

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241**

**PARADIGMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
EN 6°. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO EN DESARROLLO
EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN “LA PRÁCTICA
DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

PRESENTA

JUAN ANTONIO RUIZ MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. MANUEL GARCÍA ORTÍZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN DEBATE

A) PROBLEMATIZACIÓN.....	7
B) OBJETO DE ESTUDIO Y PROPÓSITO GENERAL.....	17
C) JUSTIFICACIÓN.....	19

II. EL ARTE DE LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA

A) HERMENÉUTICA. ORIGEN Y SIGNIFICADO.....	21
B) ARTE Y MÉTODO HERMENÉUTICO.....	26

III. PANORAMA CONCEPTUAL: HISTORIA, ENSEÑANZA Y MANUALES ESCOLARES.

A) UN ACERCAMIENTO AL MUNDO DE CLÍO.....	32
B) USOS DIVERSOS DE UNA DISCIPLINA. LA HISTORIA.....	47
C) LA HISTORIA IDEAL Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	54
D) LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	61
1. <i>Antecedentes</i>	62
2. <i>Génesis y vaivenes del nacionalismo en los libros</i>	63
3. <i>Los libros de texto gratuitos</i>	70

IV. LA HISTORIA EN EL MODELO CURRICULAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A) CIENCIAS SOCIALES: LIBRO DEL MAESTRO PARA SEXTO EL GRADO.....	81
1. <i>Organización del libro</i>	82
2. <i>La metodología en el libro del maestro</i>	83
B) EL LIBRO DEL ALUMNO DE CIENCIAS SOCIALES, SEXTO GRADO.....	93
1. <i>Contenidos y estructura</i>	93
2. <i>Relación entre el enfoque metodológico y los contenidos</i>	101

V. LA HISTORIA COMO ASIGNATURA ESPECÍFICA

A) METODOLOGÍA EN EL LIBRO PARA EL MAESTRO. HISTORIA SEXTO GRADO.....	109
B) UNA MIRADA AL LIBRO DE HISTORIA DE SEXTO GRADO.....	121
1. <i>Estructura y contenidos</i>	122
2. <i>Aspectos positivos, contrapuntos y continuidades</i>	133

VI. ANÁLISIS COMPARATIVO: DIFERENCIAS, CONTRADICCIONES Y CONTINUIDADES

A) REFORMAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	147
1. <i>Organización de los libros para el maestro</i>	148
2. <i>Orientación metodológica</i>	149
B) METODOLOGÍA Y CORRIENTE HISTORIOGRÁFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	157
C) CONTINUIDADES.....	169
D) REFLEXIONES FINALES.....	171

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Con el surgimiento de los modernos Estados-Nación durante el siglo XIX se crearon instituciones encargadas de transmitir los valores compartidos por las clases sociales en el poder y con esa finalidad, entre otras, fue creada la escuela pública que con el tiempo se convertiría en el instrumento preferido de los gobernantes en turno para fomentar ideas de tipo nacionalista.

En México, igual que en otros países, desde épocas tempranas se pensó en utilizar la escuela pública como herramienta principal para fomentar el nacionalismo y la lealtad de la población hacia los gobiernos establecidos, en esa línea, desde sus inicios se trató de imponer una versión de Historia homogeneizada y exaltadora de las virtudes de los héroes patrios, condición que ha generado durante décadas muchas discusiones y graves conflictos.

En medio de los debates por la Historia que se debería de adoptar como oficial, también se fueron escribiendo algunos textos para ser utilizados en las pocas escuelas oficiales que existían hacia la segunda mitad del siglo XIX, si bien como argumenta Josefina Vázquez (2000) la mayoría de muy mala calidad, no por ello carentes de valor para lograr el fomento de valores exaltadores del amor a la Patria.

Con la restauración de la República y el triunfo de los liberales en 1867, se cristalizó la idea de la Historia de México con fuertes raíces en las culturas indígenas y se consagraron los héroes tradicionales de la Independencia (Hidalgo, Morelos, Guerrero); esa versión de la Historia plasmada en los libros de texto se fortaleció durante el porfiriato y se adecuó a las condiciones de los nuevos gobernantes herederos de la Revolución Mexicana durante las primeras décadas del siglo XX.

Una de las preocupaciones de los gobiernos “emanados” de la Revolución Mexicana fue la inexistencia de libros de texto que pudieran ser utilizados de manera generalizada en las escuelas oficiales, esa cuestión fue corregida con la adopción del texto *Breve Historia de México* de Alfonso Teja Zabre en 1934; aunque con las restricciones económicas y de comunicación propias de la época. De esa manera, la versión de una “Historia oficial” ganó terreno y los libros de texto utilizados por años en la escuela primaria, fueron despertando la atención en la sociedad mexicana. Sin embargo, con el decreto de Adolfo López Mateos en 1959, que dio nacimiento a la Comisión Nacional de Libros Texto Gratuito (CONALITEG), los libros de Historia se pusieron en el centro de las miradas de propios y extraños.

A partir de entonces, las diferentes reformas educativas han generado en su momento agrias discusiones entre organizaciones religiosas, políticas y civiles que tratan de imponer ideas sobre la enseñanza de la Historia, que en su opinión, debe de impartirse en las escuelas oficiales.

En ese contexto, los libros de texto para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria no han escapado a la atención de los investigadores, y aunque en tiempos recientes algunos han argumentado que los libros de texto se utilizan poco dentro del aula y que no influyen grandemente en el aprendizaje de los alumnos, no por eso se anula la posibilidad de continuar estudios que permitan seguir mejorando e innovando sus contenidos.

En ese sentido, el propósito de este trabajo es el desarrollo de un análisis hermenéutico de dos enfoques para la enseñanza de la Historia expresados en los libros para el maestro y los libros de texto para los alumnos del sexto grado de educación primaria, en las últimas dos reformas realizadas en nuestro país (1970 y 1992), con la intención de identificar las continuidades, discontinuidades y contradicciones relacionadas con los aspectos didácticos y pedagógicos.

Enseñanza de la Historia en debate, se titula el primer capítulo de este trabajo y se organiza en tres partes. En la primera se recuperan ideas generales sobre la enseñanza de la

Historia de dos enfoques pedagógicos contrapuestos que se discutieron con motivo de la última reforma educativa implementada a partir de 1989. De la misma manera, se rescata información sobre investigaciones desarrolladas en torno a los libros de texto y la enseñanza del conocimiento histórico.

El segundo apartado se dedica a explicar en qué consiste el proyecto de investigación, a describir sus características principales, las preguntas orientadoras y lo relacionado con el objeto de estudio que incluye la delimitación, el problema de investigación, el propósito y los elementos teóricos y metodológicos orientadores del proceso interpretativo.

En el tercer apartado se explican los motivos que llevaron a desarrollar un trabajo de esta naturaleza, lo que se espera lograr, para quiénes está dedicado y la aportación principal al campo de la investigación educativa.

El segundo capítulo titulado *El arte de la interpretación hermenéutica* está construido en la idea de explicar de manera general lo relacionado con el aspecto metodológico y consta de dos apartados: en el primero se retrocede en el tiempo hasta el mundo mitológico de los griegos para rastrear el origen de la hermenéutica, explicar su significado y enumerar las características generales de las múltiples variaciones hermenéuticas que han prevalecido hasta la fecha.

El segundo se orienta en el sentido de argumentar por qué el método hermenéutico, cuáles son las ideas de los hermenéutas más destacados, en qué consiste, cuáles sus elementos primordiales y cuál es el modelo en que se basa el proceso de análisis e interpretación aquí utilizados.

El universo de conceptos y teorías construidas por los especialistas en cualquier campo del conocimiento, es primordial en todo trabajo de tipo documental, en nuestro caso, lo relacionado con la Historia y su enseñanza es lo que orienta la interpretación hermenéutica

aquí desarrollada y con esa finalidad se elabora el tercer capítulo que se titula *Panorama conceptual. Historia, enseñanza y manuales escolares*.

La primera parte de este capítulo está dedicada a navegar en el mundo de la Historia para recuperar sus más remotos orígenes, así como las ideas en que se han fundamentado las diferentes corrientes historiográficas. Se parte de la Historia pragmática de los griegos y las aportaciones de los romanos, continuando con la Edad Media y el Renacimiento, para llegar al siglo XIX y finalizar con las tendencias de mayor influencia que prevalecen en el amanecer del siglo XXI.

Un aspecto muy discutido en el mundo de Clío es el para qué, es decir, para qué sirve, cuál es su utilidad en la sociedad. A ese respecto existen muchas opiniones; sin embargo, muchos historiadores coinciden en que la utilidad de la Historia depende del tiempo, los intereses, las circunstancias y las características específicas de cada sociedad. El segundo apartado tiene como propósito recuperar los diversos puntos de vista relacionados con lo anterior.

La manera en que se enseña la Historia en la escuela primaria no es completamente ajena a la influencia que ejercen pedagogos e investigadores del campo educativo, y en esa línea, la tercera parte de este capítulo recupera ideas y sugerencias vertidas por investigadores mexicanos y extranjeros de reconocido prestigio.

Siendo los textos escolares el objeto de estudio de nuestra tesis, el último apartado de este capítulo se orienta en el sentido de proporcionar, en primer lugar, información sobre el origen y la conceptualización moderna de libro de texto; en segundo, la recuperación de ideas generales surgidas de los debates sobre la Historia, el nacionalismo y los libros de texto a partir de la Independencia de México; la última parte recupera lo más sobresaliente de las discusiones que se dieron en torno de las reformas educativas implementadas en la segunda mitad del siglo XX.

A partir del capítulo IV titulado *La Historia en el modelo curricular de las Ciencias Sociales*, se inicia propiamente el trabajo de análisis. Este capítulo se organiza en dos apartados: en la primera parte se analiza el enfoque didáctico y pedagógico sugerido en el libro de Ciencias Sociales de sexto grado y en esa idea se recupera el propósito general expresado en la propuesta, de lo cual se extraen las primeras categorías orientadoras de la acción interpretativa.

El método de las Ciencias Sociales, los juicios críticos, comprensión de la realidad, los medios de comunicación y el nacionalismo son las categorías principales en torno de las cuales se van tejiendo los argumentos orientados hacia la explicación del sentido real de la enseñanza que se pretendía con el enfoque de la Historia integrada al área de las Ciencias Sociales.

Con análisis de los principales planteamientos, se identifican las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el modelo, la orientación ideológica, el papel del maestro en la novedosa propuesta y lo referente a la evaluación.

La segunda parte de este capítulo tiene como finalidad analizar el libro de texto para los alumnos titulado *Ciencias Sociales. Sexto grado*. El trabajo inicia con la descripción sintetizada de los contenidos en que se organizan las unidades y continúa con la explicación de las congruencias e incongruencias que existen entre lo expresado en los manuales escolares y el enfoque pedagógico sugerido en el libro del maestro.

El capítulo V lleva por título *Historia como asignatura específica*, en éste se desarrolla el trabajo de análisis e interpretación sobre el enfoque didáctico y pedagógico propuesto en la última reforma educativa de principios de los años noventa, los documentos que se analizan son el auxiliar didáctico para el maestro de sexto grado y el libro de texto para los alumnos.

Para iniciar se describe la manera en que se encuentra estructurado el libro para el maestro, los temas que trata cada una de las unidades y la identificación del enfoque

pedagógico que se sugiere para la enseñanza de la Historia, así como la corriente historiográfica que orienta la elaboración de los libros de texto para los alumnos.

En segundo término, con base en el propósito general, se identifican como categorías orientadoras del análisis: la comprensión y periodización de la Historia, construcción del conocimiento histórico e Historia como formadora de valores. Con esos elementos se tejen los argumentos a favor y en contra de la propuesta original planteada como Historia para comprender el presente.

Con relación al libro de texto para los alumnos, la parte inicial se dedica a describir de manera sintetizada los contenidos en que se organiza el texto, señalando el papel que ocupa el texto principal, así como la información de los recuadros, las ilustraciones y los mapas.

El panorama general que ofrece la descripción anterior es el sustento para la identificación de los elementos de la Historia sugerida en los libros de texto y que en nuestra opinión, merecen rescatarse como positivos; pero también son el punto de partida para establecer comparaciones entre el enfoque pedagógico que se propone tanto en el programa, como en el libro para el maestro; de la misma forma esos elementos permiten identificar las ideas sobre la enseñanza de la Historia que permanecen inalteradas.

Análisis comparativo: diferencias, incongruencias y oontinuidades, es la forma como se titula al VI y último capítulo de este trabajo, y tiene como propósito desarrollar el análisis comparativo entre la propuesta para la enseñanza de la Historia englobada en las Ciencias Sociales de los años setenta y la sugerida en la modernización educativa de los años noventa.

La comparación se organiza primeramente en la identificación de las diferencias en ambas propuestas; en segundo lugar, se analizan los puntos contradictorios; y, para finalizar, los argumentos se enfocan a explicar las coincidencias o continuidades. En síntesis en este capítulo es donde se establecen las conclusiones construidas en el proceso de análisis, reflexión e interpretación de los documentos trabajados.

I. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN DEBATE

A) PROBLEMATIZACIÓN

En la actualidad, la sociedad es contradictoria porque en primer lugar, cambia constantemente presionada por el periodo posmodernista que privilegia la satisfacción de lo inmediato, lo que se puede usar en el momento, en otras palabras, se vive el presente donde todo es desechable y en otro sentido, la mayoría de los adultos son portadores de una formación educativa fincada en la racionalidad de la otrora modernidad.

Este mundo impregnado de paradojas y confrontaciones es el marco donde hoy se debate la educación y se tratan de encontrar los caminos que permitan a las nuevas generaciones construir una cultura donde se vuelva a encontrar el hombre consigo mismo, es decir a volver al sentido humano para que no pierda la conciencia del papel que debe tener como productor y transformador de la realidad.

La tarea no resulta nada sencilla porque la revolución que se está dando en el conocimiento dificulta ese propósito y además, la cultura del consumo desmedido hace que la Historia se convierta en un elemento innecesario porque estorba para el logro de fines que privilegian lo pasajero.

En ese marco de contradicciones y cambios permanentes que caracterizan la mundialización se plantean la necesidad de reflexionar sobre la educación y analizar cuidadosamente el discurso oficial utilizado en el currículum para la enseñanza de la

Historia, así como la influencia que tiene en la docencia y sus manifestaciones que se expresan en la formación de los nuevos ciudadanos.

Antes de entrar en detalle, se resalta que, desde el nacimiento de los Estados-Nación, la Historia por tradición ha sido utilizada como instrumento para transmitir las ideologías que justifican a los grupos dominantes en el poder y que en México desde finales del siglo XIX, con el triunfo de los liberales, la educación pública y en consecuencia la enseñanza de la historia ha estado en manos del Estado.

De esa manera, el Estado convertido en educador del pueblo, ha tenido el control y es el que orienta, el que organiza, propone y modifica de acuerdo a las circunstancias, los planes, programas, libros de texto para los alumnos, guías didácticas para los maestros y otros materiales utilizados en la enseñanza de la Historia.

