difícilmente podrán estudiarse con la profundidad que el grado y nivel lo exige, debido al reducido tiempo que se le ha asignado desde la propuesta curricular a la enseñanza de la Historia, puesto que las 115-120 horas anuales que se le asignan son insuficientes y sobre todo si se toman en cuenta las condiciones reales de trabajo en las que esas 115- 120 horas anuales se reducen a 60 o 70 horas en las que difícilmente el maestro podrá cubrir junto con sus alumnos el estudio de las unidades temáticas de dichos programas, que lejos de propiciar la formación de alumnos críticos y reflexivos que participen solidaria y activamente en la transformación de la sociedad, está fomentando la apatía y rechazo por el estudio de una "historia de plomo"⁴⁷ carente de significado para el alumno y para el maestro, que bajo una misma rutina la ven como una historia muerta.

Si bien el diseño del currículum es cosa todavía en nuestro país de los especialistas, la responsabilidad de hacerlo realidad y concretarlo en las actividades cotidianas del aula recae en el docente, quien tiene que buscar las estrategias y mecanismos pertinentes para hacer comprensible a sus alumnos un programa que como el de la Historia Universal II, presenta dificultades y contradicciones en su estructuración y secuenciación.

Por otra parte, el análisis del Plan y Programas de Estudio de secundaria (1o y 2o grado) nos permite constatar que la pretensión de superar el enfoque europeocentrista (que caracterizaba a los programas por áreas) en los actuales programas está muy lejos de hacerse realidad mientras se continúe privilegiando el estudio de la Historia Universal I y II a partir de la visión europea.

⁴⁷ Expresión empleada por la maestra Andrea Sánchez Quintanar, en el ciclo de Mesas Redondas sobre la enseñanza de la historia, celebrado en la universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco 1993.

CAPITULO IV

La reformulación de los contenidos programáticos y su impacto en la enseñanza de la Historia

Condiciones institucionales del trabajo del docente

En la organización curricular por áreas se contemplaba el estudio de la historia, geografía y civismo dentro de las Ciencias Sociales, a las que se les asignaba dentro de la estructura formal de los planes y programas 7 horas semanales. En esta área predominaban contenidos de Historia sobre todo en el segundo y tercer grado y quienes tienen la experiencia de haber trabajado bajo esta organización comentan que el énfasis en el estudio de los contenidos variaba, con base en el antecedente de formación de los docentes.

El restablecimiento de la Historia como asignatura académica con 3 horas semanales únicamente dentro del actual Plan y Programas de Estudio de educación secundaria, originó una serie de cambios que tienen efectos puntuales no solo en los propósitos, enfoque o metodologías, para abordar el estudio de la Historia en la escuela secundaria, sino también en las condiciones institucionales en que el docente desempeña su trabajo y de manera más puntual, en su tiempo de trabajo.

Para el docente la reducción del tiempo destinado a la enseñanza de la Historia, se tradujo en un mayor número de grupos y de alumnos que atender, debido al incremento de la carga académica que se le impone dentro del tiempo que éste debe de cubrir institucionalmente frente a grupo.

En la escuela secundaria, un maestro con tiempo completo (42 horas, semana(mes) debe cubrir normativamente 35 horas semana/mes frente a grupo, lo que equivalía en la programación por áreas en el caso de las Ciencias Sociales a 5 grupos de 50 alumnos cada uno, que hacían un total de 250 alumnos con distintas concepciones de vida, distinto capital cultural, con distintas formas de

socialización, distintos valores, distintos medios familiares, distintos problemas, inquietudes e intereses. En la actual organización por asignaturas, esas 35 horas frente a grupo a la semana representan 12 o 14 grupos de 45 a 50 alumnos cada uno, lo cual se traduce en un total de 600 a 700 alumnos con las características antes mencionadas, adolescentes en los que como en el caso observado, el maestro debe despertar el interés y el gusto por la Historia.

Setecientos alumnos que significa en la realidad cotidiana del aula para el docente, un incremento del 100% al 280% más de trabajo, casi tres veces más el trabajo que venía desarrollando bajo la programación por áreas, trabajo intensivo y extensivo que se traduce no sólo en la transmisión de una serie de contenidos a un mayor número de grupos y alumnos, sino también el control y organización del trabajo de cada uno de ellos. Setecientos adolescentes que de manera individual o por pequeños grupos, en cada aula y clase reclaman afecto, atención, interés de parte del docente, alumnos a los que el maestro tiene que corregir cuando sus conductas obstaculizan el desarrollo de la clase, jóvenes a los que hay que motivar, para despertar en ellos el interés por la materia y por las tareas relacionadas con ella y en quienes es responsabilidad del docente, desechar la indiferencia o apatía por el trabajo desarrollado en clase, para lograr los propósitos de la enseñanza de la Historia.

Setecientos alumnos a los que hay que atender, a los que hay que exigirles ciertos comportamientos, a los que hay que exigirles trabajo y cumplimiento, a los que hay que revisar, a los que hay que asignarles calificaciones bajo un registro y formato previamente diseñado por la SEP.

El número de alumnos a los que el maestro debe de asignar una calificación y los tiempos que se destinan para ello, se conjugan de tal manera que el maestro se ve en la necesidad de buscar estrategias de "evaluación" que aminoren el exceso de trabajo, en este sentido, cobran significado los cuestionarios, la selección de alumnos para que expongan un tema del programa, las participaciones, la elaboración del resumen, la memorización de las preguntas y

El alumno no aprende solo memorizando = esa es la manera de calif del prof

respuestas. En su existencia cotidiana del aula, estas prácticas se constituyen como el medio más eficaz que permite al maestro construir las bases que justifican la acreditación o no de los logros del aprendizaje de los alumnos durante la enseñanza de la Historia , por ejemplo:

Mtro. Se sienta en su escritorio, de su portafolio café saca su lista se dirige al grupo y les dice: empecemos, hoy se va a tomar en cuenta las participaciones. Inmediatamente los alumnos sacan su libreta, levantan la mano y empiezan a decir: yo profe, yo profe (la participación tienen como base un cuestionario que el maestro les dejó de tarea en la clase anterior, el ejercicio debía ser resuelto en el libro de texto).

Con la lista en la mano el maestro va seleccionando a los alumnos que participarán. Se dirige a Priscila y le dice con tono enérgico: ¡la pregunta uno y dos!, Priscila se pone de pie con su libro de texto en las manos y empieza a leer las preguntas indicadas por el maestro. Él se coloca frente a ella diciéndole, cuando la respuesta es la adecuada; correcto, muy bien y enseguida registra en la lista una calificación; se dirige a ella y le dice: ocho Priscila, si te supieras de memoria la pregunta y la respuesta te pondría diez. (Obs. 20,1)

En otra sesión el maestro se dirige al grupo y les pregunta:

Haber, ¿quienes no han dado clase?, levanten la mano los que faltan, recuerden que los que no han trabajado, tendrán que presentar examen, así es que..., haber quien va a dar la clase.

Dos niñas de la fila tres levantan la mano, el maestro les dice: ¿están seguras que ustedes quieren trabajar?, ellas asientan con un movimiento de cabeza por lo que el maestro les asigna el tema sobre Isaac Newton, no sin antes recordarles que si lo hacen bien no presentarán examen.(Obs. 10,4).

En la siguiente sesión con la lista en la mano el maestro dirigiéndose al grupo pregunta

¿haber, a quien le toca dar la clase?. Dos niñas se ponen de pie con una hoja

de papel bond en la mano, el maestro les dice que se preparen y mientras él pasa entre las filas para vigilar que todos los alumnos estén sentados con su libreta y libro de Historia sobre la pafeta de la banca, las dos alumnas pegan sobre el pizarrón sus hojas de papel bond llenas de letras negras a manera de resumen, que de espaldas al grupo leen como parte de la exposición del tema. Una vez que concluyen su exposición, el maestro les pide que les dicten el contenido de su trabajo al grupo mientras él registra la calificación de las alumnas en la lista.(lbs.11,2)

Esta dinámica según la visión del maestro, le permite por un lado, lograr que los alumnos participantes aprendan mejor los temas y por otro, ir seleccionando de acuerdo a sus exposiciones y participaciones a aquellos alumnos que quedarán exentos, que no van a presentar examen escrito y que por lo mismo significará un examen menos que calificar, de esa triple carga académica que se le ha impuesto desde la propuesta curricular, pero además esta forma de tratamiento de los temas les permite a maestro y alumnos avanzar en el estudio de los contenidos del programa.

En una ocasión el grupo en general estaba muy inquieto porque dos de sus compañeros no querían pasar a exponer, por lo que el maestro tuvo que asumirla la responsabilidad de exponer el tema sobre las guerras Napoleónicas. Después de diez minutos de exposición concluye, se dirige a Juan Andrés (uno de los alumnos que no quiso participar) y le dice que a ellos les tocará exponer el tema en la siguiente clase, que todo lo que él ha dicho ellos lo tenían que explicar. Los jóvenes observan al maestro niegan con la cabeza y él le recuerda a Juan Andrés, con un tono de advertencia, que ya lleva dos puntos rojos (la cantidad de puntos rojos afecta la calificación del alumno, así como, el hecho de quedar exento o no de presentar examen), el alumno le replica y le dice que le había prometido quitarle uno. La petición del alumno se refuerza por una compañera que desde la segunda banca de la primera fila le dice al maestro: él ya participó Profe, a lo que el maestro responde venebolente, bueno, sí, tiene un seis, pero además sus dos puntos

rojos. Con esto el maestro da por concluida la discusión e inicia el dictado sobre las guerras Napoleónicas. (Obs. 8,3).