Sin embargo, fuera de intereses políticos y situaciones personales, la enseñanza de la Historia no ha sido motivo, de gran atención, a ese respecto, desde la opinión común de los docentes, se tiene conocimiento que las autoridades educativas integran el conocimiento histórico como materia de relleno, los contenidos son extensos y el tiempo propuesto para su desarrollo es reducido e insuficiente.

En el contexto de la escuela pública, la Historia no ha escapado a las necesarias reformas educativas que en diversos momentos se han implementado con la finalidad de incorporar los adelantos teóricos y metodológicos de vanguardia y en ese proceso, algunos investigadores opinan que se han presentado conflictos que tienen que ver más con los intereses de las clases poderosas y del Estado que con cuestiones de contenido pedagógico.

En ese punto, se recuerda que en los años setenta al implementarse una nueva reforma de la educación con base en la influencia de propuestas innovadoras provenientes de España, el curriculum de la educación primaria en México experimentó cambios que

afectaron la enseñanza de la Historia, de tal forma, que pasó de ser asignatura independiente y quedó integrada en el área de las Ciencias Sociales.

Los cambios se dieron porque en esos años se consideró que el conocimiento de las ciencias no debía de ser fragmentado, sino interdisciplinario con disciplinas científicas afines como la Antropología, la Economía, la Política y la Sociología, en esa línea, Hira de Gortari Rábiela (1998:12), argumentó que la intención “era sana porque se pretendía darle otra dimensión al conocimiento histórico, hacerlo más sistemático”, es decir cambiar la forma descriptiva tradicional por un enfoque explicativo, en el que los niños pudieran desarrollar habilidades para el análisis de problemas sociales contemporáneos y de esa manera superar el positivismo tradicional.

El enfoque de las Ciencias sociales en aquel momento parecía lo más adecuado para que los alumnos de educación primaria adquirieran herramientas intelectuales para comprender los acontecimientos más relevantes de su contexto comunitario, de la región, del país y del mundo.

En tales circunstancias, la Historia jugaba un papel primordial al convertirse en eje regulador del conocimiento social, pero en un camino diferente, más cercano a las necesidades específicas de los niños, se pretendía darle una orientación al conocimiento de la Historia más humano, más real y de mayor utilidad, en otras palabras, la idea consistía en eliminar la enseñanza de la Historia tradicional, argumento afín a las ideas de Eduardo Weiss (1987:11) quien señaló:

Éste enfoque se traduce en el área de Ciencias Sociales en una concepción didáctica de la historia, que sustituye el memorismo exagerado de nombres, fechas y la veneración de las virtudes cívicas, por el desarrollo de habilidades para explicar y comprender las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.

De lo anterior se deduce que para Weiss (1987), la enseñanza de la Historia dentro de las Ciencias Sociales fue un acierto porque de esa manera se acercaba a los niños hacia

problemas sociales contemporáneos y además, tenían la posibilidad de analizarlos a la luz de diferentes áreas del conocimiento.

Los argumentos enunciados con anterioridad permiten asegurar que la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, se fundamentó en conocimientos teóricos y metodológicos innovadores, orientados hacia el desarrollo de habilidades en los alumnos para analizar, reflexionar, comprender y reconstruir con ayuda de las diversas disciplinas su medio ambiente social y natural

Sin embargo, algunas investigaciones señalan que las condiciones administrativas, políticas, pedagógicas y didácticas de las escuelas no se modificaron gran cosa y las Ciencias Sociales con el tiempo quedaron marginadas, y hasta fueron abandonadas por la mayoría de los maestros.

Por ejemplo, en un análisis que hizo Cuauhtémoc Guerrero Araiza (1991), explica, que el tiempo dedicado a ésta área del conocimiento era relativamente corto, en comparación, al dedicado a las Matemáticas y al Español, por lo que desde ese ángulo se percibía un descuido en el manejo de los contenidos por parte de las autoridades y en consecuencia por los maestros.

Sobre el mismo punto, el autor explicaba que, la enseñanza de las Ciencias Sociales también era indiferente para muchos profesores porque las autoridades y padres de familia exigían mayor atención a las Matemáticas y al Español, lo que contribuía a legitimar ciertos conocimientos y a descalificar otros como la enseñanza de lo social.

De esa manera, los profesores sin posibilidad de poder medir los conocimientos sociales con claridad, abandonaban esa área para dedicarse a trabajar lo que era más visible y adecuado a las exigencias que imponían los sujetos que ostentaban la autoridad en la educación y la tutela de los alumnos.

Otros estudios corroboraron el poco interés que ha tenido la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales por parte de los maestros en la escuela primaria, de los cuales se destaca el de Lamonedá y Galván (1998:32), quienes en su investigación encontraron que, las Ciencias Sociales estaban relegadas a un segundo o tercer lugar, porque para los maestros resultaba ser una materia “muy árida” y “difícil de explicar” y para los alumnos era “aburrida y sin chiste”.

De su parte Guerrero Araiza (1991) agregó que los maestros se quejaban porque los libros de Ciencias Sociales no tenían gran contenido, no había mucho que enseñar y les faltaba información.

Los párrafos anteriores permiten visualizar un panorama muy general sobre las condiciones en que se desarrolló la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria durante más de dos décadas.

Como en ese periodo fueron pocos los cambios, para inicio de los años noventa del siglo XX la educación en México se encontraba en una situación crítica y el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, obligado por organizaciones internacionales, implementó una nueva Reforma Educativa, que entre sus prioridades contempló la reestructuración de libros de texto para los alumnos y guías didácticas para los maestros.

La llamada Modernización Educativa, afectó específicamente la enseñanza de la Historia que fue separada del área de Ciencias Sociales, para organizar los contenidos en una materia específica respecto a las otras disciplinas sociales como la Geografía y el Civismo, incluidas también en los cambios.

Para justificar las modificaciones al currículum, se argumentó que con la enseñanza de la Historia dentro de las Ciencias Sociales no se cumplieron las expectativas que se tenían contempladas. Las autoridades educativas de pronto se dieron cuenta que la

Historia, se había descuidado y que las nuevas generaciones de alumnos terminaban la educación primaria, sin saber gran cosa de Historia de México y mucho menos de haber desarrollado habilidades para explicar y comprender de manera integral los problemas sociales de la vida contemporánea.

Así, los argumentos de la nueva reforma educativa giraron en torno al señalamiento de que la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, no había funcionando porque estaba centrada en datos fechas y nombres, en otras palabras, era una Historia muy fragmentada y orientada hacia el aprendizaje memorístico.

En esa línea, para Rodolfo Ramírez Raymundo, Director de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1998:25), las razones que justificaron el cambio se derivaron del fracaso de las Ciencias Sociales en la escuela primaria para producir grandes explicaciones del mundo y agregó que el desarrollo de la investigación científica había revelado que en ese plano no fue posible lograr en los niños las explicaciones esperadas.

Asimismo, aseguró que era prematuro esperar que los niños de la escuela primaria por su nivel de desarrollo, produjeran una explicación integrada del mundo social y que además la integración de las Ciencias Sociales a los programas de estudio se había traducido, en una yuxtaposición de temas.

Como se observa, el discurso oficial es ambivalente, porque precisamente lo que se pretendía corregir en la Reforma de los setenta era la enseñanza tradicional y memorística de la Historia, por lo tanto, esos argumentos no eran muy convincentes, por ese motivo, Eva Taboada (1990), en un trabajo de reflexión opinó que los cambios planteados no tenían fundamento, primero porque no existía evaluación alguna de los programas y libros de Ciencias Sociales, que permitiera identificar que aspectos era necesario cambiar y que otros debían conservarse y segundo, que en lugar de resolver el problema de la fragmentación del conocimiento este se agravaba en detrimento del aprendizaje.

En el mismo sentido, aclaró la autora citada que se hicieron a un lado los resultados de las investigaciones psicopedagógicas, de los que se surgieron propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales, cuya tendencia era la búsqueda de una mayor convergencia multidisciplinaria en apoyo del análisis y la comprensión integral de los fenómenos sociales.

Desde esa posición, la desintegración del área de Ciencias Sociales, no parecía muy consistente, aunque existieron muchas opiniones que merecían ser tomadas en cuenta como la de Hira de Gortari Rabiela (1998:12) que explicaba:

La impresión que tuve es que para ciertas generaciones de jóvenes mexicanos que estudiaron la escuela primaria, era poco clara la distinción entre la historia y el resto de las ciencias sociales, inclusive creo que lo que se enseñaba de historia en esos programas perdía mucho sentido, quizá no era la mejor historia, me da la impresión que era la historia más tradicional, esto es fáctica, lo que provocaba que los niños y las niñas no advirtieran su utilidad, sobre todo de una forma comprensiva.

De su parte Alberto Sánchez Cervantes (1991:38), aseguraba que:

La propuesta que organizaba los contenidos según exigencias de los conocimientos disciplinares favorecía poco el desarrollo de las nociones sociales en el niño, no lo involucraba en la toma de decisiones comunitarias, ni lo hacía pensar históricamente la sociedad en que vivía.

En cambio, para Rodolfo Ramírez Raymundo (1998) la reestructuración de contenidos se justificaba porque el nuevo enfoque tiene como finalidad que los niños adquieran el conocimiento de los principales hechos y procesos que dieron origen a nuestro país, desarrollar la idea de cambio, y propiciar la identidad nacional fundamentada en los grandes valores de nuestro país que son: la defensa de la soberanía, la lucha por la justicia, la formación de instituciones para encauzar los conflictos armados y abrir la posibilidad de que siempre existe otro camino que es el de la paz y el de la legalidad.

Así, desde la postura oficial se deduce que los cambios en los contenidos obedecen más a cuestiones políticas que didácticas. Estas ideas son afines al pensamiento de Victoria Lerner (1997:180), quien afirma: “El sistema de asignaturas tiene como objetivo profundizar y mejorar la enseñanza de la Historia, tanto Universal, como la de México por razones nacionalistas. Antes esta materia se perdía, quedaba difusa, en medio de asignaturas sociales”.

A pesar de los cambios, investigaciones recientes por ejemplo, la de Raúl Vargas Segura (1997), realizada con alumnos y maestros de 5°. Y 6°. Grado de educación primaria señala que en los nuevos libros de texto para los alumnos no se identifica ninguna corriente historiográfica y aunque están clasificados dentro de la corriente de los Annales, se percibe la influencia del historicismo o “Historia de Bronce” que se refiere a héroes, fechas y batallas.

En el trabajo desarrollado por David Arzola Franco (1999), se resaltan las siguientes consideraciones: primero, que aunque se trate de darles una tendencia constructivista, los programas y materiales de estudio están diseñados de acuerdo a enfoques que fueron superados hace mucho tiempo, segundo, que esta es la forma en que tradicionalmente se ha contado la Historia, no solo en la escuela, sino que también el cine, la radio, la prensa y la televisión, refuerzan constantemente esa tendencia, tercero, que los docentes asumen la enseñanza de la Historia de manera acrítica y por tanto, continúan reproduciendo y perpetuando el culto a la personalidad de nuestros héroes nacionales.

El problema principal en opinión de Victoria Lerner (1997) está relacionado no sólo con los libros de texto y materiales didácticos, sino con los contenidos históricos que se transmiten en las aulas, que no se orientan hacia un conocimiento explicativo por la tendencia de la Historia descriptiva, que tiene una fuerte tradición por el tipo de Historiografía positivista que se practica en México.

Para sintetizar se resalta que entre los años 1970 y 1976, se reformaron los planes y programas de educación primaria y la enseñanza de la Historia perdió su independencia al ser incorporada al área de Ciencias Sociales porque en ese tiempo se tenía la certeza que de esa manera se enriquecía el aprendizaje con las aportaciones metodológicas de disciplinas afines y así durante veinte años aproximadamente se trabajó con base al nuevo enfoque propuesto por las autoridades educativas de aquella época.

Sin embargo, después de ese tiempo el Estado Mexicano por la influencia de las nuevas tendencias de economía globalizada y por sugerencias de organizaciones internacionales se vio obligado a modernizar la educación básica a principios de los años noventa, lo cual afectó al currículum de la Historia que nuevamente quedó estructurado en asignaturas.

Los aspectos señalados hasta este punto, son parte del amplio panorama en que se ha discutido el currículum de la Historia en dos etapas de reformas y transformaciones, en las cuales se proponen diferentes enfoques para la enseñanza.

Como se observa la enseñanza de la Historia en las dos últimas reformas se orientan en el sentido de propiciar un nuevo tipo de Historia, centrada en la explicación de los hechos y la comprensión de la realidad.

Pero con base en el conocimiento empírico, se tiene la certeza que los maestros se identifican en gran medida con la Historia oficial, porque es muy cómodo obligar a los alumnos a memorizar fechas y nombres para pasar los exámenes y asignarles calificación.

Asimismo, que los maestros se inclinan por la enseñanza tradicional de la Historia porque no dominan la materia y la formación recibida en la Normal fue deficiente, aunque tampoco se interesan por actualizarse, de tal suerte que la Historia es marginada primeramente por las autoridades educativas que la ven solo como instrumento ideológico

para mantener el *status quo* y en segundo lugar, por los mismos maestros, padres de familia y en consecuencia por los alumnos.

Si a ese panorama se agrega que las reformas educativas por tradición se han orientado a implementar los cambios en el currículum y en los materiales didácticos, pero se olvidan de la capacitación y actualización del magisterio, la situación se percibe complicada y, en tal sentido, se hace indispensable recuperar información que sea de utilidad para explicar y comprender el sentido real de las reformas educativas en relación con la Historia.

Por lo tanto, el problema que se plantea para los docentes desde la recuperación de los argumentos teóricos manifestados en el currículum oficial y el conocimiento obtenido de la experiencia, es identificar la estrategia más apropiada para que los niños de educación primaria adquieran habilidades críticas y reflexivas que permitan un conocimiento histórico comprensivo y así se pueda superar la enseñanza tradicional

El debate anterior, así como los antecedentes, reflexivos, teóricos y empíricos enunciados hasta este punto nos permiten abrir las siguientes preguntas para investigar.

¿Por qué sí en la reforma de los setenta, se consideró un acierto la implementación de las Ciencias Sociales, veinte años después sin argumentos sólidos se declaró impropio ese modelo?

¿Qué intereses existen detrás de las reformas curriculares de la Historia?

¿Cuál es el paradigma más adecuado para la enseñanza de la Historia, el que está englobado dentro de las Ciencias Sociales o el de la nueva propuesta por asignaturas de los años noventa?

¿Cómo fundamenta el Estado Mexicano la desaparición de las Ciencias Sociales y el renacimiento de la Historia como asignatura específica en el nuevo currículum?

¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la Historia en el contexto de la mundialización de la economía y la información?

¿Existen análisis críticos de los libros de texto de los alumnos y las guías didácticas de los maestros de 6º en las dos últimas reformas educativas?

¿Se han evaluado suficientemente las dos últimas reforma educativas en relación con la enseñanza de la Historia en la escuela primaria?

B) OBJETO DE ESTUDIO Y PROPÓSITO GENERAL

Si se observa con atención, las explicaciones de párrafos anteriores nos ubican en la idea de que, si bien existen estudios críticos sobre las reformas de los setenta y los noventa relacionados con los libros de historia, no así, tesis donde se realicen estudios comparativos a los libros de los alumnos y a las guías didácticas de los profesores.

Por tal motivo, la situación problemática de este proyecto consiste en identificar ¿qué elementos pedagógicos y didácticos han permanecido, cuáles se han modificado y qué puntos establecidos en cada una de los modelos han resultado contradictorios?. Para posteriormente estar en posibilidades de elaborar algunos juicios producto de la comprensión.

Desde esta visión, se entiende que la pretensión del trabajo no es hacer un recuento desordenado de los inconvenientes o ventajas de tal o cual modelo de enseñanza, sino en identificar los puntos comunes que sirvan de soporte para confrontar ideas que permitan encontrar el sentido real del discurso en los documentos estudiados.

Por lo tanto, el propósito general de este proyecto es, comparar y analizar dos enfoques para la enseñanza de la Historia, presentes en los libros para el maestro y los libros de texto para los alumnos del sexto grado de educación primaria con la finalidad de identificar las diferencias, las contradicciones y las continuidades relacionadas con los aspectos didácticos y pedagógicos.

El proceso de investigación, se desarrolló durante los cuatro semestres establecidos para completar los contenidos propuestos en la Maestría en Desarrollo Educativo y dos semestres más, periodo que comprende desde septiembre del año 2000, hasta junio del 2003.

La Nueva Historia, corriente historiográfica que tiene sus raíces en la escuela francesa de los Annales, es la perspectiva teórica orientadora del trabajo de análisis e interpretación, para lo cual se retoman las ideas de los principales exponentes entre los que destacan Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Marc Ferro y Jaques le Goff.

En cuanto a la línea metodológica que sirve de base para la confrontación de los paradigmas didácticos y pedagógicos, la hermenéutica crítica se convierte en el pivote regulador y con esa finalidad se retoman los principales conceptos de la escuela de Franckfurt encabezados por Habermas, así como las ideas de hermeneutas destacados, entre los que sobresalen los nombres de: Beuchot, Pantoja, Perea, Weiss, Gadamer, Michel y Navarro.

El trabajo de interpretación quedaría incompleto sin un amplio conocimiento de la Historia de México comprendida entre el periodo de la Independencia hasta la época reciente, por lo cual se hace una amplia revisión de las principales aportaciones de historiadores como: González, Krause, Vázquez, Ayala, Alamán, Bulnes, Meyer y Cosío, entre otros.

C) JUSTIFICACIÓN

Con base en antecedentes teóricos y empíricos se tiene la certeza de que no existen trabajos sistematizados que permitan identificar con claridad los aspectos que han permanecido, los cambios más radicales y las contradicciones más evidentes sobre la enseñanza de la Historia en las diferentes reformas educativas, específicamente las que se realizaron en las dos últimas décadas del siglo XX.

En ese sentido, un trabajo de esta naturaleza se justifica porque en la confrontación de dos modelos pedagógicos y didácticos se identifican los elementos positivos, negativos y contradictorios que pueden ser útiles para diseñar las estrategias más adecuadas a las necesidades educativas de la Historia en el mundo moderno.

De esa manera, se tiene la certeza que la aportación de este documento es de gran valor porque puede enriquecer y ampliar la información teórica sobre los enfoques que se manejan tanto en los programas y auxiliares didácticos para los maestros de educación primaria como en los libros de texto para los alumnos.

En esa línea, la investigación aquí desarrollada espera contribuir al mejoramiento profesional de todos aquellos trabajadores de la educación que estén interesados en conocer y actualizarse en lo referente a los aspectos metodológicos pertinentes y adecuados para ayudar a los alumnos de educación primaria a construir el conocimiento histórico indispensable para hacer frente al mundo globalizado, de consumo desmedido y deshumanizado que está influyendo en la pérdida de la consciencia colectiva e identidad nacional.

Asimismo, se dedica a todas las personas orientadas al trabajo de investigación que estén interesados y quieran profundizar sobre los aspectos relacionados con el objeto de estudio planteado en líneas anteriores

El producto que se obtiene de esta investigación, es una tesis donde quedan identificados los cambios, las contradicciones y las continuidades de las dos últimas reformas educativas en relación con la enseñanza de la Historia en sexto grado de educación primaria.

En síntesis, este trabajo se orienta hacia el análisis de los aspectos didácticos y pedagógicos que se manifiestan a través del discurso oficial en los libros de texto para el alumno de sexto grado y su concordancia con las sugerencias didácticas que se plantean en los libros para el maestro, desde las dos últimas reformas educativas: la de principios de los setenta y la más reciente de principios de los años noventa.

El siguiente capítulo se dedica a la explicación de los principales antecedentes y elementos que conforman el aspecto metodológico, así como el plan orientador de la indagación.

II. EL ARTE DE LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA

A) HERMENÉUTICA: ORIGEN, TENDENCIAS Y SIGNIFICADO

Como herramientas metodológicas para la investigación de tipo documental específicamente para la interpretación de textos existen según Eduardo Weiss (1983) tres métodos reconocidos; el “análisis de contenido” desarrollado en Estados Unidos, la semiótica estructuralista de la escuela francesa y la hermenéutica desarrollada por filólogos e historiadores desde el siglo XVIII.

El trabajo aquí desarrollado, se orienta por el método hermenéutico considerando que es el más pertinente y adecuado para develar el sentido real del discurso oficial utilizado en la enseñanza de la Historia que se expresa a través de los libros de texto distribuidos a los maestros y alumnos de la escuela primaria oficial en la República Mexicana.

Sin embargo, la hermenéutica en su larga trayectoria ha sido utilizada con diversas finalidades y en consecuencia ha sufrido modificaciones, por esa razón, antes de explicar con detalle en que consiste el método hermenéutico orientador de este proyecto, conviene preguntar: ¿De dónde proviene?, ¿Cómo se originó?, ¿Cuál es su significado etimológico?, ¿Se puede hablar de un solo modelo de hermenéutica o existen varios modelos?.

Entender el origen y significado, invita a retroceder hacia el pasado para situarnos tanto en la cultura clásica de los griegos, como en la magia de su mitología, de donde se deriva el

concepto más remoto y aunque tal vez la concepción mitológica resulta incierta, no por ello deja de ser un elemento interesante para reflexionar con relación a este punto.

En esa idea se recupera la figura del Dios Hermes, hijo del poderoso Zeus y Maya, a ese respecto, se dice que Hermes, desde muy pequeño empezó a mostrar cualidades fuera de lo normal, era un ser creativo, sagaz, astuto, mentiroso, escurridizo, cínico, persuasivo, ladrón, en síntesis era poseedor de grandes habilidades para convencer, engañar y lograr todo lo que quería valiéndose de artimañas ingeniosas.

De esa manera, pronto se convirtió en un problema para el Dios Zeus por las constantes quejas de los habitantes del Olimpo, lo cual le valió muchas reprimendas, pero Hermes también era hábil para negociar y convenció a su padre de que a cambio de no robar, ni mentir lo hiciera mensajero de los dioses.

Con ese encargo, Hermes fue convertido en un personaje imprescindible en la celebración de convenios tanto públicos, como privados, así como en el responsable de fomentar el comercio, custodiar los caminos y proteger a los viajeros de todo el mundo, su misión era estar en todo y en todas partes, tanto en lo bueno como en lo malo, además de ser capaz de interpretar los mensajes en el sentido correcto para evitar conflictos.

Como mensajero de los dioses, una de sus obligaciones era servir de enlace entre ellos, estar al pendiente de no falsear los mensajes. Desde esa posición, en palabras de García Perea (1999:100), “Hermes está siempre atento a las diferencias de sentido y significado de cada una de las regiones que conoce y cohabita”, que eran todas, para convertirse en el intermediario privilegiado entre la superficie y la profundidad, entre la oscuridad y la claridad, entre la verdad y la mentira.

Por lo complicado de esa misión, Hermes se veía obligado a desarrollar habilidades finas del pensamiento que le permitieran interpretar y comprender en su sentido real los mensajes encomendados, en esa idea García Perea (1999:101), argumenta: “El mito de

Hermes en la actualidad es el punto de origen que permite a los pensadores crear nuevas estrategias interpretativas, teóricas y metodológicas para comprender la naturaleza del hombre”.

De lo anterior se sientan las bases para expresar que la palabra hermenéutica en un concepto amplio se traduce como la técnica y el arte de la interpretación y la comprensión, definición que no solamente se deduce del Hermes mitológico sino que, también se deriva etimológicamente de la palabra latina *interpretatio* traducida a su vez del griego *hermenéia*, aunque para Gabriel Pantoja (1998:138), la hermenéutica proviene del griego *hermenéucin*, cuya traducción se define sencillamente como el “arte de interpretar”.

En la actualidad la hermenéutica desde un concepto general se puede definir como el método de investigación cualitativa enfocada a descifrar e interpretar de manera profunda textos escritos, pictográficos, fotográficos, etc. Pero como el concepto de hermenéutica ha sido utilizado de diferentes maneras dependiendo de las etapas históricas por las que ha transitado la cultura occidental, se puede deducir que la hermenéutica no es un método universal, sino que, dependiendo de las circunstancias socio-culturales y las necesidades de los investigadores en diferentes épocas, podemos hablar de hermenéutica filológica, teológica, jurídica, histórica, lingüística, psicoanalítica, crítica o dialéctica y filosófica.

Con el propósito de explicar someramente en qué consiste cada una de las modalidades, Gabriel Pantoja (1998:139), explica que la hermenéutica desde la Grecia clásica fue utilizada para interpretar las obras de los poetas desaparecidos, lo que dio lugar a la hermenéutica filológica, ese modelo de hermenéutica basaba la interpretación en la analogía y buscaba la eliminación de las contradicciones para interpretar los textos de una manera unívoca.

Otra de las modalidades de hermenéutica es la que se enfoca hacia la interpretación de textos religiosos por lo que podría denominarse como hermenéutica teológica cuyo propósito es escarbar bajo la superficie de los textos bíblicos para mostrar que solo existe una sola verdad que no admite discusiones.

Atendiendo a la hermenéutica jurídica e histórica, podemos argumentar que la jurídica se orienta hacia la tarea de comprender e interpretar el sentido vigente de las leyes con la ayuda de la historia, en tanto que la histórica tiene por objeto la comprensión de los fenómenos sociales de mayor importancia ocurridos en el pasado con el auxilio de las herramientas del presente.

Para la hermenéutica del lenguaje siguiendo las ideas de Pantoja (1998:146), la interpretación parte de lo dado para evidenciar lo oculto, o mejor dicho, busca encontrar en el lenguaje lo intencional y lo no intencional de las expresiones.

En cuanto a la hermenéutica psicoanalítica, la interpretación tiene como finalidad la reconstrucción de la realidad a partir del análisis de decenas de pequeños incidentes sin aparente relación y que son manifestados a través de los sueños (método psicoanalítico de Freud).

Con relación a la hermenéutica filosófica, se sabe que sus fundadores fueron Schleiermacher y Dilthey en el siglo XVII, continuando con las aportaciones de Heidegger para llegar hasta los hermenéutas filosóficos contemporáneos más destacados que son Paul Ricoeur y Hans-Georg Gadamer.

Para Schleiermacher, de acuerdo con Pantoja (1998), la hermenéutica es considerada como el arte de evitar el malentendido y su base es la comprensión por comparación moviéndose en el círculo del todo a las partes y viceversa, proceso en el cual se amplía el entendimiento y la comprensión.

Wilhelm Dilthey, otro de los iniciadores de la hermenéutica filosófica parte de la hermenéutica romántica para construir una metodología histórica cuyo valor estriba en que establece la diferencia entre ciencias naturales orientadas hacia la explicación de los hechos y las ciencias del espíritu cuya finalidad es la comprensión. Para Dilthey la hermenéutica es una metodología en construcción constante a la que llama *método de la genialidad creadora*.

En Heidegger la finalidad de la hermenéutica es la renovación del problema del ser, o mejor dicho le da a la hermenéutica un sentido ontológico, de esa manera, la comprensión parte del ser en el mundo.

Las propuestas de Paul Ricoeur y de Hans-Georg Gadamer giran en torno de una hermenéutica totalizadora. En opinión de Pantoja (1998:159), Ricoeur sugiere que al menos en la historia “la comprensión se consolida solamente mediante la interpretación de la dialéctica entre arqueología y teología”, con ello explica que no hay dos hermenéuticas diferentes, es decir una de la historia y otra de la aspiración, del deseo, sino solo una hermenéutica filosófica o reflexiva.

La hermenéutica filosófica o neohermenéutica de Gadamer se explica con detalle en su libro titulado *Verdad y método*, en ese texto expresa que el fin de la hermenéutica es la comprensión de la verdad por medio del lenguaje, en ese sentido, comprender es hacer hablar el texto en el lenguaje adecuado y apegado al original.

Con relación a la hermenéutica crítica fundada en el ámbito alemán, J.M. Mardones (1988:22) argumenta que fue entre las dos guerras mundiales cuando se creó un “Instituto de investigación social anexo a la Universidad de Frankfurt, que andando el tiempo sería el origen de la llamada escuela de Frankfurt”.

Agrega el mismo autor que el fundador de esa corriente fue Horkheimer y junto a él trabajaron Adorno, Marcuse, Fromm, Loventhal y Polloch, entre otros, quienes modelaron la llamada Teoría Crítica de la Sociedad, contrapuesta desde el principio a la tradición positivista. De la escuela de Frankfurt surgió J. Habermas, creador de la hermenéutica crítica, contrapuesta en parte a la hermenéutica filosófica de Gadamer.

La hermenéutica crítica de Habermas concuerda con la hermenéutica filosófica de Gadamer en que el lenguaje es el medio indispensable para la comprensión, pero agrega que se debe incluir la reflexión crítica para desenmascarar el engaño y la falsedad de los

fenómenos sociales considerados como objetivos, de esa manera lo que en realidad se persigue es una hermenéutica profunda que permita descubrir la verdad por medio del razonamiento crítico.

Uno de los aspectos que hace de la hermenéutica crítica un modelo pertinente para la investigación documental en el campo educativo es la flexibilidad que ofrece para rescatar y registrar tanto el proceso histórico expresado en los textos investigados, como el análisis profundo de los contenidos.

Lo que sigue a continuación es una explicación más detallada sobre las principales características del método hermenéutico, el procedimiento y la metodología sugerida para llegar a la comprensión real de los documentos trabajados en esta investigación.