Como se advierte, la cantidad de alumnos, la extensión de los contenidos y el tiempo con que cuenta el maestro para abordar su estudio, lo obligan a buscar estrategias que le permitan disminuir la carga de trabajo y "evaluar" el desempeño de sus alumnos, para cumplir bimestralmente con los reportes de calificaciones, en los que a través de una calificación presentada en un número tiene que legitimar la selección de los aprobados y no aprobados.

Obs. Cuando estaba usted calificando, los cuestionarios de los alumnos, me preguntaba: ¿cuántos alumnos tendrá que calificar?, tomando en cuenta todos sus grupos.

Mtro. 525 alumnos

Obs. ¿Son muchos, no?

Mtro. Claro, pero en el grupo voy seleccionando a aquellos alumnos que van a quedar exentos, que no van a presentar examen y así no tengo que calificar a todos, además me auxilio con los alumnos de otros grupos para calificar las pruebas.

Obs. ¿Qué aspectos toma en cuenta para dejar exento a un alumno?

Mtro. Participaciones en clase, dos o tres, exposición de algún tema, su libreta de resúmenes y que vayan al corriente con los temas que hemos venido trabajando.

Obs. En la clase de hoy durante la revisión del cuestionario, observe que algunos alumnos no cumplieron con él, ¿ qué calificación les asigna?

Mtro. No les pongo calificación, únicamente puntos rojos, para saber quién no han cumplido, pero después les dejo que expongan un tema y les voy quitando sus puntos rojos.

Obs. ¿Cuántos alumnos exenta de cada grupo?

Mtro. 15 más o menos, entre menos califique mejor. (Charla con el docente observado)⁴⁸

⁴⁸ De manera regular cuando el maestro se trasladaba de un salón a otro, sosteníamos pequeñas charlas con él, con el propósito de plantearle interrogantes cuyas respuestas nos permitieran aclarar algunas dudas.

Y en las horas de fortalecimiento

En los años sesenta-setenta, un maestro de secundaria con tiempo completo, 42 horas semana/mes, tenía que cubrir todas sus horas frente a grupo, algunos de ellos contaban dentro de ese tiempo con horas de servicio, en las que realizaban tareas no docentes de apoyo al trabajo escolar.

Más tarde, en los años ochenta, esas horas de servicio fueron sustituidas por horas de fortalecimiento, que significaron para un docente de tiempo completo, la descarga de siete horas de trabajo académico frente a grupo, horas en las que por prescripción oficial, el maestro debe permanecer en la escuela preparando sus clases, calificando exámenes o asesorando a los alumnos. Horas que actualmente se denominan de Carrera Magisterial y en las que por órdenes de los supervisores, transmitidas a los directores de las escuelas, el maestro tiene que atender múltiples responsabilidades; reuniones administrativas, reuniones de academia, juntas con padres de familia, asesoría de grupo, organización de eventos cívico-sociales o la realización de alguna comisión en especial asignada por la dirección del plantel, tareas adicionales que como lo expresa Citlali, Aguilar hacen posible la existencia material y social de la escuela (1986:5) y, como en el caso de la escuela donde labora el maestro (Sec. General 1) se convierten en la parte sustantiva de su organización y administración, porque a partir de las actividades extraenseñanza⁴⁹ que los maestros como el de Historia realizan, esta institución se ha ido construyendo en un proceso histórico que la define junto con los sujetos que la integran, como una de las escuelas con mayor prestigio en la ciudad.

mtros

→ La conjugación del trabajo frente a grupo y el trabajo extraenseñanza generan una dinámica bajo la cual el maestro observado, se somete a un fuerte desgaste físico e intelectual que provoca un malestar general en él y en torno a su trabajo, malestar cuyos efectos negativos se manifiestan cuando:

⁴⁹ Término que emplea Citlali, Aguilar (1986) en su tesis **El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana**. Con él alude a la serie de actividades que el maestro realiza de manera simultánea a la enseñanza frente a grupo y que permiten la construcción material y social de la escuela.

- a) El docente recurre a estrategias de enseñanza tradicionales (exposición verbal, dictado, resumen) que poco ayudan a la formación de alumnos críticos, reflexivos y creativos.
- b) El maestro es poco tolerante con las conductas propias de los adolescentes.
- c) El profesor emplea la calificación como un medio de control sobre sus alumnos.
- d) El docente hace de su trabajo una mera rutina, en la que el estudio de los contenidos programáticos se lleva a cabo sin ninguna reflexión o análisis.

De ahí, las resistencias del profesorado ante las reformas que son vistas por un lado, como atentatorias de la seguridad y estabilidad del docente y por otro, como un medio a través del cual la institución trata de explotar al docente como trabajador. Postic considera que "las defensas se desencadenan cuando el enseñante se ve amenazado en su yo por intervenciones exteriores que lo afectan directamente, porque las siente como dirigidas contra él. En ese momento se produce una ruptura en la continuidad de la acción pedagógica. Ya no hay posibilidad para el profesor de intercambio más que consigo mismo" (Postic, Marcel 1982: 152)

Parte del malestar del docente observado frente a la reforma curricular lo expresa de la siguiente manera:

Obs. ¿Qué significó para Ud. haber trabajado por áreas tantos años y de nuevo incorporarse al trabajo por asignaturas?

Mtro. Pues, un....., un....., golpe....., golpe físico, una, unnnn, resto de trabajo, porque así uno en un grupo cumplía con sus siete horas con un grupo cansancio enorme y.... un y era sólo un grupo que había que evaluar y ahora nos dan más y es una doble o triple carga de trabajo, eh, eh, eh, antes teníamos solamente 5 grupos y hoy tenemos 11, 12 o hasta 14 grupos por ejemplo, eso nos indica que tenemos más que atender, más que gritarle a los niños, más que ordenarles comportamiento, más que exigirles trabajo, más que revisar, más que calificar, eh, eh, eh, cualquiera entiende que este programa por áreas (sic) es con la

*finalidad de cansar al trabajador.**

Obs. ¿ Por asignaturas, no?

Mtro. Si, por asignaturas, esto de que tenemos que trabajar por asignaturas, en cambio..... permíteme, ajá, en cambio por áreas era menos tedioso, menos cansado el trabajo.

Por otra parte, la reducción del tiempo formal destinado al estudio de la Historia en la escuela secundaria, modifica las condiciones institucionales en que el docente desempeña su trabajo, ya que para justificar sus 35 horas semana/mes frente a grupo, tiene que atender, cuando las condiciones laborales le son "favorables", los tres grados de Historia de su especialidad, lo que supone hipotéticamente que el maestro tendría que tener:

1.- El manejo y dominio de los contenidos de tres programas: Historia Universal I, primer grado, Historia II, segundo grado e Historia de México, tercer grado

2.- La organización y planeación de tres clases distintas, para cada grado respectivamente, a desarrollarse en una jornada de trabajo y durante los cinco días laborales

3.- La selección de estrategias, trabajos, tareas y mecanismos que le permitan, por una parte, cubrir los contenidos programáticos y por otra, aminorar la sobrecarga carga de trabajo y responsabilidades a las que se le somete.

4.- La elaboración, aplicación y calificación de pruebas semanales, mensuales o anuales de cada grado.

5.- La actualización en la información de lo que acontece en el mundo, puesto que cada día, cada hora en cada aula, el maestro tiene que demostrar ante sus alumnos que él tiene el dominio del saber, que él esta al pendiente de todo lo que acontece en ese mundo tan cambiante del cual junto con sus alumnos forma parte.

Pero además, cuando las condiciones de organización, administración y ajuste de horarios de la institución (escuela) lo requieren, se le asignan al maestro por parte de la dirección del plantel, grados y grupos de otras asignaturas, que pueden variar entre Español, Geografía, (con sus modalidades; Universal, de México o Regional) o Civismo, lo que implica no sólo el conocimiento de su

relacionado con la Formación en Ciencias Sociales

materia, en este caso de Historia, sino también el conocimiento y dominio de los contenidos de otras asignaturas y la asignación de excesivas cargas académicas dentro de los horarios de clase, lo cual produce un agotamiento en el docente por la diversidad de exigencias que se le atribuyen institucional y socialmente, ya que como ejecutor de una reforma curricular recae en él la responsabilidad de desarrollar en las prácticas cotidianas del aula, la innovación que conduzca a elevar la calidad de la educación. IMP

*Mtro. el jueves por ejemplo entro a las 11:30 y así pues está mi horario, de 11:30 hasta las cinco, hasta las 7:20 de la noche, nueve horas que tengo que cubrir, estar aquí, (se refiere a la escuela) y,y,y, **sale uno como loco***

Obs. ¿ y todos los grupos que Ud. Atiende son de historia o cubre algunos otros grupos de otras materias?