B) ARTE Y MÉTODO HERMENÉUTICO

El propósito de los siguientes párrafos, es explicar en que consiste el método circular de la hermenéutica, desde el planteamiento de las preguntas, las hipótesis, las anticipaciones de sentido, y las categorías de análisis, hasta llegar a la comprensión que se logra en un encuentro constante del todo a las partes y viceversa, en otras palabras, describir el proceso de lo que se conoce como el círculo hermenéutico.

En términos generales, en este trabajo se pretende hacer el análisis considerando la estructura global de los textos para recuperar su sentido real y en esa perspectiva se utiliza el arte de la interpretación hermenéutica porque es un método que permite confrontar el patrón de sentido con las anticipaciones, hipótesis o conjeturas previas, sin que se rompa con la estructura global del texto, además concede la misma importancia a los contenidos y su papel histórico, Eduardo Weiss (1984).

Lo que aquí se desarrolla es una investigación orientada hacia el análisis del discurso, en el que se hace una interpretación crítica y profunda de los textos, para identificar con

claridad el sentido real de los enfoques didácticos y pedagógicos que se sugieren en los documentos analizados.

La interpretación hermenéutica aquí planteada se basa en el discurso expresado en los libros de texto para los alumnos y el libro para los maestros del sexto grado de educación primaria, donde se pone énfasis en la metodología, que en este caso se convierte en el patrón de sentido.

Con ese antecedente, las anticipaciones de sentido, supuestos o primeras hipótesis que se proponen para marcar la orientación del análisis hermenéutico son:

1.La finalidad del Estado, no es desarrollar habilidades en los alumnos para que puedan hacer una revisión crítica de la Historia, sino instalarlos en la Historia oficial o “Historia de Bronce”.

2.Los intereses ideológicos de las clases políticas y hegemónicas que han gobernado al país durante las últimas décadas, determinan el tipo de Historia para las escuelas primarias oficiales.

El proceso se realiza con base a lo que Luis González y González (1997), denomina como psicoanálisis de los documentos, en otras palabras, se desarrolla un estudio minucioso cimentado en la crítica, la reflexión y la comparación desde la posición del otro, para llegar a la comprensión real.

Se trata de descubrir el sentido de lo que no se percibe a simple vista, de lo que está en los niveles profundos de los documentos, de hacer comprensible en el caso que nos ocupa, el enfoque pedagógico que se propone para la enseñanza de la historia tanto en los libros para los maestros, como en los textos para los alumnos de sexto grado de educación primaria.

El primer momento de análisis que se sugiere y, siguiendo las ideas de Guillermo Michel (1996), consiste en identificar las palabras claves y de mayor incidencia en la metodología explícita en los documentos analizados, una vez identificadas y esclarecido su significado, se hace una confrontación y se cuestionan, a ese respecto, juegan un papel importante los conceptos teóricos. En ese proceso van surgiendo las primeras categorías de análisis, también llamadas anticipaciones de sentido.

Clarificar las anticipaciones de sentido, no resulta sencillo, es un proceso riguroso en el que intervienen los conocimientos y la visión del mundo que tiene el investigador, en ese sentido son pertinentes los señalamientos de Eduardo Weiss (1985), para quien en “la anticipación de sentido”, juegan un papel importante los conocimientos amplios y variados del investigador “(desde empírico-sociales, hasta teóricos)”.

Los conocimientos generales son la base propiciatoria de los cuestionamientos y las hipótesis con respecto al texto y cuando eso ocurre, la anticipación de sentido se clarifica, se precisa, eso permite reajustar las expectativas y afinar el rumbo que conduzca a la comprensión real.

Una vez explicitadas las anticipaciones de sentido en los primeros encuentros con el texto, explica José Antonio Razo Navarro (2000:89) que:

Puede resultar su modificación o eliminación. En eso consiste lo que Gadamer llama “reajustamiento de expectativas” que, a su vez, permiten elaborar nuevas hipótesis y nuevas preguntas, cada vez más finas para avanzar en el proceso de profundización del entendimiento de los sentidos interpelados. Esto es lo que se conoce como el “círculo de la comprensión” que tiene como uno de sus momentos constitutivos la consideración de las relaciones entre el todo y las partes.

La anticipación se modifica y se precisa en el encuentro con el texto en varias vueltas, lo que permite construir un marco de referencia más fino, una red de hipótesis parciales más adecuadas y estándares de atribución de elementos del texto a categorías cada vez más claros.

En eso consiste lo que Eduardo Weiss denomina como, la “espiral hermenéutica” de varios encuentros con las anticipaciones de sentido con el texto, para que surja finalmente un “patrón de sentido satisfactorio”.

A simple vista, la interpretación hermenéutica se mira sencilla, todo parece indicar que la base es establecer las anticipaciones de sentido y sobre esa línea continuar sin ningún problema hasta llegar a la meta propuesta.

Sin embargo, el proceso es más complicado de lo que aparenta, porque las anticipaciones de sentido generan series de preguntas que es necesario contestar para dar lugar a que se ilumine y se vaya ensanchando el nivel de comprensión.

El cuestionar de manera constante es indispensable en la hermenéutica para adentrarse en las profundidades de los textos y empezar a descifrar lo que siempre ha estado a la vista pero no se comprende, en realidad la tarea del hermenéuta parte de la sensibilidad para asombrarse a cada paso, del encanto que despiertan sus propios cuestionamientos.

Una vez atrapado en las preguntas, es difícil que se pueda salir, por eso Guillermo Michel (1996:31) asegura que el hermenéuta:

Una vez adentrado en los “misterios” planteados por sus propias preguntas, no puede salir del laberinto; pues a medida que se van iluminando por la comprensión, surgen más preguntas y estas nunca llegan a aclararse de manera definitiva, pues cada rayo luminoso engendra nuevas sombras, a manera de espiral que se desenvuelve hacia el infinito.

Como se observa las preguntas juegan un papel central para llegar a la comprensión profunda, porque ponen en suspenso los conceptos o categorías que se plantea el hermenéuta con respecto al texto que se está trabajando, de tal forma que, llega el momento en que deben reformularse por su pertinencia o de plano se eliminan.

En opinión de José Antonio Razo (2000:90), como resultado de los cuestionamientos, las pre categorías cambian, se modifican y lo que se inicia “planteando hipótesis y preguntando, se va convirtiendo en una tarea de construcción de categorías interpretativas y críticas que no son más que el resultado de las sucesivas profundizaciones de significado”.

A manera de síntesis, se puede agregar que la hermenéutica para Guillermo Michel (1996:10), no es un método, ni una fría técnica, sino un “arte delicado” de interpretación de la realidad y desde nuestra posición en el mundo que todos practicamos casi al momento del nacimiento.

Por lo tanto, la hermenéutica está al alcance de todos, como seres en el mundo, lo que hay a nuestro alrededor se hace parte de nosotros mismos, pero al mismo tiempo no se tiene, se nos escapa, se nos escurre a cada momento. Para hacer que la realidad se haga parte del yo, es indispensable aprender a ver con otros ojos, con los ojos del entendimiento, es decir de la comprensión.

En la misma posición se encuentra Reinhart Koselleck (1997), quien argumenta que la hermenéutica, antes de todas las diferenciaciones científicas y aplicaciones metódicas, es principalmente la doctrina de la inserción existencial en lo que se puede denominar historia (Geschichte), posibilitada y transmitida lingüísticamente.

A partir de esa visión el lenguaje se convierte en el portador y el intermediario del sentido lógico que guardan los testimonios documentales, que por medio de la hermenéutica se vuelven a interpretar, y a descifrar para reconstruir una nueva realidad que hable por sí misma.

En las orientaciones de la hermenéutica filosófica más avanzada de Hans-Georg Gadamer (1997), la hermenéutica es el medio para desarrollar la posibilidad de transmitir al otro lo que uno piensa de verdad y obtener de él la respuesta, la réplica de su modo de

pensar, pero solo por la vía del diálogo, en un proceso de saber escuchar, como primer requisito para hacer comprender algo.

La hermenéutica entonces, no es solo comprender y descifrar los textos, las acciones, los discursos, los procesos educativos, las represiones del gobierno, etc., sino el acto de saber comunicar lo que se ha encontrado de verdad.

Lo que se persigue finalmente, con el procedimiento interpretativo de la hermenéutica aquí desarrollada, es encontrar el sentido soterrado de los textos, el sentido coherente y real de los discursos, para dotar finalmente al nuevo documento de vida propia.

III. PANORAMA CONCEPTUAL: HISTORIA, ENSEÑANZA Y MANUALES ESCOLARES

A) UN ACERCAMIENTO AL MUNDO DE CLÍO

Hoy más que nunca, con el desarrollo impresionante de los medios de comunicación, el hombre se encuentra atrapado en un laberinto de información que se transmite con el auxilio de imágenes luminosas, fosforescentes y multicolores.

Se vive una era en donde priva lo desechable, lo pasajero, lo que atiende a necesidades creadas por la cultura del consumo, en otras palabras, la humanidad está siendo persuadida y educada a través de los medios masivos de comunicación para el disfrute de los productos que ofrece el presente que se transforma de manera constante.

En ese panorama, el presentismo característico de la posmodernidad, amenaza con erigirse como el gobernante principal de las acciones humanas y pierde importancia ocuparse de los acontecimientos del pasado.

A los poderosos dueños del capital y de los medios masivos de comunicación, poco les importa la historia, porque para ellos un pueblo sin memoria es más fácil de manipular y controlar para beneficio de sus intereses.

Con la ayuda de las tecnologías computarizadas, el viejo anhelo capitalista de imponer un mercado sin trabas y sin fronteras, por fin se ha hecho realidad y esto ha

ocasionado entre otras cosas la necesidad de un nuevo sistema de relaciones entre los países del mundo.

En la actualidad se habla de un nuevo orden internacional, de un nuevo sistema de política global que contemple los más altos ideales de justicia y equidad, en donde todos los países tengan las mismas oportunidades para desarrollarse y gozar de los beneficios que los adelantos científicos y tecnológicos están ofreciendo.

Sin embargo, las ambiciones imperialistas y de dominio de los países desarrollados, específicamente de Estados Unidos, son el principal obstáculo para que se logre el justo equilibrio.

Con la caída del muro de Berlín a finales de los ochenta, el contrapeso que ejercía la extinta URSS se derrumbó y a partir de entonces, Estados Unidos de Norteamérica se ha erigido como el policía del mundo, con derecho a controlar por medio de su poderío económico y militar los recursos naturales estratégicos para el funcionamiento de sus aparatos de producción.

En su ambición imperialista y su deseo abierto de control sobre la tierra no ha vacilado en hacer uso de los más sofisticados armamentos para someter a los que se oponen, como en el caso de la guerra contra Irak en 1991 y más recientemente con el pretexto de combatir el terrorismo la destrucción de Afganistán y la invasión definitiva de Irak.

Los daños que esas acciones han representado para los países agraviados son verdaderamente desastrosos y poco difundidos en occidente, por ejemplo, se calcula que en la guerra contra Irak en 1991 perdieron la vida medio millón de niños inocentes y se dejó en la pobreza al país más desarrollado del medio oriente a principios de los años noventa.

Para los norteamericanos las pérdidas humanas y materiales carecen de importancia con tal de obtener petróleo a bajo precio, más no así para las víctimas que durante décadas de explotación han engendrado un profundo odio y desprecio en su contra.

Como estrategia desesperada de resistencia, los países musulmanes han implementado acciones de terrorismo en contra de edificios administrativos e instalaciones militares de Estados Unidos en diferentes partes del mundo, pero es muy probable que los estadounidenses nunca creyeran que se atreverían a atacarlos en su propio territorio.

La destrucción de las torres gemelas en Nueva York el 11 de septiembre del 2001 han marcado un hecho histórico insólito, por primera vez una potencia mundial es atacada por los explotados, los marginados que recurren a la memoria y reclaman su lugar en la historia.

En el posmodernismo globalizador en que actualmente se mueve la humanidad, cualquier acontecimiento afecta a todos los países en lo económico, lo político, lo ideológico, lo social, en síntesis lo cultural. En ese contexto resulta indispensable reflexionar en torno al papel que juega la historia para la comprensión del presente.

Es precisamente en estos momentos de confusión y de contradicciones profundas, donde resurge la necesidad de rescatar las valiosas aportaciones de la Historia, con al finalidad de conservar y fortalecer las múltiples identidades culturales como alternativa para luchar en contra de la globalización enajenante que no permite al hombre ser consciente de su papel como productor y transformador de la realidad.

En el mismo sentido, se puede asegurar que el conocimiento del pasado es un elemento indispensable para la adquisición de la conciencia colectiva que oriente la defensa y la lucha por un mundo más justo, tolerante, pacífico, equitativo y humano.

Para tratar de explicar y comprender el papel que ha jugado y juega la Historia en la cultura occidental, los siguientes párrafos se dedican a navegar brevemente sobre las aguas de esa misteriosa y huidiza inquilina del tiempo.

Para iniciar este accidentado recorrido, nos parece pertinente establecer las siguientes preguntas: ¿En que momento de la evolución cultural del mundo occidental empezó a construirse de manera sistemática el conocimiento histórico? y ¿Cuál es el papel que ha jugado la Historia a través del tiempo?.

De manera intuitiva se podría decir que la Historia ha sido compañera del hombre desde la noche de los tiempos y que seguramente con la evolución del pensamiento reversible, el hombre primitivo empezó a tener conciencia del pasado y a transmitir por medio del lenguaje oral la memoria de sus antepasados.

En el mismo sentido, se podría aventurar que para el hombre en la época de las cavernas, las pinturas rupestres que dejó estampadas en la roca fueron un tímido intento por rescatar su mundo del olvido.

Tal vez esa haya sido la intención, pero las imágenes pictóricas no fueron suficientes para registrar los acontecimientos trascendentales de las sociedades primitivas, para ello era indispensable un sistema de registro de mayor complejidad que estaba muy lejos de aparecer en esa época.

Hasta que es inventada la primera escritura (cuneiforme) en la antigua Mesopotamia alrededor del año 3300 a. de C., puede decirse que se estaba en posibilidades de registrar con cierto orden los hechos y las hazañas más sobresalientes de los hechiceros, sacerdotes y primeros gobernantes.

Sin embargo, la Historia, en el concepto moderno de disciplina que investiga acciones de los hombres en el pasado por medio de la interpretación de testimonios, no existía en la

vieja Mesopotamia, a ese respecto argumenta Collingwood (1981:22), que: “Los antiguos sumerios no dejaron tras de ellos nada que podamos calificar de historia. Si por acaso tuvieron algo así como una conciencia histórica, no dejaron de ella constancia alguna”.

Se puede argumentar entonces, que tanto los registros pictóricos de los hombres primitivos, como las narraciones con ayuda de la escritura de las primeras civilizaciones, no se pueden considerar realmente como Historia, ese concepto sencillamente era por completo ajeno al pensamiento de esos hombres, Collingwood (1981) lo ilustra mejor cuando expresa:

Hace cuatro mil años, pues nuestros precursores de la civilización no poseían lo que nosotros llamamos idea de la historia. Esto, hasta donde nos es dado verlo, no era porque tuvieran la cosa en sí y no hubiesen reflexionado sobre ella. Era porque no tenían la cosa en sí. La historia no existía.

De lo que quedó constancia en la escritura de la antigua Mesopotamia fue de los relatos fabulosos, mitos y leyendas que narraban la creación del mundo por los dioses, los combates y peripecias entre ellos, así como sus hazañas sobrehumanas y maravillosas.

Para Collingwood (1981), los mitos y leyendas de las antiguas civilizaciones que dejaron plasmados por medio de su escritura, tampoco son historia, porque en primer lugar no se alude a hechos humanos, sino que son acontecimientos donde intervienen los dioses y en segundo lugar, dichas acciones no están fechadas, sino que ocurren en tiempos indeterminados.

De cualquier forma, los mitos y las leyendas pueden considerarse como antecedentes de la Historia, aún cuando el concepto nace propiamente en la cultura de los griegos en el siglo V a. de C., y son precisamente Heródoto y Tucídides quienes en opinión de Collingwood (1981:26), “nos abren un mundo nuevo”, un mundo en el cual se piensa a la Historia como una ciencia, como una disciplina autónoma que se inclina por la investigación de actos humanos ocurridos en el pasado.

Para Collingwood (1981:27), no cabe duda que el concepto de Historia científica con sentido humanista liberada del mito, tiene su origen en la cultura clásica de los griegos y para él fue “Heródoto el hombre que la inventó”, razón de más que justifica considerarlo como padre de la Historia.

En cuanto a Tucídides el mismo autor le concede el título de padre de la Historia, pero psicológica porque en su opinión, fue más influenciado por Hipócrates, padre de la medicina y la psicología, que por Heródoto.

González y González (1991:20), también prefiere llamarlos a los dos como padres de la Historia lo que reafirma en su argumento que dice:

Heródoto para quienes se interesan más por el cómo de los hechos que por sus conexiones causales y Tucídides para los interesados en responder a las preguntas del por qué y establecer las leyes que rigen los sucesos y la posible utilidad de la historia.

De esa manera se concluye que, es en la Grecia antigua donde se inventa la Historia definida como indagación o investigación y se empieza a reflexionar sobre la importancia que tenía rescatar los acontecimientos del pasado para que no se olvidaran y fueran recordados y admirados por las nuevas generaciones.

Después del siglo V a. de C., a consecuencia de las conquistas de los gobernantes griegos específicamente de Alejandro Magno, muchos pueblos llamados bárbaros se convirtieron en griegos, a ese periodo se le conoce como helenístico.

Al extenderse las fronteras del mundo griego, a partir del imperio de Alejandro, el concepto de Historia también se transforma porque ya no era suficiente pensar en el registro de acontecimientos que pertenecían a un mundo reducido, sino a un mundo amplio, complejo y diverso.

En esas circunstancias, se tuvo la urgencia de escribir la Historia no solo de los griegos, sino del mundo. Sin embargo, para esa empresa el método de Heródoto basado en lo dicho por testigos presenciales ya no era suficiente por lo cual asegura Collingwood (1981:41), que: “se sintió la necesidad de un nuevo método a saber: la compilación”.

La compilación consiste en escribir una historia amplia y universal, entresacando y ordenando elementos escritos por viejos historiadores de épocas específicas. Se trata del método historiográfico que Collingwood (1981:41) llama de “tijera y engrudo”.

Como se aprecia la historiografía compiladora se creó con el propósito de abarcar la totalidad del mundo imperial y fue inventada por el helenismo para registrar la historia del universo con fronteras extendidas hacia todos los confines de la tierra.

Los romanos fueron herederos de la cultura griega y eso propició que los métodos historiográficos de los griegos se trasladaran hasta su tiempo y aunque la Historia ecuménica o universal fue creada durante el helenismo, es el historiador romano Polibio quien la utiliza de manera sistemática y a él se debe que se reconozca a los romanos como los creadores de los conceptos tanto de Historia Universal, como de Historia Nacional.

El continuador de la obra de Polibio fue Tito Livio, quien escribió por primera vez una compilación de la historia de Roma basado en narraciones tradicionales, un rasgo sobresaliente es que la concibió como historia universal, porque en ese tiempo los romanos creían que su poderío les confería autoridad para argumentar que Roma no era solo el centro de un imperio, sino el mundo mismo.

En resumen, la Historia compiladora también llamada de remiendos, o de “tijera y engrudo” fue la que más se utilizó durante el imperio de Roma, esa situación propició cada vez más un cierto desorden y decadencia en la escritura de la historia, a ese respecto Collingwood (1981:48) argumenta:

A medida que transcurría el Imperio, más y más se contentaron los historiadores con la abyecta tarea de compilar, amontonando con espíritu desprovisto de crítica, lo que encontraban en obras anteriores y ordenándolo sin ninguna finalidad.

Por lo tanto, para los romanos la importancia de la historia, radicaba en reunir y registrar la mayor cantidad de testimonios que al no someterse a la crítica quedaron en desventaja con respecto a los griegos. Retrocedieron en vez de avanzar.

Todavía en los umbrales de la Edad Media, asegura Poppkewitz (1988:58), que la investigación de la Historia era una actividad práctica, es decir que el conocimiento de la historia solo servía para registrar los sucesos extraordinarios de los hombres para que no se olvidaran, en eso se observa una clara influencia de los griegos Hérodoto y Tucídides.

En esa línea, González y González (1991:21), explica que: en aquella lejana etapa de la Edad Media “la tradición bíblica, al fundirse con la grecorromana dio origen a la historiografía cristiana medieval”.

En la historiografía cristiana la vida de los hombres giraba en torno a la religión, en esa etapa el conocimiento se construía en las iglesias y los conventos, lo que propició un uso de la historia al servicio de la teología y de las virtudes de los héroes, monjes y sacerdotes cristianos.

De esa manera, la historiografía del cristianismo, se apartó un tanto de los griegos y se introdujo la narrativa de carácter biográfico que tenía como finalidad destacar las hazañas y virtudes de los santos, lo que propició el nacimiento de la Historia ejemplar.

Otra de las aportaciones de los cristianos medievales a la investigación histórica, es que establecieron periodos de tiempo específicos como estrategia para ordenar los acontecimientos de manera más precisa, en otras palabras, instauraron la cronología que hasta la fecha se sigue utilizando.

Cuando se vivió la época del Renacimiento, la religión cristiana siguió dominando el mundo europeo y la historia se continuó escribiendo con la finalidad de exaltar la vida perfecta, sin vicios y llena de virtudes de los hombres convertidos en santos, pero también resurgieron con fuerza las formas tradicionales heredadas de los griegos.

Sin embargo, durante el Renacimiento también se registran innovaciones y de esa manera se incorpora el elemento “tiempo” que permitió situar a la Historia en una dimensión más real, a ese respecto Topolski (1976:50), lo clarifica mejor con el argumento que dice: “La introducción del elemento tiempo, implica una distinción entre historia como hechos pasados y la historia como narración de hechos”.

Sin muchas variaciones el método tradicional de los griegos, la historia compiladora de los romanos de “tijera y engrudo”, la historia narrativa, biográfica y ejemplar de la Edad Media, la cronología y la introducción del elemento tiempo en el Renacimiento, se trasladaron al Continente Americano y a México específicamente por los conquistadores españoles.

De esa manera por varios siglos la Historia siguió escribiéndose con el auxilio de los viejos métodos, es hasta finales del siglo XIX cuando entró a escena el positivismo, situación que dio una vuelta completa a la historiografía del mundo occidental, porque ésta corriente se empeñó en utilizar los principios de las ciencias positivas que se basaban en la observación directa e imparcial, el registro y la demostración objetiva de los hechos sociales.

Para la historiografía positivista, sólo ese método es el que podía asegurar el carácter de ciencia a la historia, su intención era insertar el conocimiento histórico en el universo del mundo científico basado en leyes generales, hechos observables, experimentales y demostrables.

Desde el modelo positivista la objetividad histórica solo es posible a partir de la observación directa y como los acontecimientos ocurridos en el pasado se escapan a la

mirada del historiador, se suple esa deficiencia con el estudio exclusivo de documentos escritos por historiadores del pasado de reconocido prestigio.

Como se observa, la historiografía positivista se vale de un método cómodo y práctico para registrar el conocimiento histórico, lo que explica por qué ésta corriente aún es aceptada y practicada por muchos investigadores de la era computarizada.

Sin embargo, para muchos otros la corriente positivista de la Historia carece de fiabilidad, en primer lugar, porque no es imparcial como se asegura, en segundo no se comprende mejor el pasado y tercero, sus resultados están lejos de ser objetivos, esa posición es defendida por Enrique Florescano (1986:182) con el argumento que dice:

La corriente más antigua y arraigada es la positivista, que sigue extrayendo de los archivos montañas de datos y componiendo “nuevas aportaciones” sobre infinidad de datos, sin que estos enormes esfuerzos mejoren la comprensión del pasado, pues carecen de guías técnicas que precisen los problemas y métodos y conceptos analíticos que expliquen los datos y sus relaciones.

Como respuesta a la corriente positivista nació en Alemania el materialismo histórico de Carlos Marx, que cuestionaba fuertemente la investigación del conocimiento histórico fundamentado en documentos escritos e introduce el factor económico como determinante en la investigación histórica.

Para el materialismo histórico, la historia de la humanidad sólo se explica en las relaciones del hombre con la economía, en esas condiciones la Historia se debe escribir con base en la explotación del pueblo por los poderosos dueños de la tierra, del capital y de los medios de producción.

La importancia del materialismo histórico radica en que pretende descubrir los hilos ocultos que utilizan las clases hegemónicas para controlar y explotar a los desposeídos y el fin que persigue es revolucionar y transformar a la sociedad para conducirla hacia condiciones más igualitarias, equitativas y humanas.

En opinión de Aguirre Lora (1996), las principales corrientes historiográficas del siglo XIX, tanto la historiografía positivista liderada por el alemán Ranke, como el materialismo histórico de Marx y la historia nacionalista del alemán Schmöler, surgen como una respuesta para contener las grandes revoluciones burguesas europeas; la Revolución Industrial inglesa de tinte económico social y la francesa de proyección ideológica.

El lugar que se convierte en el perol donde se cultivan las diversas corrientes historiográficas a finales del siglo XIX es Alsacia, frontera entre el mundo progresista de la Alemania protestante y el mundo francés de fuerte tradición en el catolicismo conservador, por lo tanto, son los alemanes los líderes indiscutibles de la investigación histórica en ese tiempo.

Solo a raíz de la primera guerra mundial, el surgimiento del nazismo y la recuperación por los franceses en 1920 de la región de Alsacia que estaba en poder de Alemania, los intelectuales alemanes se dispersaron, perdieron su hegemonía y es entonces cuando nació una nueva corriente historiográfica de factura francesa; el paradigma de los Annales.

Sin restarle mérito a los franceses, algunos investigadores aseguran que esa corriente fue influenciada por las ideas alemanas. En esa posición se encuentra Aguirre Lora (1996:26), quien argumenta que la escuela de los Annales: “se apropió del legado Schmöleriano a través de sus fundadores Lucien Févre (1878-1956) y Marc Bloch (1886-1944), quienes vivieron en la región de Alsacia cuando estaba ocupada por los alemanes”.

El pensamiento alemán de Schmöler, desde muy temprano influyó para la creación de una revista titulada “*La Revue de Synthèse Historique*”, publicada por Henri Berr en 1912, quien es considerado como precursor de la corriente de los Annales.

La corriente historiográfica de los Annales, agrega Aguirre Lora (1996:26), se fundó con la finalidad de despertar el espíritu francés y superar al mismo tiempo la investigación de la Historia de tinte positivista a lo cual argumenta que:

Se pretendía superar la historia historizante a partir de la historia-síntesis, es decir de una perspectiva historiográfica totalizante que integrara diversas dimensiones de análisis y no se redujera a los hechos establecidos.

Cuando se habla de la “escuela” de los Annales parece como si su trayectoria hubiera transcurrido de manera lineal, tranquila, sin grandes contratiempos, pero observada con detalle se descubre que su desarrollo ha atravesado por diferentes etapas.

De esa manera, se puede asegurar que los Annales surgidos en la región francesa de Alsacia en torno a la revista llamada: *Annales d'Histoire: Economique et Sociale*, fueron los primeros y en esa línea, Aguirre Rojas (1996:35), lo explicita cuando argumenta:

La gran mayoría de los autores está de acuerdo en hablar de “unos primeros Annales” fundadores de toda la corriente y que articulados en torno al rico e innovador proyecto intelectual colectivo generado por la estrecha colaboración de Marc Bloch y Lucien Fébvre se extiende desde 1929, hasta 1939.

Una de las características de los primeros Annales es que propone para la investigación del conocimiento histórico la utilización de testimonios diversos y no sólo documentos escritos. Además se abre a la incorporación de investigadores de formación académica diversa.

En esas condiciones se fueron creando nuevas metodologías para la investigación histórica que permitió el estudio del pasado con una visión amplia, y que tomaba en cuenta las cuestiones políticas, económicas, religiosas, sociales, psicológicas y culturales, en síntesis, se empezó a construir una Historia problemática y experimental interpretada desde todos los ángulos posibles.

Marc Bloch y Lucien Fébvre marcaron ese rumbo porque pensaron que todo influye en la conducta de los seres humanos y por eso era preciso estudiar los acontecimientos de las sociedades en el pasado desde diferentes enfoques, lo que daría como resultado una Historia más completa o como la llamó Marc Bloch (1994), una “Historia Total”.

Desde esa primera etapa Marc Bloch (1994), empieza a definir a la Historia como la ciencia de las acciones trascendentales de los hombres en el tiempo, para él la Historia es la ciencia del cambio y al hablar de las acciones se refiere a todo lo que el hombre ha hecho en el pasado y que ha sido de gran trascendencia, pero que evoluciona y cambia constantemente.

Son muchos los críticos que se oponen a esta corriente globalizadora de la Historia, y argumentan que es imposible rescatar todas las acciones que el hombre ha realizado en el pasado.

Sin embargo, la intención de Marc Bloch no giraba en torno de una Historia de las trivialidades, sino en el rescate de lo trascendente del acontecer humano, pero construido en múltiples dimensiones, con el propósito de explicar el sentido real de las acciones del hombre en su paso por el tiempo.

La importancia de la historia para los primeros Annales, era la construcción de una historia reflexionada, sometida al análisis y la crítica, en donde se explicaran e interpretaran las acciones de mayor impacto en las sociedades humanas, en síntesis, un conocimiento incluyente de la evolución cultural del pueblo y no solo de los poderosos.