Mtro. Si, mire, todos los segundos y terceros son de historia, segundo Historia de México, digo Universal y terceros Historia de México y los primeros me toca atenderlos con Geografía. (Entrevista, 1,10)

En este contexto se tiene que asumir que el maestro es la principal víctima de esta reforma, en la que no se consideran las condiciones de operatividad de la mismas y en la que se están ignorando las condiciones en que se desarrolla el nuevo Plan y Programa de Estudios, propuesta nacional que se estandariza para aplicarse en todos los escenarios posibles, como si en éstos la posibilidad de desarrollarse y llevarse a óptimos resultados fuera factible.

De este modo, bajo estas condiciones laborales de trabajo docente, la enseñanza de la Historia se ve afectada por:

- 1.- La sobrecarga de trabajo que se le impone al docente, al reducirse el tiempo destinado al estudio de los contenidos de Historia.
- 2.- La acumulación de responsabilidades docentes y no docentes que tiene que cumplir.
- 3.- El tiempo real de trabajo, en el que el docente tiene que cubrir un programa escolar, organizado en nueve unidades temáticas saturadas de contenidos.

Y en este trabajo estoy hablando de un escenario ideal, de una escuela ubicada en una zona urbana, escuela de organización completa, con una gran demanda de ingreso, que cuenta con recursos materiales y didácticos que apoyan el trabajo docente, con maestros preocupados por su trabajo, con padres de familia totalmente involucrados en el trabajo de la institución y con alumnos en su gran mayoría interesados en concluir su enseñanza secundaria sin ningún contratiempo.

En este sentido lo que acontece cotidianamente al enseñarse la historia, evidencia como se enfrenta el maestro ante un programa previamente establecido, ante los alumnos y ante las exigencias institucionales y sociales. Contexto que tiene mucho que ver con las actividades, estrategias, métodos y recursos que el maestro emplea y despliega en su práctica docente.

Situaciones todas ellas, que obligan al docente a realizar su trabajo sin la eficacia, eficiencia y competitividad, que establece una propuesta curricular que ha ignorado el contexto real donde se lleva a cabo la concreción de dicha reforma. Y diremos como lo expresa Fernández, Miguel "quien ignora la realidad se pierde"(Fernández, M. 1994:896)

Por todas estas razones, las posibilidades de hacer realidad esta reforma tendiente a elevar la calidad de la educación, surgirán a partir de considerar los impactos o que la reformulación de los contenidos y materiales educativos en el nivel medio de enseñanza básica, han tenido sobre las condiciones laborales en las que institucionalmente el maestro desempeña su trabajo, ya que no se debe de olvidar que el docente es una pieza determinante en el éxito o fracaso de una reforma o cambio.

Lo que se avizora con base a lo observado, es una ruptura entre la propuesta curricular y las situaciones concretas en que se da la enseñanza, ruptura entre planes y acción, que están generando un malestar docente cuyos efectos negativos conducen a la rutinización de la enseñanza y a la desvalorización del trabajo del profesor, situación que va acompañada de un sentimiento de culpa por

parte del docente, al no poder alcanzar los ideales educativos que la sociedad reclama; elevar la calidad de la educación, pretensión que bajo estas condiciones y en este tipo de realidad, difícilmente podrá alcanzarse.

El tiempo real destinado a la enseñanza de la Historia.

Además de la reducción que en el Plan y Programa de Estudios se hace del tiempo formal destinado a abordar la enseñanza de la Historia en el nivel de secundaria, la institución escolar para ajuste y organización de horarios reduce a 50 minutos por clase, lo que se traduce en 2 horas con 30 minutos de clase a la semana. A esos 150 minutos semanarios de clase, hay que restarles el tiempo que el maestro tarda en trasladarse de un salón a otro; de 5 a 7 minutos aproximadamente, conformándose sesiones de 45 minutos a las que se les tendría que restar el tiempo de las interrupciones producto de la llegada tarde de algunos alumnos o del maestro, de los permisos para salir del aula, de la solicitud de los alumnos de otros grupos para que salgan sus compañeros, de las entradas sorpresivas de algún otro maestro, del pase de lista que el prefecto⁵⁰ realiza en cada grupo cotidianamente o de la llegada de un padre de familia deseoso de conversar sobre el aprovechamiento de su hijo.

En el transcurso de las observaciones era común encontrarse sobre todo en la sesión de los días jueves, en que la clase se desarrollaba durante la primera hora del turno vespertino(13:20 a 14:00), con la presencia y funciones del prefecto:

La clase se ve interrumpida en el momento en que tocan a la puerta, el trabajo se paraliza, todos voltean, el maestro se dirige a la puerta, abre y sale del salón y hasta nosotros llega el ruido producido por el choque de dos manos que se saludan con efusividad, los alumnos sonríen y exclaman ¡aaaaaaaah!, enseguida regresa el maestro sonriendo al interior del aula, acompañado de otra

⁵⁰ En la escuela secundaria se le denomina prefecto al docente cuyas funciones consisten en llevar el control de las asistencias e inasistencias de alumnos y trabajadores, vigilar el comportamiento del alumnado, atender al grupo en caso de ausencia de algún docente, entre otras.

persona, rápidamente volteo a verme una niña y me dice: es el prefecto. Enseguida todos los alumnos se ponen de pie, a un mismo tiempo como si fueran soldados, en posición de firmes. El prefecto les pide que sienten, que les va a pasar lista, ni un solo ruido se escucha, ni un solo murmullo, todos sentados en sus lugares esperan escuchar su nombre para contestar presente. El prefecto con la lista en la mano registra a la voz de presente las asistencias de los alumnos o en su caso las inasistencias.

Al concluir esta actividad se despide del grupo y da las gracias al maestro. Todos los alumnos nuevamente se ponen de pie a lo que él antes de retirarse con tono enérgico les dice ¡sentados!, la orden es acatada por los alumnos, pero ahora se escuchan las risas, los comentarios entre los alumnos y nuevamente el maestro de Historia tiene que hacer grandes esfuerzos para llamar la atención de los alumnos hacia el tema que estaba exponiendo (Obs. 12,2).

La permanencia como observador en el salón de clases permite advertir toda una serie de circunstancias que por lo familiar pasan inadvertidas para los docentes.

Son las 13:30 horas llega al salón una alumna con 10 minutos de retraso, desde la puerta le pide permiso al profesor de entrar, él en tono paternal le dice: si hija, pero llegas tarde y tenemos visita (refiriéndose a mi), la alumna sonríe, se dirige a su lugar y pregunta a sus compañeros sobre el trabajo que están realizando, en ese momento entra sorpresivamente una maestra hasta el centro del salón, saluda al grupo, suspenden su trabajo todos se ponen de pie contestan a coro ¡Buenas tardes!, la maestra les ordena que se vuelvan a sentar y les pregunta ¿quién fue a entregar un mapa a la Dirección en la clase anterior?, hasta ese momento parece que se percata de que esta presente el maestro a quien se dirige y le solicita que le permita salir al alumno que llevó el mapa a la Dirección, porque no lo encuentran, autoriza el maestro, sale el alumno y para recuperar la atención de los alumnos el maestro inicia una explicación sobre el tema que están estudiando, en esos momentos tocan a la puerta dos alumnas que han llegado tarde, le piden que les permita entrar, el maestro les dice: qué paso, que llegan tarde y todo lo están anotando (nuevamente refiriéndose a mi).

A las 13:50 llega una alumna de otro grupo a la puerta del salón y le pide permiso al maestro para que deje salir a Victor Hugo, un alumno del grupo, el maestro se resiste, pero ante la insistencia y ruegos de la niña le permite salir. (Obs.25,5)

el tiempo se reduce a

imp.

Toda esta serie de interrupciones contribuyen a que el tiempo formal (60 minutos) destinado al estudio de la Historia desde la propuesta curricular se vea disminuidos a un tiempo real para cada clase de 30 a 40 minutos, ya que si la sesión es en la primera hora del turno, el toque de entrada es a las 13:20 horas en el vespertino, por lo que a la primera hora se le asignan únicamente 40 minutos de clase, menos 5 de traslado o retraso del maestro y menos 5 a 7 minutos de interrupciones, hacen un tiempo real dedicado a la enseñanza de la Historia de 25 a 30 minutos cuando la clase es en la primera hora y de 30 a 35 minutos cuando la sesión se ubica en horas intermedias del horario general de la escuela. Tiempo en el que al docente se le exige institucionalmente que cubra un programa organizado en nueve unidades temáticas, unidades que por su extensión y profundidad difícilmente podrán ser abordadas por los alumnos y maestro en el tiempo real dedicado a la enseñanza de la Historia, pero además, estas circunstancias reducen las márgenes de acción para que el maestro planifique y selecciones experiencias y actividades de aprendizaje en las que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos que los conduzcan a alcanzar los propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, por lo que, bajo este marco organizativo de los horarios, las actividades más recurrentes que realizan los alumnos son el resumen, cuestionarios y en algunos casos la exposición de temas, mientras que el docente asume a través de la exposición verbal o el dictado, el papel central en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al referirse a la organización de los horarios Gimeno señala "no sabemos si los horarios en base a espacios de una hora se hicieron para dar cabida al método dominante de enseñanza expositiva, caracterizada por el predominio de unas determinadas tareas didácticas, o este tipo de enseñanza es casi la única posible que se adapta a esas condiciones horarias". (Gimeno, J. 1988:291).