El mismo proyecto de la primera etapa, al que Aguirre Rojas (1996), llama de transición, es continuado a partir de 1939 y hasta 1956, pero ya solo bajo la dirección de Lucien Fébvre, pues Marc Bloch había muerto fusilado por los nazis en 1944. De esa manera hacia 1946, el nombre de la revista de los Annales fue sustituido por el de *Annales: Économies, Sociétés, Civilizations*, nombre que conservan hasta la fecha.

En ese periodo, agrega Luz Elena Galván (1999), que en la revista de los Annales se estudian y se incluyen novedosos temas relacionados con la historia rural y urbana de los oficios, del libro, del trabajo, del acero, del transporte, de la alimentación y de la familia.

Con la muerte de Lucien F evbre en 1956, se inicia la segunda etapa de la escuela de los Annales con Fernand Braudel como dirigente de la revista, quien trabaja sobre las ideas originales pero agregándole nuevos elementos que enriquecen la investigación histórica y propician un nuevo proyecto historiográfico, Aguirre Rojas (1996:35) lo reafirma cuando argumenta:

Los Annales Braudelianos conforman un nuevo proyecto intelectual, cuya línea general se vincula a las perspectivas de la larga duración y de una historia global concebida de manera radical y que se despliega sobre todo en el campo de la historia económica, tanto general como de la nueva historia económica cuantitativa y serial

Como se observa, la aportación de los segundos Annales a la investigación histórica, es de gran trascendencia porque introduce los conceptos de las diferentes temporalidades y la larga duración, cuyos propósitos se orientan hacia la construcción de conocimiento histórico como un proceso complejo, continuo y en permanente evolución.

Para 1969, Fernand Braudel es sustituido en la dirección de la revista en torno a la cual se venía enfocando el proyecto historiográfico de la nueva corriente. Con ese acontecimiento llegan a su fin los Annales Braudelianos y se inicia la tercera etapa que se prolonga hasta 1989, a ese respecto Aguirre Rojas (1996:36), argumenta:

Luego de la salida de Fernand Braudel de la dirección de la revista y de su sustitución por Jaques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie y Marc Ferro, comienza a conformarse un nuevo y diferente proyecto intelectual, que rompiendo claramente con los trazos característicos de los Annales Braudelianos, va a caminar más bien en el horizonte de la historia de las mentalidades.

El proyecto historiográfico de la tercera etapa, vincula el aspecto mental o mejor dicho, el aspecto psicológico de los individuos con los distintos elementos económicos y

sociales. Esos terceros Annales se conocen como la “Nouvelle Histoire”, o Historia Antropológica, cuya influencia en palabras de Luz Elena Galván (1999), se extiende hasta el día de hoy con las investigaciones de Peter Burke, Hobsbawn y Thompson.

En 1989 explica Galván (1999), termina la tercera etapa debido a que la historia de las mentalidades dejó de ser considerada como un campo de reflexión teórica y se inicia una cuarta etapa que se prolonga hasta nuestros días. El dirigente de los cuartos Annales fue Bernard Lepetit hasta su muerte ocurrida de manera accidental en 1996. Actualmente la revista la editan los seis miembros del Consejo Editor que son: Pierre Soury, Jean-Ives Grenier, Joceline Dakchia, Lauren Thevenot, André Orleans y Michel Werner.

Como se aprecia la “Nueva Historia”, se ha ido conformando a lo largo de varias décadas, con innovadoras metodologías, pero que tienen en común la escritura siguiendo un orden analítico, no narrativo; el planteamiento de nuevas preguntas y nuevos problemas relacionados con aspectos sociales y culturales.

En resumen, se puede asegurar que la escuela francesa de los Annales tuvo gran influencia durante gran parte del siglo XX, pero su idea integradora de las Ciencias Sociales para la reconstrucción de una “Historia Total”, con el tiempo se transformó y se originaron nuevas corrientes como la Historia Económica, la Historia de tinte psicológico o Historia de las mentalidades, la Nueva Historia Social y la Historia Sociocultural, que en conjunto constituyen la Nueva Historia más preocupada en reconstruir el pasado de las masas, que de las elites militares y políticas.

Desde la creación de la Historia como ciencia por los griegos, esta disciplina ha tenido diferentes funciones en la sociedad. Sin embargo, con el nacimiento de los Estados modernos y la escuela pública, se empieza a utilizar como instrumento para conformar una identidad común que facilite el control y el dominio de las clases hegemónicas.

En ese sentido, es utilizada como arma ideológica de los gobiernos autoritarios para legitimarse en el poder; no es la única función, por el contrario, en el transcurrir evolutivo de la humanidad y hasta la época actual, el conocimiento histórico ha sido utilizado con diversos fines, por esa razón se hace necesario reflexionar sobre el papel que juega la historia en la sociedad, o mejor dicho de la utilidad que ha tenido y tiene en el enmarañado y complejo mundo computarizado de la actualidad.

B) USOS DIVERSOS DE UNA DISCIPLINA: LA HISTORIA

La globalización económica, los viajes espaciales, la robótica, los medios masivos de comunicación, el uso de armas manejadas por computadora, los primeros intentos de clonación humana, entre otros, son ejemplos de la sofisticación que ha alcanzado el conocimiento de la ciencia y la tecnología en los inicios del siglo XXI.

Frente a ese mundo desarrollado de fantástica ensoñación, se yergue la injusticia, la desigualdad y la pobreza, extraña paradoja vive el hombre moderno, en un polo el grupo pequeño de los ricos y poderosos dueños del capital y en otro, las mayorías desheredadas, despojadas, marginadas y excluidas de las mieles del progreso modernizador.

En ese caos de la vida moderna, el conocimiento de la historia se pierde, se confunde y hasta se olvida, en tales circunstancias cabría preguntar si la historia sirve para algo, si es útil, si tiene sentido seguir construyendo y reflexionando sobre las acciones del pasado.

Si se contesta desde la visión de los señores del capital, la pregunta no tiene sentido, en su enfoque la historia se descalifica, lo que a ellos les importa es obtener utilidad material y económica visible, lo que produce ganancia inmediata con la finalidad de vivir, gozar el presente y controlar a las masas populares.

Desde la perspectiva del pueblo, con su variedad de manifestaciones culturales, la utilidad de la historia adquiere múltiple sentidos, y no son pocos los historiadores que han incursionado en ese campo para desenredar los hilos que tejen esa telaraña.

En opinión de algunos seguidores de Clío, la Historia no sirve para nada, otros han evitado responder con claridad y los más están de acuerdo en que la historia es útil y sirve a múltiples finalidades.

Ya en el siglo V a. C. Heródoto de Alicarnaso, “padre de la Historia” en el mundo occidental, planteaba la importancia de rescatar las acciones de los hombres en el pasado para que no se olvidaran y quedaran vivas en la cultura, la utilidad de la Historia en ese enfoque obedecía a la necesidad natural del hombre por preservar los hechos sociales de mayor trascendencia.

La historia en la visión de los griegos ponía de manifiesto la lucha eterna del hombre contra el olvido, escribir la Historia para recordar, para dejar a las nuevas generaciones la herencia de un pasado como incentivo para seguir viviendo.

La preservación de las raíces sociales y culturales de las diversas sociedades, en la actualidad sigue siendo vigente, en ese sentido la historia cumple con la función de rescate y recreación de lo acontecido en la lejanía del tiempo.

Por medio de la “Historia anticuaría”, así definida por Luis González (1984), se tiene la posibilidad de trasladar al hombre regresivamente en otros espacios y tiempos, en un viaje recreativo y placentero.

En esa perspectiva, la utilidad de la Historia cumple a la vez las funciones de proporcionar conocimiento de lo acontecido en las sociedades del pasado, de recordar y volver a vivir las condiciones de diversas culturas y además sentir el encanto y la sorpresa de reencontrarse en los caminos evolutivos de la humanidad.

La curiosidad se reaviva y se despierta la imaginación, el hombre aprende a soñar, volar, meditar y reflexionar sobre la idea de trascendencia natural que traspasa las barreras de la muerte.

Aún en el mundo moderno lleno de colores, sonidos y de información que cambia de manera constante, se puede argumentar que la historia en el peor de los casos, sirve para viajar en el tiempo de manera placentera y conocer lugares distantes, costumbres, tradiciones, en fin culturas ocultas en otras dimensiones de la vida humana.

Polibio, uno de los más grandes historiadores del imperio romano, sentó las bases para el nacimiento de la historia política, para él la historia era necesaria y útil para proporcionar a los individuos conocimiento estratégico en el arte de gobernar, es decir, una historia didáctica de tinte político.

En contraste, la historia en esa época no era para el pueblo, sino para los dueños del poder, en otras palabras, la Historia era utilizada para educar a los futuros gobernantes, era una historia exclusiva de las elites imperiales.

Durante la Edad Media, la vida gira en torno a la teología, los monasterios y las iglesias son casi las únicas instituciones donde se construye el conocimiento y ahí surge la historia ejemplar, que ponía el acento en la exaltación de las virtudes de los religiosos, se eleva a los hombres a la categoría de seres divinos, la historia biográfica se utiliza para enseñar al pueblo a seguir el ejemplo de los virtuosos, como estrategia del bien contra el mal.

Para los tiempos del Renacimiento, la Historia de tinte político y militar adquiere grandes dimensiones y se convierte en el modelo preferido de los gobernantes porque les sirve para imponer su dominio y legitimarse en el poder.

Con el surgimiento de los Estados modernos, con mayor razón se hace necesario utilizar el conocimiento del pasado para imponer la cultura de las clases hegemónicas, y los gobernantes encuentran en la Historia política y militar el arma ideal para transmitir su ideología.

La historia de héroes, fechas y batallas, llamada “Historia de Bronce” por González y González (1984), es la consentida de los gobernantes porque a través de la exaltación de las virtudes de los protagonistas, y de las victorias de los buenos contra los malos, se hace creer a la población que el gobierno al servicio de las clases hegemónicas es el legítimo heredero de esa historia y por lo tanto hay que obedecerlo.

De esa manera, la Historia militar y política, aún en la era de la computación, sigue siendo vigente y útil principalmente a los gobernantes que la usan para dominar, para justificarse en el poder y como herramienta ideológica para transmitir su visión burguesa que defiende intereses particulares y situaciones de privilegio.

En los orígenes de los Estados modernos, la Historia nacionalista, fue indispensable para aglutinar al pueblo en torno de un sistema político y en ese sentido los gobernantes se adueñaron de la historia, la homogeneizaron y empezaron a imponer por medio de la escuela pública una versión oficial única e indiscutible.

Desde esa posición, la Historia es utilizada para memorizar las fechas en que ocurrieron los acontecimientos políticos y militares más sobresalientes y recordar los nombres de los héroes que murieron por la patria. Es importante que la población tenga presente que los héroes nacionales elevados a la categoría divina dieron la vida para que exista la paz, por lo tanto, ya no es necesario luchar, sólo obedecer a quien detenta el poder.

Fuera de las posiciones de dominio características de todos los sistemas políticos, la preservación del conocimiento histórico es útil porque desarrolla la conciencia colectiva de pertenencia a un grupo social y cultural.

El hombre es un ser social por naturaleza y en ese sentido es una necesidad el compartir y preservar el conocimiento de los antepasados porque es como la raíz que mantiene la cohesión y la consistencia del pueblo, el grupo, la cultura, la clase social, el grupo profesional o institucional.

En ese punto, la Historia se convierte en el pegamento invisible que mantiene a los hombres unidos en un frente común para luchar en contra de las imposiciones de los poderosos y de las influencias que llegan del exterior, naturalmente, la historia desde esta posición es más crítica y reflexiva, y además contraria a la Historia oficial.

Sin embargo, en el mismo molde de la Historia oficial se puede fomentar la conciencia colectiva, la conciencia de clase, la pertenencia a un determinado grupo social, en síntesis, la identidad necesaria para luchar por la transformación de la realidad.

Y es que siguiendo a González y González (1991), ningún tipo de historia cumple exclusivamente con la función para la que ha sido creada, más bien en la realidad conviven, se mezclan y se cruzan las diferentes finalidades de la Historia.

En el tiempo de la transición democrática que vive nuestro país, se habla del ajuste de cuentas con el pasado reciente, teniendo como antecedente que los gobiernos de los últimos treinta años fomentaron acciones militares y criminales en contra de los opositores al régimen.

En esa pugna, el gobierno implementó estrategias para detener, encarcelar y desaparecer a cientos de militantes de organizaciones políticas y guerrilleras que luchaban por mejores condiciones de vida y de justicia, para los excluidos, los obreros, los campesinos y los indígenas o “los olvidados de la noche” en palabras del Subcomandante Marcos.

Sacar a la luz pública aspectos de la historia que el gobierno se ha encargado de ocultar, es un acto de justicia para las organizaciones sociales que por muchos años han permanecido luchando por el esclarecimiento de la verdad.

Como se aprecia en el señalamiento anterior, la Historia puede ser utilizada también en esas dos perspectivas, por un lado, puede ser útil para enterrar y ocultar acciones militares que perjudicaron a una parte de la población, en tal situación con premeditación y ventaja se ocultan los hechos y se falsea la verdad.

En la otra cara de la moneda, la presión de la sociedad civil ha empujado para que se conozca y se rescate lo que realmente ocurrió, de tal manera que la utilidad de la Historia se manifiesta en otra dimensión, la de reivindicar el pasado como justo reclamo de una sociedad engañada, maltratada y ofendida.

Junto a la Historia reivindicatoria y justiciera, la utilidad se manifiesta despertando en los pueblos la conciencia de clase, la conciencia de pertenecer a una colectividad humana con necesidades, cultura y costumbres comunes, en ese sentido la historia es la fuerza que mantiene la lucha de los pueblos, de esa forma se hace viva y objetiva. De acuerdo a las necesidades de la vida moderna, no sólo es importante la utilización de la historia como reivindicación del pasado, ni como conciencia colectiva, sino como argumenta José Joaquín Blanco (1984:78) para “avanzar en la interpretación del mundo”.

Con la explosión demográfica y el desarrollo impresionante del conocimiento científico, la vida en la posmodernidad se torna más difícil y compleja; en el devenir de la cotidianeidad, la población es bombardeada con información que llega por medio de las pantallas de televisión y las computadoras.

De esa manera, se conocen las acciones terroristas en otros países, las guerras que aplastan a los que reclaman justicia, los desastres naturales, las manifestaciones en contra del neoliberalismo y la globalización, en fin, conflictos del país y de los más alejados rincones de

la tierra, pero difícilmente se explican de acuerdo a los antecedentes y las causas porque se desconoce la historia.

Así en la perspectiva de la complejidad de la vida moderna, el conocimiento de la historia puede ser útil para explicar los acontecimientos del presente, porque sólo con conocimiento profundo de los antecedentes y las causas que originan los fenómenos sociales se puede acceder a una comprensión más verídica.

Comprender el presente a la luz del pasado puede ser la función quizá más importante que demandan los nuevos tiempos, porque con la saturación de información que llega de todas partes del globo terrestre, el conocimiento histórico es una luz que ilumina con claridad los acontecimientos situándolos en su justa dimensión.

La Historia es útil para la explicación de las acciones cotidianas, pero a su vez desde el presente también se reconstruye el pasado, porque como ciencia del cambio definida por Marc Bloch (1994), la Historia siempre está en proceso de reconstrucción, y se transforma cuando se interroga para explicar el presente.

Revisar el pasado con el auxilio de los adelantos que brinda la ciencia y la tecnología, le confiere nuevas dimensiones y aporta conocimientos útiles para comprender los fenómenos sociales desde ángulos diferentes.

La historia como explicación y comprensión de la realidad cotidiana es en la actualidad necesaria y útil, por la complejidad y el crecimiento desproporcionado de la humanidad, los cambios continuos que propicia la globalización de la economía y los avances del conocimiento científico y tecnológico.

Pero no hay que olvidar que aún cuando en los tiempos actuales se privilegia la historia como explicación y comprensión del presente, en realidad las diversas utilidades de la historia se mezclan, se fortalecen y es difícil establecer una separación radical.

Para sintetizar se puede argumentar que la Historia en diferentes circunstancias, incluyendo el presente, sigue siendo utilizada para recordar, proporcionar placer, viajar en el tiempo, como ideología, para ocultar la verdad, como reivindicatoria, como arma política, para despertar la conciencia colectiva, como crítica de los gobiernos autoritarios y se podrá marginar, falsear y manipular, pero jamás desaparecer, porque todo en la vida de los hombres es historia, el hombre es producto de la Historia, es un sujeto que tiene necesidad de saber y conocer sus orígenes que están definitivamente en un pasado del que no puede escapar, frente a esa complejidad ¿qué historia enseñar en las escuelas?

C) LA HISTORIA IDEAL Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En la época moderna, los saberes científicos se han desarrollado de manera impresionante, cambian constantemente y en pocos años se duplican, en palabras de Emilio Tenti (2001), se puede decir que: “vivimos en una sociedad del conocimiento”, devoradora de gran cantidad de información que considera indispensable, para avanzar en un mundo donde la competencia es la regla que marca el rumbo.

Sin embargo, siguiendo al mismo autor, resulta paradójico que a pesar de los asombrosos adelantos de la ciencia y la tecnología, en las escuelas no se aprovechen como es debido, y siga prevaleciendo el maestro tradicional de gis y pizarrón, de lo cual se desprende que los conocimientos pedagógicos de vanguardia y las innovaciones didácticas para mejorar la enseñanza no están siendo aprovechados.

Si esa situación se traslada a la enseñanza de la Historia, el panorama se torna más sombrío, siguen predominando prácticas tradicionalistas y conservadoras muy arraigadas que hacen de la Historia una materia aburrida, poco atractiva, desvinculada de la realidad, irrelevante e incomprensible para la mayoría de los niños.

No es fácil, entender el porqué de tales acciones, por ello es preciso escarbar en el tiempo para explicar en términos generales los fundamentos que han servido para construir la

cultura de una historia de tipo tradicionalista, incuestionable, centrada en la memorización de fechas y nombres de héroes, así como la necesidad de implementar nuevos enfoques más acordes a las necesidades de los nuevos tiempos.

En el siglo XIX, con el nacimiento de los modernos Estados-Nación, la escuela pública de inmediato empezó a ser utilizada como instrumento para fomentar los valores que favorecían los intereses de las clases burguesas dueñas del poder y de inmediato se pensó en la historia como arma para transmitir su ideología.

A partir de esa época, y hasta la era de la computación la enseñanza de la Historia en las escuelas se sigue utilizando como arma ideológica para dominar y controlar a una población con características culturales muy diversas, Ernesto Gómez Rodríguez (1998:101) lo clarifica con su opinión que dice:

[...] debemos reconocer que por medio de la escolarización, la mayoría de los Estados ha tratado de garantizar la socialización de los individuos en el marco de la ideología dominante de la sociedad en que viven.

Imponer un tipo de ideología acorde a los intereses de las clases hegemónicas, ha sido y es el propósito principal de los diferentes sistemas de gobierno y en tal sentido la Historia preferida ha sido y sigue siendo la Historia oficial, empeñada en resaltar y rescatar los acontecimientos militares y políticos que legitiman el poder.

Otro aspecto que ha influido para que permanezca la Historia tradicional descriptiva y centrada en acciones políticas y sangrientas es el tipo de historiografía practicada por la mayoría de los historiadores mexicanos que desde finales del siglo XIX se han orientado por la corriente historiográfica del positivismo y bajo ese paradigma se han escrito la mayoría de los libros de Historia, contribuyendo a crear una cultura que ha traspasado las fronteras de las instituciones educativas para instalarse en casi todos los ámbitos de la sociedad.

A finales de los ochenta y principio de los noventa Lamonedá y Galván estaban de acuerdo en que la enseñanza de la Historia no había tenido los avances esperados en parte, porque los historiadores no se habían preocupado lo suficiente por investigar la Historia desde nuevos e innovadores paradigmas, que consideraran las necesidades educativas de actualidad.

Con esos antecedentes es fácil comprender que la formación de los maestros por generaciones, estuvo y ha estado ligada a los intereses del Estado por un lado, y, a la influencia de la historiografía positivista que practican gran cantidad de historiadores y formadores de profesores por otro.

Con respecto a esas ideas Lamonedá y Galván (1991:29), argumentaban:

El docente de historia privilegia, porque así se le formó, la “historia de bronce” [...] no enseña a sus alumnos a pensar históricamente, a entender una historia problemática, a buscar significados en los procesos y mucho menos a manejar teorías históricas, metodologías, conceptos, categorías y elementos en general que permitan acceder al conocimiento a través de un análisis y una crítica que se asiente en los datos, en la información.

Fuera de intereses ideológicos, políticos y nacionalistas, la Historia no ha sido una materia muy apreciada, desde el diseño del currículum se privilegia la enseñanza de las matemáticas y el español, y las autoridades educativas solo se interesan por ella cuando la población se inclina por corrientes sociales que amenazan la estabilidad y los privilegios de los poderosos.

De esa manera en diferentes épocas se han implementado reformas que remueven la conciencia de los diversos actores involucrados y se ha tratado de corregir el rumbo incorporando modelos pedagógicos innovadores.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y de las buenas intenciones al poco tiempo se abandona los proyectos, no se capacita a los profesores, no se implementan programas

permanentes de evaluación y se termina por seguir en la rutina de la Historia de tinte ideológico que al gobierno le conviene.

Después de la reforma de los setenta, la educación pública en México quedó sumergida en el abandono por más de veinte años y con ello la enseñanza de la Historia, hasta que las nuevas exigencias del mundo y de organizaciones internacionales orillaron al Estado a proponer medidas para modernizar el sistema de educación básica a inicio de los años noventa.

Entre las reformas curriculares las autoridades educativas propusieron modificar el área de Ciencias Sociales donde estaba integrada la Historia, para volver al viejo modelo por asignaturas, lo cual fue aprovechado por el gobierno salinista para imponer a través de los contenidos en los libros de texto una ideología favorable a sus intereses.

Esa situación provocó que la Historia tradicionalmente olvidada, marginada y hasta despreciada, despertara la conciencia, reviviera el interés y se desarrollara un gran debate nacional en el que se involucraron nuevamente los investigadores, sindicato magisterial, autoridades educativas, autoridades religiosas, profesores y padres de familia.

En consecuencia del escándalo por la propuesta tendenciosa del gobierno federal, se incrementaron las investigaciones en torno a la enseñanza de la Historia y se propusieron nuevas alternativas, más acordes al nivel de desarrollo de los niños y de las necesidades pluriculturales del país.

Muchos historiadores coincidieron en que era necesario abandonar la Historia tradicional elitista, fáctica, memorista y sin sentido, para dar paso a una Historia que partiera de la realidad sociocultural de los alumnos, para lo cual propusieron rescatar la historia regional, municipal, de la comunidad, del barrio, la colonia.

Las nuevas propuestas para la enseñanza de la Historia, que surgieron de esas experiencias estaban orientadas con el enfoque de la Nueva Historia que propone rescatar y resaltar las manifestaciones del pueblo en sus dimensiones sociales, artísticas, políticas, religiosas, en síntesis una historia centrada en las manifestaciones de la diversidad cultural.

Así, Lamonedá y Galván (1991) y Lerner (1990) proponían que la enseñanza de la historia parta de lo que viven los alumnos en su entorno más inmediato que se privilegie la historia local, porque es lo que realmente tiene un significado más realista y además puede ser más objetiva porque se relaciona con experiencias cercanas que permiten comprender y explicar su mundo.

En la misma línea, Victoria Lerner (1990:220), siguiendo el enfoque de la Nueva Historia Sociocultural derivada de la escuela de los Annales argumenta, que, es indispensable abandonar la enseñanza memorística de la Historia tan arraigada en la escuela mexicana para centrarse en el conocimiento histórico que se vive en el contexto comunitario porque;

Esta es la historia más familiar, más fácil de llegar al alumno, le entrará por los ojos, por los oídos y hasta por los sentimientos.

En ese sentido, el estudio de la historia viva, de la historia inmediata no se enfoca solo a la historia de la familia, sino al estudio sistemático del contexto en que está ubicada la escuela, se propone un conocimiento de la Historia que parta de la reinterpretación de los testimonios, de las huellas, de los vestigios mudos de Clío que esperan inmóviles ser descifrados y comprendidos por los curiosos interrogadores del pasado y a ese respecto argumenta:

Yo considero que hay que privilegiar la historia más cercana o inmediata, donde está situada el aula: LA DE LA LOCALIDAD, CONCRETAMENTE. Esta es la que más atañe al alumno; además, la que él puede conocer más directamente, recorriendo sus alrededores, fijándose en sus monumentos, iglesias, ruinas arqueológicas, museos, calles y otros vestigios históricos existentes.

La idea, es que una vez comprendida y asimilada la Historia de la localidad, los alumnos puedan tener posibilidades de relacionarla con la Historia regional, nacional, continental y mundial, pero no es fácil que los niños puedan ubicar con claridad la Historia en el tiempo, por ello sugiere trabajar ampliamente con ese aspecto como principal elemento porque:

Se trata de hacer comprender al alumno que advertir la importancia del tiempo es parte de empezar a pensar “históricamente” (1990:212).

De su parte, Lamonedá y Galván (1991) concuerdan con Lerner y también en sus trabajos de investigación proponen la enseñanza de una historia problemática, nacida de los intereses inmediatos de los alumnos que los conduzca a reflexionar la importancia del conocimiento histórico.

Con ese propósito sugieren que se rescate la historia regional, la Historia viva en la memoria familiar y local, la otra Historia, la Historia de los pueblos, la que no se considera en la Historia oficial a lo cual agregan:

Habría que empezar por darle un mayor peso a la “historia patria”, pero completando la versión oficial que de ella se tiene con el conocimiento de la “otra historia”, la que no viene en el texto obligatorio.

Trabajar la Historia local como proponen las autoras implica que los alumnos desarrollen habilidades de observación, cuestionamiento, entrevista, confrontación, análisis, reflexión, en síntesis, de investigación para rescatar los acontecimientos políticos, sociales y culturales más importantes de la región y relacionarlos posteriormente con la historia nacional, del continente y del mundo.

También están de acuerdo en que se facilite a los alumnos las estrategias didácticas pertinentes para que puedan ubicar los acontecimientos trascendentales de la humanidad en el tiempo y en el espacio, son tan importantes estos elementos para ellas, que sugieren se utilicen desde que los niños tienen sus primeras experiencias con la escuela, a lo cual agregan: (1991:31)

Dos conceptos inseparables que el historiador y el maestro de historia deben tener en claros y que el alumno debe adquirir y manejar desde que empieza a dar sus primeros pasos en el estudio de la humanidad: el tiempo y el espacio.

En esta postura se encuentra quizá el más grande defensor de la historia local, Luis González y González (1997), quien desde siempre se ha pronunciado por que se privilegie la enseñanza de la “microhistoria”, la Historia de la patria chica, la “Historia patria”, porque ofrece un campo muy propicio a la aplicación de un método más activo, donde los alumnos tienen oportunidad de buscar en los testimonios directos, en las antigüedades del pueblo, explorar las ruinas, leer los documentos familiares.

Para Eugenia Meyer (1990), es de vital importancia enseñar a los niños a pensar la historia a partir de las experiencias cercanas, de lo que acontece en la vida cotidiana, para ella la explicación de la Historia empieza por conocer lo cercano, lo palpable, lo real, se inclina por la historia del pueblo, por la Historia de masas, por la construcción de la Historia de los “sin Historia”.

En resumen, gran cantidad de historiadores mexicanos proponen alejarse de la historia centrada en los hombres de la política, de los héroes y de las grandes batallas, para centrarse en los otros tipos de Historia que recuperen el sentido humano de las personas y de los niños, una historia que se pueda palpar, que sea más cercana a las vivencias cotidianas, una historia que se pueda comprender y explicar porque es una Historia viva.

Enseñar a los niños a pensar históricamente, implica que sean capaces de comprender la realidad cotidiana, en esa perspectiva, la enseñanza de la Historia se convierte en la herramienta indispensable para ubicar y comprender la complejidad de las acciones que suceden en el mundo inmediato y distante.

Una Historia comprensiva y explicativa, parece ser la solución para eliminar la Historia oficial y dogmática. Sin embargo, sería importante que los libros de texto se

escribieran con ese enfoque, donde los alumnos tuvieran oportunidad de poner en práctica las habilidades de pensamiento que se requieren para desarrollara habilidades de esa naturaleza.

D) LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO

La tendencia en la posmodernidad es el uso cada vez más frecuente de los medios masivos de comunicación, particularmente la computadora para acceder a la información especializada, lo cual puede propiciar en el futuro que los libros tradicionalmente utilizados en la enseñanza puedan ser sustituidos o relegados a segundas opciones.

Desgraciadamente la realidad económica de nuestro país, al menos en el corto plazo, difícilmente puede asegurar que la mayoría de la población y las escuelas públicas puedan utilizar la computadora como principal instrumento de la enseñanza y en ese sentido, los libros de texto utilizados en las escuelas oficiales seguirán siendo los principales medios para que los alumnos construyan saberes y conocimientos útiles para adaptarse a la complejidad del mundo globalizado.

En México, desde hace varias décadas el Estado ha tenido el control en la elaboración y edición de libros de texto gratuitos para la escuela primaria, con ese antecedente cualquier persona identifica los libros que son de uso exclusivo para los estudiantes, lo que no elimina la necesidad de cuestionar sobre: ¿Qué es el libro de texto?, ¿Dónde se originó?, ¿Para qué sirve?. Y en especial para el tema que nos interesa en este trabajo, esclarecer la utilización de los “manuales” escolares relacionados con la enseñanza de la Historia.