Algunas de las consecuencias que trae consigo la asignación dentro de la propuesta curricular de solo tres horas a la semana para el estudio de la Historia son en el caso del maestro y alumnos observados:

- Se reducen las posibilidades de que en el diseño general del horario escolar se distribuyan las tres horas en sesiones de una y dos horas, para que el maestro y los alumnos cuenten con un espacio mayor de tiempo (sesiones de dos horas) para la realización de actividades y experiencias de aprendizaje que contribuyan a que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas a partir de las cuales puedan manejar el tiempo histórico, ubicar en el espacio acontecimientos históricos, comprender conceptos históricos, identificar causas, trabajar con fuentes, identificar consecuencias, desarrollar la comprensión empática del pasado, entre otras.
- Se reduce el uso que el maestro hace de las instalaciones y recursos con que cuenta la escuela para apoyar la enseñanza (sala de audiovisual, biblioteca, rincón Internet, red escolar, etcétera.).
- Se reducen las posibilidades de que se parta del entorno del alumno (visitas a sitios históricos, edificios, monumentos, museos) para la enseñanza de la Historia.
- Se reduce la posibilidad de que los alumnos vivan experiencias que les permitan acercarse al análisis y reflexión de la vida cotidiana. Situación que limita las oportunidades de formar un estudiante que sea capaz de desarrollar una actitud crítica e investigativa ante los fenómenos sociales que se suceden en su entorno.

La extensión de los contenidos y el tiempo real de que disponen el docente para la enseñanza de la Historia.

Estrechamente vinculado al problema del tiempo real destinado a la enseñanza de la historia, se identifica la amplia extensión de temáticas que conforman los programas de 1o. y 2o de secundaria. En el primer año las ocho unidades temáticas comprenden 29 temas y 67 subtemas; en el segundo año, las nueve unidades temáticas comprenden 31 temas con 65 subtemas. Por lo que se puede afirmar que con el propósito de incluir una gama de contenidos que

abarcaran parcelas más amplias de la cultura, sólo se logra saturar de contenidos los programas cuyo tratamiento como se vio en algunas unidades difícilmente podrá estudiarse con la profundidad que el grado y nivel lo exige, debido entre otras razones al reducido tiempo que se le ha asignado desde la propuesta curricular a la enseñanza de la Historia, puesto que las 120 horas anuales que se destinan a su estudio son insuficientes, sobre todo se toman en cuenta las condiciones reales de trabajo en las que esas 120 horas anuales se reducen a 60 o 70 horas en las que difícilmente el maestro observado podrá cubrir junto con sus alumnos el estudio de las unidades temáticas de dichos programas, que lejos de propiciar la formación de alumnos críticos y reflexivos que participen solidaria y activamente en la transformación de la sociedad, está fomentando por la extensión y el tiempo de que se dispone para abordarlos la apatía y rechazo por el estudio de una "historia de plomo"⁵¹ carente de significado para el alumno y para el maestro, que bajo una misma rutina la ven como una historia muerta.

El uso que los alumnos hacen del tiempo real destinado al estudio de la Historia.

El uso que los alumnos hacen de ese tiempo real destinado a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria varía de acuerdo a sus intereses y a las situaciones contextuales del aula, entendidas éstas como las condiciones reales en las que se desarrolla el trabajo áulico con sujetos concretos situaciones específicas y momentos particulares en las que los temas, su extensión y el tiempo real determinan las didácticas empleadas por el docente para abordar el estudio de la Historia y el tipo de actividades que realizan los alumnos durante la sesión, así como el uso que de ese tiempo hacen.

Si en la sesión el maestro recurre a la exposición del tema, los alumnos se pasan papelitos, se peñan, se hacen señas, comen, se ríen, juegan con los lápices, hojean su libreta, dibujan o realizan la tarea de alguna otra materia que para ellos tenga mayor importancia. Si el trabajo a desarrollar consiste en resolver

⁵¹ Expresión empleada por la maestra Andrea, Sánchez Quintanar, en el ciclo de Mesas Redondas, sobre la enseñanza de la Historia, celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco, 1983.

un cuestionario, se organizan por parejas o pequeños grupos y trabajan en él con el deseo de que el maestro registre una calificación en la lista, ya que cada calificación aumenta las posibilidades de quedar exento de presentar examen escrito a fin de mes.

Cuando la actividad se relaciona con el dictado los alumnos protestan, no les gusta escribir tanto, pero finalmente terminan acatando la indicación del maestro y durante esa sesión sólo se escuchará la voz del maestro que con base en el libro de texto dicta a los alumnos aquello que a su juicio es lo más relevante de un tema, aunque no falta quienes de vez en cuando se volteen a ver para hacerse señas e intercambiar a través de un gesto algún significado compartido por ellos solamente.

Finalmente el resumen se traduce en una copia textual del libro, el cual es la principal fuente de consulta y de trabajo para los alumnos. El resumen se convierte en la algarabía, plática, risas, grupitos de alumnos que simulan llevar sin ningún análisis a su libreta un contenido carente de significado para ellos. Gimeno, Sacristán considera que "el fracaso escolar, la desmotivación, de los alumnos el tipo de relaciones entre éstos y los profesores, la indisciplina en clase, la igualdad de oportunidades, etc. Son preocupaciones de contenido psicopedagógico y social que tienen concomitancias con el curriculum que se ofrece a los alumnos y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc"(Gimeno J. 1989:35). Esto equivale a admitir que desde la propuesta curricular se ha configurado una práctica que propicia en el caso observado la simulación por parte de maestros y alumnos.

La enseñanza de la Historia, un marco prefigurado

Una de las maneras de explicarnos y comprender lo que acontece en el salón de clases al enseñarse la historia, consiste en identificar la forma en que impactan la práctica educativa, la organización y secuenciación de los corpus de conocimientos que deben de ser trabajados por el maestro y alumno durante su

estancia en la escuela.

En las clases de historia las observaciones realizadas evidenciaron que la diversidad y variedad de temas a tratar, el tiempo de que dispone el maestro, el tiempo que se le asigna a la materia formalmente, la estructuración y ^{imp} secuenciación de los contenidos y la saturación de los programas en el nivel de secundaria, dan forma a lo que sucede en el aula y específicamente influye en la selección de diversas estrategias a las que el docente recurre al enseñar la historia.

Cumplir con el (programa) es lo más imp

Así, el tipo de contenido, la cantidad de los mismos y el tiempo parecen ser los factores que determinan la práctica de la enseñanza de la Historia, práctica en la que la exposición verbal, el cuestionario, el resumen y el dictado, según lo observado en el salón de clases, son las estrategias más idóneas para que el maestro logre cumplir con el requerimiento institucional de cubrir el programa durante el tiempo que se le asigna desde la propuesta curricular.

La exposición verbal

El reiterado uso de la exposición verbal como estrategias de enseñanza cumple varias funciones durante la clase, entre ellas le permite al docente: hacer una introducción cuando inicia un nuevo tema o pasa de una unidad a otra; enlazar los temas y subtemas de una misma unidad cuando la secuencia en que se organiza representa cierto grado de dificultad para los alumnos; repasar lo visto en la clase o clases anteriores; aclarar dudas, reforzar o ampliar lo dicho por algún alumno; tratar una temática cuyos contenidos se relacionan con otras disciplinas; imprimirle dirección y sentido a la temática tratada; incorporar contenidos que no se contemplan en el programa ni en el libro de texto, pero que sin embargo, despiertan el interés tanto de los alumnos como del maestro; destacar la importancia o influencia de algún hecho histórico para la humanidad o para nuestro país; establecer las relaciones entre lo que aconteció y el presente y entre la Historia Universal y la Historia de México; precisar y definir conceptos; demostrar ante los alumnos que él tiene el dominio del tema y agotar el estudio de los contenidos programáticos.

Las investigaciones realizadas en distintas partes del mundo con relación al tiempo que el maestro habla en el aula, muestran que el maestro habla la mayor parte del tiempo y que "el personal de Geografía e Historia habla el 80 por 100 más (Delamont, Sara 1984:139) Por lo que con base en las observaciones realizadas durante el desarrollo de este trabajo podemos advertir, que el uso de la exposición verbal se vislumbra como una de las opciones más viables para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Al llegar el maestro a clase se dirige a los alumnos con un saludo al que el grupo responde en coro ¡Buenas tardes!, al mismo tiempo que se ponen de pie, ¡síéntense!, les dice el maestro, todos a la vez ejecutan la indicación del maestro y éste les pregunta: ¿deje cuestionario o biografías?, sin esperar respuesta pide a un alumno que lea el último párrafo de su resumen del tema de la clase anterior y con base en él comienza a hacer el repaso sobre Copérnico. Mientras el maestro explica las actividades de los alumnos son muy variadas; algunos leen su libro, otros escriben en su libreta, hay quienes se peinan, otros más juegan con el lápiz o intercambian papelitos entre sus compañeros.(Obs. 5,2)

En otra sesión

Después de que dos alumnas expusieron el tema de las leyes de Newton, el maestro le pregunta a una de ellas a manera de que el grupo centre la atención en la pregunta ¿te acuerdas de que se trata la fuerza gravitacional?, la alumna niega con la cabeza, el maestro pregunta al grupo si el tema viene en el libro, algunos de los alumnos buscan en su texto y niegan con la cabeza. El maestro se pone de pie e inicia la explicación de la ley de la gravitación, después de 15 minutos de hablar le pregunta al grupo, si quieren tomar nota a prefieren que les dicte el tema. Los alumnos prefieren que el maestro les dicte el tema.(6,3)

Y en una sesión cuando se trata de un nuevo tema

El maestro se dirige al grupo y les dice que van a iniciar un nuevo tema, escribe en el pizarrón el tema Revolución Francesa, les pide que escriban el título en su libreta. Se escucha ruido y voces en el momento que los alumnos sacan la

libreta, el maestro se dirige a ellos y les pide que guarden silencio, que pongan atención ya que les va a ahorrar que escriban mucho porque para comprender el tema les va a explicar los antecedentes de la Revolución Francesa. La exposición duro aproximadamente 15 minutos (Obs. 15, 3)

El cuestionario

Recurrir al uso del cuestionario es una de las viejas prácticas de la enseñanza de la Historia, pues se convierte en “otra arma” que le ayuda al maestro a avanzar en el tratamiento de los contenidos del programa para no divagar, pretensión que va acompañada de la necesidad del maestro de puntualizar lo que viene en el programa, centrarse en el tema, etcétera. Por esa razón, las preguntas que se plantean son muy variadas y están determinadas por el tiempo que le resta al maestro para abordar el estudio de las unidades temáticas, por el tema a tratar y también por la visión que de la historia tiene el maestro.

Por el tipo de preguntas que en el examen mensual, semestral o final tiene que contestar el alumno y por la aplicación de la prueba a que someten a los alumnos los evaluadores de **Carrera Magisterial**. Bajo esta serie de presiones los últimos meses del año (junio-julio) se caracterizan por el uso permanente del cuestionario, cuyo énfasis de las preguntas⁵² planteadas por el docente a sus alumnos se desplaza hacia:

Personajes (reyes, científicos, músicos, caudillos, inventores, gobernantes, sociólogos, líderes, poetas, filósofos, o ministros), ejemplo: ¿Cuál fue el nombre del ministro de economía y finanzas de Luis XIV?, ¿Cómo se llama el primer gobernante prusiano?, ¿Quién fue el ruso que venció en el siglo XVI a los invasores Mongoles y Tártaros?, ¿ Quién fue el autor de la ley de la Gravitación Universal?, ¿Cuál es el nombre del filósofo inglés que estableció que no se nace con conocimientos, pero si se nace con derechos?, ¿Cuál fue el principal impulsor de la unidad alemana?, ¿Cuál es el nombre del héroe nacional de la India?,

⁵² Las preguntas que se incluyen, se seleccionaron de las libretas de los alumnos

¿Quién es el autor del Manifiesto del Partido Comunista y del Capital?, ¿ Científico italiano que descubrió los satélites de Venus y descubrió el telescopio?, ¿ Inventó la máquina de vapor?, ¿ Personaje que fue protagonista de la Epoca del Terror, que fue pasado a la guillotina por su radicalización?, ¿Cuál es el nombre de los reyes españoles que formaron el más grande imperio colonial con el descubrimiento de América?

En cuanto a **fechas** se refiere las preguntas se centran en: cuándo nació, cuándo murió, cuándo se firmó, cuándo estalló, entre otras, ejemplo: Fecha en que muere ejecutado José María Morelos y Pavón, ¿ Fecha en qué Alemania inicia las hostilidades contra la Unión Soviética?, ¿ Fecha en qué se declara la independencia de las 13 colonias inglesas?, ¿ En esta fecha Napoleón dio un golpe de estado?, ¿ Año en que Cromwell fue convertido en loor protector?, ¿ En qué año se crea la Organización de las Naciones Unidas?, ¿ En que año se inicia la Primera Guerra Mundial?, ¿ En qué siglo se consolidan los estados europeos?, ¿ En qué fecha Estados Unidos arroja las bombas atómicas?, ¿ Fecha en la que Hitler invade Polonia?, ¿ De que año a que año, los tudor fueron la familia reinante en Inglaterra?, ¿ En qué año se firmo el acta de navegación en la que Inglaterra prohibía a sus colonias comerciar con otras naciones?, ¿ A partir de qué siglo surge la ciencia moderna?

Conceptos relacionados con aspectos sociales, culturales, científicos, económicos, ejemplo: ¿ En qué consiste el mercantilismo?, ¿ A qué se le llama Ilustración?, ¿ Qué es una monarquía?, ¿ A qué se le llama Colbertismo?, ¿ A qué se le llama método empírico?, ¿ Qué es el cartismo?, ¿ Qué es una República?, ¿ A que se le llama Revolución Industrial?, ¿ Qué es la Paz armada?, ¿ Qué es el feudalismo?, ¿ En qué consiste el impresionismo?, ¿ A qué se le llama despotismo ilustrado?, ¿ A qué se le llama renacimiento?

Batallas, ¿ Batalla donde fueron atacados los alemanes por ingleses y franceses?, ¿ Nombre de la ofensiva rusa de 1916 en el frente oriental?, ¿ Con qué nombre Estados Unidos concreto su ataque a Irak?, ¿ En qué consistió la guerra de trincheras?, ¿ Qué nombre recibió el ataque japonés a Estados Unidos?,

¿ Con qué batalla los habitantes de las 13 colonias inician su lucha por la independencia?, Escribe el nombre de las batallas que llevo a cabo Morelos para lograr la independencia.

Acuerdos, tratados, planes y alianzas (entre que países o entre personajes). ¿Qué países formaron la triple alianza?, ¿Tratado con el que se pone fin a la Guerra de los 30 años motivada por las guerras religiosas?, ¿naciones qué formaron la Triple Entente?, ¿ Nombre del Plan con el que Alemania pretendía invadir a Francia?, ¿Nombre de los tratados de paz con los que Rusia se ve obligada a pactar con Alemania?, ¿Cómo se llama el documento donde Morelos plasmo sus ideas políticas?, ¿Cómo se llama el Plan con el que la URSS intenta apoyar a los países de su bloque?, ¿Cuál es el nombre de los tratados con los que se firma el termino de la Segunda Guerra Mundial?.

Así como preguntas relacionadas con la **ubicación geográfica de territorios conquistados, países y áreas de influencia**: ¿ En qué nación se dio la gran crisis económica de 1929?, ¿ Cuáles territorios fueron el objetivo de Japón al invadir a China?, ¿Qué territorios ocupo Israel en la Guerra de los Seis Días?, ¿Qué países integran la región del Medio Oriente?, ¿En qué territorios se establecen los Judíos o Hebreos?, ¿ Estados dónde se propaga el movimiento cuando Morelos dirige el movimiento?, ¿Provincias cedidas por México después de la guerra con Estados Unidos?, ¿Cuáles son las dos naciones que inician la primera Guerra?.

Llega el maestro al salón de clases se dirige a su escritorio sobre el cual coloca su portafolio café, enseguida se voltea hacia el grupo saluda a sus alumnos y les dice: ahora sí, de aquí en adelante van a tener que trabajar duro, recuerden que tenemos que ver todo el programa y pues no hay de otra (esto último lo dice buscando en su portafolio algo que parecía no encontrar) todos observamos sus movimientos de pronto saca de su portafolio, sonriendo, hojas de computadora como si fuera un largo acordeón con un listado de preguntas a lo que todo el grupo exclama ¡Aaaaaah!. El maestro sonrío y les dice que si resuelven todas esas preguntas no tendrán problema, puesto que traen todos los

temas del programa que les falta por ver y además les van a servir para contestar el examen final.

Se oye un gran alboroto en el grupo, los alumnos voltean a verse algunos dicen no, no, no, levantando la mano otros, en cambio consideran que es mejor que así se aprenden de memoria las preguntas y las respuestas y ya está.

Finalmente el maestro pone orden en el grupo e inicia el dictado de las preguntas que los alumnos tendrán que resolver en las sesiones que les quedan antes de concluir el periodo escolar y de presentar el examen final de Historia. (Obs.28, 1)

Un análisis sobre el tipo de preguntas que plantea el maestro para ser resueltas por los alumnos, permite identificar la falta de correspondencia entre lo que plantea el currículum formal para la enseñanza y aprendizaje de la Historia y el currículum vivido por los alumnos en la realidad del aula. Sin embargo, para el docente recurrir al cuestionario es una estrategia de la que casi nadie escapa.

Obs. Con las horas que le restan este año escolar frente al grupo, ¿podrá abordar el estudio de todas las temáticas que le marca el programa escolar?

Mtro. No, es seguro que no vamos a alcanzar a llenar todo el programa, sin embargo hay mecanismos del cuestionario, de ese cuestionario del que casi nadie escapa para cubrir los objetivos del curso, porque hay temas que aunque sean interesantes pero no alcanzo el tiempo, entonces saca uno el texto, saca uno el programa, saca uno los cuestionarios y el alumno tiene que puntualizar y lo que viene en el programa y lo que uno considera que es de importancia. (Entrevista 1, 18)

El dictado

Otra manera de "precisar datos y de hacer que el alumno considere que eso es lo más importante" (Entrevista 1:18) es a través del uso del dictado, estrategia en la que se observan durante las sesiones dos modalidades; una, la que realizan los alumnos a quienes por selección del maestro les ha tocado exponer un tema y por indicaciones de él al concluir su exposición y con base en el contenido de su lamina de papel bond, dictan a sus compañeros aquello que es lo más relevante

del tema; la segunda modalidad consiste en el dictado por el docente que puede ser a partir de un texto previamente preparado por él o el dictado con base en el libro de texto.

Por lo general el docente recurre al dictado cuando el tema a tratar no es de su dominio ejemplo: las Leyes de Newton, el motor de combustión interna, contrastes entre los neoclásicos, románticos e impresionistas (en la pintura) Mendel y la genética, la física y la electricidad, etc. Temáticas que en ocasiones opta por dejarlas para que sean tratadas por los maestros de la disciplina correspondiente.

En una sesión correspondió a tres alumnas exponer las biografías de Copérnico, Newton y Galileo, cada una llevaba un resumen elaborado en grandes hojas de papel bond , con la estampita del científico colocada al final del resumen. Cada una leyó de espaldas al grupo el contenido de su lámina, al concluir las tres voltean a ver al maestro para esperar si aprobación o no. Él que había permanecido durante la exposición de las alumnas sentado en la ultima banca de la fila 4, se pone de pie sin decirles nada y se dirige al frente en el centro del salón y con base en el contenido de una de las laminas amplia la explicación del tema(las Leyes de Newton), después de 6 minutos, concluye y pregunta al grupo: ¿ se los dicto o lo dejamos para Física?, algunos alumnos contestan que sí, otros que no y finalmente el maestro decide que se deja para Física.(Obs.3,5).

El resumen

Estrechamente vinculada con las condiciones curriculares en las que el docente desarrolla su trabajo, se encuentra el recurso del resumen como una estrategia que le permite: aligerar su carga académica; que los alumnos estén callados cuando revisa la tarea de cada uno de ellos; tenerlos ocupados cuando las exigencias institucionales le reclaman las calificaciones periódicas de sus alumnos; disimular ante sus alumnos su desconocimiento sobre alguna temática o concepto; iniciar un nuevo tema con una lectura previa por parte de los estudiantes etcétera.

Después de haber realizado una exposición de 10 minutos sobre el Imperio napoleónico, el maestro da por terminado su trabajo, se dirige al grupo y les dice: ahora les toca a ustedes, vamos a escribir un resumen, saquen su libro de texto y anoten como título, Imperio Napoleónico, no quiero que copien todo lo que trae el libro, pero si, que hagan un buen . Los alumnos sacan con desgano la libreta y el libro, algunos hacen un mohín de disgusto otros en cambio inician la platica y la charla, por lo que de pronto se escucha un gran alboroto en el salón. El maestro trata de evitar la dispersión y en tono imperativo les dice ¿escriban!, ¡ahora les toca trabajar a ustedes!, ¡vamos a hacer su resumen!, todo el grupo empieza a escribir o simula que escribe y nuevamente en el salón todo vuelve a la tranquilidad.(Obs. 19,2)

Toda esta serie de estrategias evidencian la relación que guardan el contenido, el tiempo destinado a su estudio y las estrategias empleadas por el docente, quien bajo este marco institucionalizado de actuación cuenta con muy poco margen para lograr los propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Gimeno, Sacristán al referirse a las competencias de los docentes señala que “la competencia de los profesores no está en diseñar tareas propias, o eligiendo a partir del conocimiento de un hipotético repertorio muy amplio elaborado por la tradición y conocimiento profesional colectivo, sino que tiene mucho más que ver con su capacidad para prever, reaccionar y dar salida a las situaciones por las que transcurre su hacer profesional en un marco institucionalizado”(Gimeno, J. 1988:293).

Obs. Prepara usted la clase todos los días o se va guiando conforme al libro o al programa?

Mtro. Leo el programa, leo el programa, leo el objetivo, mmm, entonces hago nada más para un grupo ya lo otro resulta mecánico, tengo que preparar por lo menos una hora el trabajo que voy a descargar en el día. (Entrevista, 1,11)

Asimismo, es preciso recordar que los alumnos como destinatarios de una propuesta curricular, la enfrentan como se observa con los alumnos de esta clase, a través de prácticas pedagógicas que les producen cansancio, desinterés,

apatía y en algunos casos hasta molestia, porque la clase de Historia es sinónimo de aburrimiento, pues las condiciones y formas bajo las cuales el alumno tiene que aprender Historia, se asocian con el cuestionario, resumen, dictado y exposición de temas, formas de enseñanza que los alumnos hace suyas ya que "el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido". (Edwards, Verónica en: Rockwell, Elsie 1995:147).

Las funciones del libro de texto *Imp.*

Gran parte de lo que acontece en el aula al enseñarse la historia, está estrechamente vinculado con el libro de texto, por ser éste el medio en el que no sólo logran su concreción los contenidos programáticos (el qué) sino en el cual se guía y determina la práctica docente (el cómo) al convertirse en el mediador⁵³ con más amplias funciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En él, también se forma el maestro; es innegable que gran parte de la formación del docente ha sido adquirida a través de la experiencia, en el trabajo cotidiano del aula, que se encuentra estrechamente ligado al libro de texto, al que el maestro recurre para adquirir los conocimientos previos al tratamiento de una nueva unidad o de un nuevo tema; para organizar, ordenar y confirmar los conocimientos que a través de un dictado transmitirá a los alumnos; para aclarar sus dudas con respecto a algún contenido; para dar respuesta a cuestionamientos planteados por los alumnos; para verificar algún dato sobre un personaje o fecha histórica; para constatar si las respuestas de los cuestionarios resueltos por los alumnos son las correctas, etcétera.

⁵³ Zabalza, A. Miguel, considera que la escuela y los profesores no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino que lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos en los que se ofrecen ya bocetos de programación. Esto es, no se enfrentan directamente al Programa ni parten directamente de sus postulados, sino que lo hacen a través de mediadores que actúan como guías y entre los cuales se encuentra el libro de texto. Miguel, Zabalza, Diseño y desarrollo curricular. Madrid, NARCEA. 1993, pág..52.

El libro también sustituye al programa; en las clases de historia el programa está ausente, el maestro obvia su presencia ya que el libro de texto cumple esa función; marca la secuencia de los contenidos, los cuales se estudian siguiendo el orden en que aparecen en el libro de texto, de esta forma el libro se convierte en el regulador que posibilita que la clase siga un rumbo, que el trabajo de los maestros y los alumnos no se disperse, así las actividades a realizar por el maestro y los alumnos se determinan con base en él (dictado, resumen, exposición, dibujo, cuestionarios) convirtiéndose a la vez en el instrumento que determina los criterios de evaluación y de acción del maestro, quien remite al alumno a que lea el texto, a que subraye en él lo que a su juicio es lo más importante del tema para ser aprendido por el alumno, a que compare, a que sintetice un tema, a que haga un resumen, a que resuelva los cuestionarios, etc.

Pero además, el texto también se convierte en el medio a través del cual el maestro mitiga el exceso de trabajo a que está sometido, al descargar en él parte de la función del docente: así, para el maestro, el que el alumno realice un resumen con base en el libro de texto cumple dos objetivos; por un lado, propicia el aprendizaje del alumno, porque al realizar el resumen según la visión del maestro, *“ aunque ya este en el libro, el alumno realiza un doble procedimiento, lo lee, lo escribe y luego lo revisa, por otro lado, permite descargar en él, parte de lo que el maestro tendría que estar presentando o explicando”*(Entrevista 1,13)

De esta manera el maestro asigna al libro de texto un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, convirtiéndose en el punto de partida y de llegada de las actividades del maestro y del alumno y en un verdadero **currículum en acción**. De ahí que los criterios más recurrentes para seleccionar el libro de texto estén determinados por la posibilidad que éste tenga para auxiliar al maestro en su trabajo, por ello un libro con información precisa, ilustraciones a colores, cuestionarios, actividades, etc., será el más idóneo para la clase de historia, independientemente del contenido, en términos de extensión y profundidad de los temas, convirtiéndose de esta manera en uno de los principales medios que guían la práctica docente y que determinan el qué y el cómo de la enseñanza de la historia.

Obs. ¿ y, cómo le hace para poder manejar los programas de cada grupo, o qué significa para Ud. esa carga que tiene que atender?

Mtro. Bueno mire, como uno debido a la carga efectivamente, tiene que ingeniárselas y,y,y, compara uno el programa y un texto y el texto nos auxilia bastante para, para mitigar un poco el exceso de trabajo, tenemos que marcar algunos puntos concretos en el texto y,y,y, hacer una introducción y remite uno al alumno a que, a que subraye, a queee, lea, a que compare la explicación breve y que sintetice o que haga un resumen, aunque lo tiene en el texto, pero de alguna manera hace un doble procedimiento, lo dice, lo escribe y luego se revisa, entonces me parece que se tiene algún éxito descargar en el libro parte de lo que uno debe de estar presentando en el trabajo, debido al exceso.

Obs. En el caso de historia ¿ qué criterio emplea para seleccionar el libro?

Mtro. Historia por ejemplo (pensativo),después de un breve silencio dice: encontramos que pareciera que todos los libros dicen lo mismo, sin embargo dicen algunas diferencias, tenemos algún texto que maneja un tipo de cuestionarios y una información y esa información viene ilustrada, entonces ese libro pareciera que le ayuda al maestro, nos ayuda a nosotros y nos descarga un poco el trabajo, entonces los cuestionarios son, son parte complementaria para el aprendizaje de los alumnos. (Entrevista, 1,25).

Bajo estos criterios, al inicio de cada año escolar los maestros en las reuniones de academias, en las de maestros de un mismo grado o de manera individual, seleccionan de las diferentes propuestas presentadas por las editoriales, el texto a utilizar durante el año escolar de acuerdo al grado o grados que atienden, sin considerar en algunos casos si el contenido y la metodología con que abordan el tratamiento de los contenidos programáticos, corresponden al enfoque que marcan los planes y programas de estudio de educación secundaria para la enseñanza de la Historia.

REFLEXIONES

En el desarrollo de este trabajo, se ha tratado de mostrar a través de un estudio de caso, el impactado que tiene sobre la enseñanza de la Historia la reforma curricular de 1993, llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública en el marco de la Modernización de la Educación Básica y Normal.

Dentro del ámbito de la investigación educativa este recorte analítico, abre sin lugar a dudas nuevas miradas que nos acercan a un conocimiento más profundo de las repercusiones que tiene en un estudio de caso, la sustitución de un modelo curricular estructurado en áreas, por un modelo curricular organizado en asignaturas. Puede verse a lo largo de este trabajo, que la incorporación de la Historia dentro del mapa curricular de educación secundaria con solo tres horas a la semana de clase, significa para el docente y los alumnos observados, enfrentarse cotidianamente a un plan y programa de estudio saturado de contenidos, carente de espacios para la reflexión y análisis de las problemáticas que están en el entorno social de los alumnos, programas cuyos contenidos responden más a la visión europeocentrista de abordar el estudio de la Historia que al enfoque que el mismo Plan y Programas de Estudio plantean.

El tiempo que se le asigna a enseñanza de la Historia dentro del Plan y Programas de Estudio, la secuencia, continuidad y vigencia de los contenidos programáticos, la organización de los horarios escolares, el número de grupos y de asignaturas que atiende el docente, así como, las formas en que se enseña a los alumnos la Historia (exposición verbal, resumen, dictado y cuestionario), representan en conjunto las condiciones reales en las que el maestro y alumnos observados abordan el estudio de la Historia en la escuela secundaria, condiciones que como se ha observado en este trabajo se prefiguran y definen desde la propuesta curricular.

En este sentido, se puede aseverar que como resultado de la dinámica a la que se ve sometido el docente de Historia (por la presión institucional que le exige entre otras actividades; atender a más de 10 grupos de alumnos, dominar el

conocimiento teórico y metodológico de la diversidad de disciplina/as que imparte, además de la de Historia, atender las tareas extraenseñanza y abarcar el estudio de un programa saturado de contenidos en un reducido tiempo) éste se obliga a buscar formas de enseñanza que le permitan atenuar la presión a la que está sometido, por ello, la exposición verbal, el resumen, el cuestionario y el dictado durante la enseñanza de la Historia, se convierten más que en estrategias para despertar en los alumnos el gusto y la curiosidad por la Historia, en los recursos que le permiten al docente "sobrevivir en el aula". Por lo que la exposición verbal, el resumen, el dictado y el cuestionario como formas de abordar el estudio de la Historia, reflejan la trascendencia que tiene el diseño curricular en la prefiguración de las actividades y experiencias de aprendizaje que los alumnos viven en el aula.

Una mirada superficial sobre estas formas de enseñanza atribuiría solamente al desempeño del docente y a su formación profesional la responsabilidad del logro de los propósitos de la enseñanza de la Historia, sin embargo, las formas de enseñanza a las que recurre el docente no pueden comprenderse separadas del contenido que les da forma ni de las condiciones institucionales bajo las cuales el docente y los alumnos desarrollan el estudio de la Historia, por lo que se puede afirmar que las circunstancias en que se aborda el estudio de la Historia en este caso en particular, determinan también las formas de enseñarla.

Al entender la relación que guardan las estrategias de enseñanza con los contenidos y las condiciones institucionales en que el docente desarrolla su trabajo, permite ver en este estudio de caso, la manera en que el docente y los alumnos viven una reforma curricular que no ha tomado en consideración al protagonista principal de llevarla a cabo; el docente y a las condiciones reales en que se lleva a cabo. De lo que se deduce que en la implementación de la "Modernización Educativa", el maestro en lugar de ser considerado como protagonista pasa a ser el eslabón final de dicha política, sujeto en el que recae la responsabilidad de hacer realidad el logro de la calidad educativa, bajo las condiciones descritas en este trabajo.

Si bien la exposición verbal, el resumen, el dictado y el cuestionario permiten al docente y alumnos agotar el "estudio" de los contenidos que marca el programa, ésto no asegura el logro de aprendizajes significativos⁵⁴ ni el logro de los propósitos de la disciplina, que entre otros establece "que los alumnos en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico" (SEP.1993:100).

Por otra parte, debido a la complejidad de las condiciones institucionales en que el docente desarrolla su trabajo, depende más de mediadores externos para apoyar la enseñanza, por eso, el libro de texto durante las clases de Historia se convierte en un verdadero "currículum en acción" en torno al cual gravitan las actividades que los alumnos por indicaciones del docente realizan durante cada sesión para cubrir el estudio de los diferentes contenidos en que se ha organizado el programa de Historia.

En otro orden de ideas, es necesario reconocer que la selección de los contenidos que integran el programa de Historia en el segundo grado de secundaria y el tiempo real de que disponen maestro y alumnos para su estudio, se convierten en una limitante para incorporar al espacio áulico, el estudio y análisis de los fenómenos sociales que ocurren en el entorno social de los alumnos, por lo que la enseñanza de la Historia no logra ofrecer un espacio donde la vida cotidiana se convierta en el principal foco de interés. Situación que contribuye a que los alumnos la conceptualicen como una asignatura que tiene

54La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición, en David, Ausebel, Joseph, Novak y Helen, Hanesian. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1993, pág.48.

que ver solamente con el estudio del pasado del que hay que aprenderse fechas, personajes, lugares y batallas de manera memorística, para asegurar una calificación aprobatoria que legitime que se ha enseñado y aprendido Historia en la escuela secundaria.

Ante esta serie de situaciones, los reducidos espacios que le quedan al maestro para moldear el currículum, requieren que cuente con una formación sólida que le permita enfrentar las formas en que éste se les presenta a docentes y alumnos.

Una reforma curricular que no contempla mecanismos de información que le permitan conocer el impacto que produce al llevarse a la práctica y desarrollarse, puede quedar en una pretensión de innovación que no trastoca en el mismo sentido las prácticas educativas, al mismo tiempo que pierde la posibilidad de realimentarse por los actores directamente involucrados en su logro; maestro y alumnos.

Lo que se observa en la enseñanza de la Historia en este caso concreto, es una realidad totalmente distante al escenario deseable donde "se estimule en los adolescentes la curiosidad por la Historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven"(SEP.1993:99). Para que la enseñanza de la Historia, propicie en los alumnos observados la "formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad" "(SEP.1993:99), se requiere:

- Contar con programas flexibles, que le permitan al docente incorporar temáticas sociales que despierten el interés de los alumnos, problemáticas que están ahí en su entorno.
- Que los diseñadores de la propuesta curricular consideren las condiciones reales en las que se lleva a cabo, si es que realmente se desea enseñar

Historia en la escuela secundaria.

- Que se les brinde a los y las adolescentes experiencias de aprendizaje que superen la disociación que suele darse entre lo que el alumno aprende en la escuela y la vida.
- Conocer el estado que guardan las instituciones formadoras de docentes, en relación a la curricula bajo la cual se han formado y se forman a los docentes de Historia.
- Ante las necesidades, requerimientos y angustias del trabajo docente que se va prefigurando desde la propuesta curricular, que se diseñen propuestas de actualización que habiliten a los docentes en servicio, de los elementos teórico-metodológicos relacionados con el conocimiento de la disciplina, con las corrientes psicopedagógicas, así como, con las teorías curriculares, sin olvidar que los docentes demandan cosas concretas, soluciones viables, factibles de desarrollarse y que conduzcan a simplificar la vida en el aula y a fortalecer la práctica docente.
- Abrir espacios donde de manera colegiada especialistas en la materia, investigadores y docentes analicen críticamente lo que sucede en las escuelas con la enseñanza de la historia, a fin de diseñar y elaborar una propuesta que responda realmente a los propósitos de la disciplina y que considere las condiciones reales en las que se enseña la historia en la escuela secundaria.
- Establecer mecanismos que permitan dar a conocer a los grupos técnicos de la SEP, los resultados de los trabajos de investigación educativa desarrollados en torno a la enseñanza de la Historia, ya que algunas medidas para fortalecerla tienen que ser tomadas directamente desde las instancias oficiales y en este rubro la investigación educativa adquiere significado en la medida que contribuye a orientar las políticas educativas del estado.
- Es necesario que el docente de Historia cuente con el libro del maestro, material que se les ha aportado a los docentes de otras asignaturas con el propósito de fortalecer su formación y presentarles algunas sugerencias metodológicas para la enseñanza de la asignatura que imparten, pero que se ausenta en el caso de la asignatura de Historia.

El trabajo que hasta aquí se ha esbozado, da cuenta de la manera en que la reforma curricular de 1993 ha impactado a la enseñanza de la Historia en un estudio de caso, ésta es solo una mirada que abre una ventana de las muchas que pueden aportar un conocimiento de lo que pasa en las aulas durante la enseñanza de la Historia, de ahí que este trabajo abra las posibilidades de ser un referente para nuevas líneas de investigación.

Sin lugar a dudas tratar de solucionar todas las problemáticas aquí planteadas requiere de esfuerzos en los que converjan agentes institucionales y no institucionales, especialistas, investigadores y docentes comprometidos e interesados en la enseñanza de la Historia.

Por ello, ligado al interés de contribuir a fortalecer la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, se planea, diseña e implementa, con base en la información obtenida de dos trabajos de investigación desarrollados por alumnos de la primera generación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la UPN_Hidalgo, una propuesta de Especialización en la Enseñanza de la Historia en Educación Básica, dirigida a todos los docentes frente a grupo y a quienes desarrollan funciones técnico-pedagógicas.

ESPECIALIZACIÓN
“ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA”
ESBOZO GENERAL

Con la planeación, diseño e implementación de esta propuesta, no se pretende resolver todas las problemáticas que enfrenta la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, pues como se explico en este trabajo existen esferas que desde fuera y dentro de la escuela configuran las condiciones y las formas en que se desarrolla la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Con base en el diagnóstico realizado, se establecieron tres líneas de formación a partir de las cuales proporcionar a los docentes los elementos teórico-metodológicos que les permitan por una parte, subsanar sus ausencias de formación y por otra, innovar su práctica docente. Bajo esta concepción en el diseño del mapa curricular de la Especialización las tres líneas que se articulan y complementan se organizaron de la siguiente manera:

Línea semestre	METODOLÓGIA	HISTORIOGRÁFICA		PSICOPEDAGÓGICA
I	Epistemología de la Historia	Historia Universal I	Historia Nacional I	Elementos psicopedagógicos para la enseñanza de la Historia
II	Teoría y Métodos de la Historia	Historia Universal II	Historia Nacional II	Curso-taller Metodología y didáctica de la Historia

En la línea metodológica se contempla el estudio de temas en torno a algunas concepciones, teorías , métodos y funciones de la Historia; en ella se busca integrar una visión panorámica sobre la Historia como realidad social, como ciencia y como corpus de conocimientos; asimismo, se plantea el análisis de algunas de sus grandes problemáticas relacionadas con su objeto de estudio, el carácter científico del conocimiento histórico, la inserción de la historia en el espacio y el tiempo; periodización, secuencia, cambio; la causalidad, efecto, etcétera.

La línea historiográfica centra su atención en el estudio de hechos históricos cuya importancia y relevancia histórica los convierte en ejes de análisis e interpretación para acceder a la comprensión del desarrollo de la humanidad. La estructuración de esta línea cumple con dos cometidos: uno, brindar a las docentes con la profundidad y extensión necesarias el conocimiento histórico de hechos sociales claves de la Historia Nacional y Universal y otro, proporcionar a los docentes en servicio la información pertinente para el tratamiento, comprensión e interpretación de los contenidos del Programa de Historia de Educación Básica. En este sentido adquieren relevancia el estudio del Neolítico; culturas de Mesoamérica; Rev. Industrial, Descubrimiento de América, entre otros.

La línea psicopedagógica se convierte en el espacio donde el docente analiza y articula a partir de su práctica y experiencia profesional los elementos teórico-metodológicos que le permitan confrontar la práctica con la teoría para volver nuevamente a la práctica. En este sentido en esta línea se aborda el estudio de distintas teorías de aprendizaje; teorías curriculares; teorías de enseñanza y diseño de estrategias didácticas que conduzcan a innovar la práctica docente en la enseñanza de la Historia en la Educación Básica.

OBJETIVOS GENERALES

- Proporcionar a los docentes elementos teórico-metodológicos que les permitan reflexionar su práctica y generar propuestas alternativas de intervención para la enseñanza de la historia en Educación Básica.
- Crear o fortalecer un marco teórico conceptual en los docentes de Historia en servicio, para que puedan afrontar los cambios en el enfoque, propósitos y contenidos de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica.
- Diseñar y elaborar materiales de apoyo al libro de texto y materiales y recursos didácticos complementarios para la enseñanza de la Historia en Educación Básica.

La pertinencia de la propuesta curricular es vigente en la medida en que no solo responde a una necesidad de formación y profesionalización de la labor docente, sino que además responde a la necesidad de cubrir por un lado, la ausencia de formación e información de los docentes en servicio de Historia y, por otro, la de elaborar propuestas de innovación pedagógica , así como, materiales y recursos didácticos, acciones vinculadas estrechamente a la práctica cotidiana del aula, a las necesidades de los docentes y a los intereses de los alumnos.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

Aguilar, Heranández. Citlali (1986). **El trabajo de los maestros una construcción cotidiana.** México, DIE.

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1994). **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.** (comps.). Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.

Ausubel David, Joseph, Novak, Helen Hanesian (1993). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.**México, Trillas.

Barberá, A Vicente(1992). **Cómo sobrevivir a la Reforma.** Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.

Bloch, Marc. (1992). **Introducción a la historia.** México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre y Loïc.D. Wacquant (1995). **Respuestas por una Antropología Reflexiva.** México, Grijalbo.

Carr, Edward H. **¿Qué es la historia?**. Barcelona, Planeta/Seix Barral, S.A.

Coll, César. (1992). **Psicología y curriculum.** México, Paidós.

Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. (1990). **El actor y el sistema.** México. Alianza, Editorial Mexicana

Chesneaux, Jean. (1991). **¿Hacemos tabla raza del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores.** México, Siglo XXI.

D. Buddle (1989) "La programación en geografía", en : Graves, N. (1989) **Nuevo método para la enseñanza de la geografía.** Barcelona, TEIDE. 289-331.

Delamont, Sara. (1984). "Que comience la batalla: estrategias para la clase". En: Delamont, Sara. **La interacción didáctica**. Bogotá, Cincel Kapelusz. 127-158.

De Sánchez, Margarita. (1995). **Innovaciones educativas**. México, ITESM.

Díaz, P. Monica (1996). **Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: Un estudio etnográfico**. México, IPN- DIE.

Esteve, José Manuel. (1987). " El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control". En: Villa, Aurelio (coordinador) **Perspectivas y problemas de la función docente II**. Congreso Nacional Vasco. España, Narcea.

Fernández, Lidia M.(1994). **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**.Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Miguel. (1994) "Las trampas de las reformas educativas". En: Fernández, Miguel. (1994). **Las tareas de la profesión de enseñar**. Madrid, Siglo XXI.

Foucault, Michel. (1993). **Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión**. México, Siglo XXI.

Gallo, Miguel Angel. (1987). **Que es la Historia**. México, Quinto Sol.

Gimeno, S. José y Pérez, G. Ángel. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. España, Morata.

Gimeno, S. José. (1992). **El curriculum una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata.

Gimeno, S. José. (1998).**Poderes inestables en educación**. Madrid, Morata.

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata.

Hidalgo, Juan L. (1992) **Investigación educativa. Una estrategia constructivista**. México, Paradigmas Ediciones.

Jiménez, Gilberto (1983) "Capítulo IV. El análisis del discurso político jurídico", pp.122-151. En: **Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas del discurso político-jurídico**. México, UNAM.

Le Goff, Jacques(1991) **Pensar la historia**. Barcelona, Paidós

Stake, Tobert. E. (1998) **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.

Schökel, Luis A. Y Bravo José María (1994) **Apuntes de hermenéutica**. España, TROTTA.

Stodolski, Susan. (1991). **La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales**. España, Paidós.

Taylor, S.J. y Bogdan (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de significados**. Buenos Aires, Paidós.

Villoro, Luis, "El sentido de la Historia" en Pereyra, Carlos et al. (1985).**Historia ¿para qué?**. México, Siglo XXI.

Zabalza, Miguel (1993). **Diseño y Desarrollo Curricular**. España, Narcea.

Zemelman, Hugo (1987). **Uso crítico de la teoría**. México, Colegio de México.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Artículos

Serrano, C. J. Antonio.(1989 "Elementos de análisis curricular". **Revista ENEP. Aragón No. 403.** México, ENEP. Aragón, UNAM.

Documentos

Gutiérrez, Martha R. (1993). **Inquietudes educativas y su aproximación investigativa.** México, UPN. (mimeo)

Poder Ejecutivo Federal (1996). **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.** México.

Rockwell, Elise y Justa Espeleta (1995). **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso.** Documento DIE 1. México.

S.E.P (1992). **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.** México.

SEP. (1991). **Hacia un Nuevo Modelo Educativo.** México.

SEP. (1992). **Ley General de Educación.**

S.E.P. (1993). **Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria**

SEP. (1989). **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.**

Taboada, Eva, Giovanna Velenti (Coord), et.al. (1993). **Estado del Conocimiento de las ciencias históricosociales.** Mexico, Fundación SNTE.

UNESCO (1980). Coloquio Internacional sobre Educación

UNESCO (1990). **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje.** Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1991).**Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Santiago, de Chile.

Ponencias

Sánchez, Andrea. (1993). **Ponencia presentada en el ciclo de Mesas Redondas sobre la enseñanza de la Historia.** México, Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco.

Taboada, Eva. (1993). **Ponencia presentada en el ciclo de Mesas Redondas sobre la enseñanza de la Historia.** México, Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco.

Mecanogramas

Ysunza, Marisa y Serrano, José A. (1989). "Análisis curricular de los Planes y Programas de estudio de la Educación Básica". Mecanograma. México, UPN.