1. Antecedentes

El libro de texto históricamente tiene sus raíces en el *text book* de origen griego o latino que se utilizaba de manera exclusiva en la tarea educativa. En la actualidad E. Borre Jhonsen (1996:25), los define como: “libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza”; aunque no descarta que en las acciones didácticas se utilicen otros libros (novelas, enciclopedias, leyendas, poesías, ensayos, obras de teatro, etc.) como auxiliares que el autor conceptualiza como libros escolares.

Desde esa posición, la definición de libro de texto abarca un carácter amplio y general que engloba tanto los libros específicamente creados para su utilización en la enseñanza como cualquier otro tipo de texto que se utilice dentro del aula.

Como se observa, la tendencia que predomina en la era de la computación es utilizar la definición de libro de texto dentro de un contexto multidimensional, el de “medios de enseñanza” (Jhonsen, 1996:27), o como asegura Alain Chopin (1998:169), “hoy en día conviene, sin duda sustituir “libro” por “medios de comunicación”.

En esa línea, el libro de texto como medio para comunicar ideas, conocimientos, manifestaciones culturales, sociales, políticas y hasta religiosas, es un instrumento de poder que la mayoría de los Estados modernos ha utilizado entre otras cosas; para transmitir las ideologías legitimadoras de los gobiernos, para la construcción de los nacionalismos y hasta para defender los intereses de las clases hegemónicas.

La idea de utilizar los libros de historia como instrumentos para transmitir la ideología del Estado y como medios de control político, tiene sus raíces en la Europa del Renacimiento, época en que mayormente se utilizó la Historia para ejercer el poder y los libros fueron escritos exclusivamente con ese propósito, a ese respecto, Pilar Gonzalbo (1999:31) argumenta:

Los numerosos manuales didácticos que se publicaron en los siglos XVI y XVII, destinados a príncipes, cortesanos, nobles y caballeros, se redactaron con el objeto de que sus normas repercutieran en toda la población, al convertir a los personajes más encumbrados en ejemplo de vida y cultura.

La Historia que se escribió en el territorio de la Nueva España heredó la tradición gestada en los países europeos y la historia ejemplar centrada en la exaltación de los personajes más encumbrados de la aristocracia religiosa y secular encontró los espacios propicios para su cultivo.

Así, la Historia de tinte político e ideológico empezó a ser utilizada en tierras americanas desde épocas muy tempranas, cuando todavía estaba lejos el nacimiento del país independiente y en consecuencia la necesidad de construir un nacionalismo ajustado a esas exigencias.

En la mayoría de los países del mundo, hablar de los libros de historia dedicados a la enseñanza, necesariamente implica acercarse a las cuestiones ideológicas de tipo nacionalista manejadas implícita o explícitamente en sus contenidos, lo cual exige analizar los vericuetos que dieron origen a las naciones modernas, por ello las siguientes líneas se dedican a desenredar la madeja para explicar someramente la manera en que se desarrolló el nacionalismo mexicano.

2. Génesis y vaivenes del nacionalismo en los libros

En México, como en otros países del mundo la Historia tradicionalmente ha sido utilizada como instrumento para fomentar en la población el sentido de identidad hacia un territorio, leyes y gobierno comunes, o como señala Zoraida Vázquez (2000:18), “despertar lealtad a la nación en la forma de gobierno establecido”.

Pero hablar de nacionalismo es adentrarse en un concepto complicado, escurridizo y en constante proceso de construcción, circunstancia que no permite establecer definiciones

que deje satisfechos a todos, por esa razón Josefina Zoraida (2000: 7), opina con Shafer que el nacionalismo es “ese sentimiento que une a cada grupo de individuos por haber participado en una experiencia común -real o imaginaria- y tener las aspiraciones comunes para el futuro”.

Ese sentimiento de identidad nacionalista hacia un grupo con raíces comunes, fue para algunos historiadores lo que motivó que aun antes de la Revolución de Independencia, en la población criolla, surgiera la necesidad de escribir una Historia con características propias, enraizada en las costumbres y las tradiciones de una población que se veía a sí misma diferente con respecto a los europeos españoles elitistas y poderosos.

En esa línea, Pilar Gonzalbo (1999) y Andrea Revueltas (1998), argumentan que los cimientos del nacionalismo mexicano empezaron a gestarse desde la época colonial cuando los españoles intelectuales nacidos en el continente americano, volvieron la mirada hacia el pasado glorioso de los pueblos prehispánicos y retomaron la cultura ancestral de los indígenas para dar sustento a una identidad con rostro original.

Por otro lado, siguiendo el discurso de Revueltas, se hace evidente que durante la Colonia, el culto a la virgen de Guadalupe logró unificar la atención de los criollos, mestizos, indígenas, negros y mulatos, lo que de cierta manera se puede considerar como la esencia de un nacionalismo con raíces populares.

El incipiente patriotismo de los intelectuales criollos fundamentado en el rescate de las culturas indígenas y el surgimiento del nacionalismo popular en torno al culto guadalupano, fue retomado por los insurgentes iniciadores de la Guerra de Independencia y apenas cabe dudar que Miguel Hidalgo al utilizar el estandarte de la virgen de Guadalupe como símbolo de la nueva Nación y al pronunciarse por la igualdad de las etnias y la liberación de los indígenas del yugo español no estaba influido por esas ideas.

La misma influencia se manifiesta, en otro momento durante el Congreso de Chilpancingo celebrado en 1813 cuando Morelos volvió a insistir en la igualdad étnica y Carlos María de Bustamante en el acto inaugural expresó que la Nación mexicana existía desde antes de la conquista.

En el mismo sentido, Andrea Revueltas (1998:415) argumenta que por la misma época: “Exiliado en Londres, Fray Servando Teresa de Mier publicó la Historia de la Revolución de la Nueva España antiguamente Anáhuac, en la que formuló sus argumentos a favor de la independencia”.

Y puso el acento en las culturas indígenas como raíces que sostenían la nueva Nación. Esas acciones en opinión de Revueltas (1998:415), “muestran que el patriotismo criollo fue retomado y asumido como bandera nacionalista por los insurgentes”.

El nacionalismo basado en el indigenismo y la negación de lo español fue defendido entre otros, por Carlos Ma. de Bustamante y en esa posición creó los mitos históricos que convirtieron a Hidalgo según expresa Josefina Vázquez (2000:38), “en el venerable filósofo que había de sacrificar su genio para convivir con el pueblo y que había de convertir en cenizas el edificio colonial de la noche a la mañana”.

De la visión de Bustamante que consideraba a la Historia de México como algo definido desde siempre, surgió la idea de un concepto de nación que equivalía a territorio, idea que ganó terreno porque en ese periodo se hacía indispensable fomentar la lealtad de los habitantes hacia el nuevo Estado.

Sin embargo, el nacionalismo criollo gestado en la época colonial, se confrontó a las ideas de los liberales radicales como José Ma. Luis Mora y Lorenzo de Zavala quienes lo atacaron por considerarlo populista y con fuerte contenido religioso.

Otro grupo radical que atacó las ideas de Bustamante fue el de los conservadores quienes consideraban la conquista española como raíz y origen de la Historia de México, desconociendo las aportaciones de las culturas indígenas.

En esas condiciones, durante mucho tiempo se libró un debate por la historia de México entre dos grupos con ideas contrarias; los liberales que defendían el nacionalismo enraizado en el indigenismo y los conservadores en el hispanismo, existían dos versiones de la Historia que se contraponían radicalmente.

Pero la mayor atención se centró en la lucha por el poder entre liberales y conservadores, situación que trajo como consecuencia los enfrentamientos armados, las fracturas internas, las pugnas por el control político, en otras palabras, un caos que no permitió la sobrevivencia de un sistema de gobierno fuerte, estable y capaz de organizar de manera sistemática al país recién nacido a la vida independiente.

Durante las primeras décadas del México Independiente, ante la ausencia de proyectos nacionalistas que unificaran a la población, muchos estados se negaron a cooperar con el gobierno central, otros se declararon independientes y algunos más pretendieron formar nuevas repúblicas, mientras tanto, algunos indígenas se revelaron y los comerciantes y artesanos se mantuvieron indiferentes. En esas condiciones, el nuevo y flamante país estuvo a punto de desmoronarse.

Se tuvieron que sufrir varias intervenciones extranjeras; primero de los franceses en la llamada “Guerra de los Pasteles” y después de los Estados Unidos de Norteamérica, para que por fin se despertara la conciencia nacionalista de las clases hegemónicas en el poder.

En opinión de Andrea Revueltas (1998:414), lo que en verdad dolió y despertó el sentimiento nacional en el seno de las elites fue el tratado que México firmó con Estados Unidos en 1848 y en el cual perdió la mitad del territorio.

En medio del caos ideológico y político y al mismo tiempo que los historiadores escribían la Historia de México, también se redactaban los primeros libros dedicados para la enseñanza a lo cual explica Josefina Vázquez (2000:47).

En 1852 Epitacio de los Ríos publicaba su *Compendio de la Historia de México, desde antes de la conquista hasta los tiempos presentes, extractada de los mejores autores para la instrucción de la juventud*. Era el primer libro dirigido a los niños de las escuelas elementales, y al pueblo.

Para 1854 con el triunfo de la revolución de Ayutla, los liberales ganaron terreno y fue aprovechado en opinión, de Josefina Vázquez (2000:69) entre otras cosas, para implementar acciones encaminadas a glorificar las hazañas de los insurgentes, así como abrir el camino hacia la glorificación del pasado indígena y la negación de la conquista, para ese tiempo agrega nuestra autora, Hidalgo era ya sin disputa el “Padre de la Patria”, aunque todavía no se rechazaba del todo a Iturbide.

Con el fusilamiento del emperador Maximiliano en 1867, los liberales salieron definitivamente triunfantes, restauraron la República y para justificar al moderno Estado-Nación, los intelectuales retomaron con mayor fuerza las ideas nacionalistas de los criollos insurgentes y al mismo tiempo trataron de reencontrar los fundamentos de la nueva Nación en las ideas de la Ilustración y el liberalismo europeo.

En ese contexto, también se escribieron libros de texto para ser utilizados en la incipiente escuela pública mexicana, pero como señala Josefina Zoraida Vázquez (2000), los libros de texto en esa época no se destacaban por la buena calidad, aunque se dieron excepciones como fue el *Compendio de historia de México para uso de los establecimientos de instrucción pública en la república mexicana* (1870), escrito por Manuel Payno.

Durante la época porfiriana se retoman las ideas nacionalistas de los criollos, se reconsidera el papel de Hidalgo, antes señalado como revoltoso y fanático por los conservadores, se eleva definitivamente a la categoría de “Padre de la Patria” y poco a poco

se construyen los mitos de la Historia oficial que a través de la política, el arte y la educación se van haciendo parte del imaginario colectivo nacional.

En la etapa porfirista es cuando mayormente se utiliza la educación y en especial los contenidos históricos oficiales para transmitir valores e ideologías de tinte nacionalista, pero en el marco de la filosofía positivista, a ese respecto agrega Andrea Revueltas (1998:417) que en ese periodo:

Se estableció un canon de héroes patrios y un calendario de festivales patrióticos. La educación sirvió para transmitir los valores patrios y nacionales. Surgió entonces una historia oficial, fue así como bajo la dirección de Riva Palacio, se escribió entre 1884 y 1889, *México a través de los siglos*.

Durante esa época, la influencia del Estado a través de la educación tuvo mayor impacto en las zonas urbanas y fue en esos escenarios donde se cultivó la pedagogía de las estatuas, la historia oficial y se propició el nacimiento de los mitos que prevalecen en la cultura actual.

De lo anterior se deduce la forma en que la “Historia de Bronce” había encontrado razones legitimadoras para quedarse, primero, en los gobiernos liberales y después en la dictadura porfirista.

Un segundo momento en que se da forma al nacionalismo mexicano, es la etapa posrevolucionaria y que en opinión de la mayoría de los historiadores se fundamenta la sociedad actual.

Igual que sucedió con los gobiernos liberales, los gobiernos emanados de la revolución tenían necesidad de legitimarse y con esa intención pensaron en utilizar la escuela pública para construir la imagen de un nacionalismo homogéneo, unificador, unilateral, ajustado a las exigencias del liberalismo modernizado.

En esas ideas los gobiernos posrevolucionarios perfilaron sus expectativas orientadas con el propósito de construir una nación unificada en la lengua y la cultura

como requerimiento para llevar el progreso y el conocimiento de la ciencia al pueblo, la idea de construir un nacionalismo homogéneo siguió prevaleciendo y nada mejor que la historia para el logro de sus fines.

El problema era que no existían libros de historia que legitimaran al Estado nacido de la revolución, por lo cual los historiadores de ese tiempo se dieron a la tarea de investigar y de escribir una historia oficial integradora de las grandes luchas populares.

Desde la visión del gobierno era necesario rescatar al pueblo como actor protagonista de la revolución, a ese respecto argumenta Guillermo Palacios (1999:251) que:

En 1934, finalmente, el régimen posrevolucionario encontró su narrativa histórica en el libro de Alfonso Teja Zabre, Breve historia de México, que sería rápidamente convertido en la tan anhelada “Historia oficial”, y adoptado como el primer libro de texto para la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

Como se observa, desde esa época y con pocas variaciones, la historia oficial centrada en las cuestiones políticas y militares se ha preservado hasta la actualidad pero los libros de texto dedicados a la educación primaria, especialmente los autorizados por los gobiernos en turno, no han escapado a las duras críticas de los especialistas que los han puesto en el centro de las discusiones.

La controversia por la Historia en los libros de texto tiene una larga tradición en México, como ejemplo se recuerda que ya en los tiempos del gobierno porfirista durante el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, que se llevó a cabo del 1° de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891, los funcionarios e historiadores polemizaron en torno de los libros de texto, a ese respecto explica Zoraida Vázquez (2000:95) que:

Los libros de texto fueron motivo de discusión acalorada, ya que preocupaba a estos voceros nacionalistas el hecho de que la mayor parte de los textos usados fueran extranjeros, que no solo eran caros sino a todas luces inadecuados para las necesidades mexicanas.

Para la segunda mitad del siglo XX, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos el 13 de febrero de 1959 y la entrega de los primeros libros el 12 de febrero de 1960, se abrieron nuevas polémicas sobre la enseñanza de la Historia.

Esa situación se repitió con motivo de la reforma educativa de 1970-1971 y más recientemente con la implementación del programa para la modernización de la educación básica efectuada entre 1989 y 1993.

3. Los libros de texto gratuitos

En 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, se decretó la gratuidad de los libros de texto y la obligación de usarlos en todo el territorio mexicano, esa disposición provocó inquietudes y debates en las principales ciudades de la República, específicamente por el libro de Historia que en opinión de algunos sectores de la población contenía una ideología ajena a los intereses de la población.

Con todo, muchos estados de la República afines a la política del Gobierno Federal los empezaron a distribuir en las escuelas para el ciclo escolar 1960-1961, en cambio en otros como en el estado de Nuevo León con gobernadores más conservadores se resistieron y los embodegaron.

Con el cambio de gobernador en Nuevo León al siguiente año, se intentó su distribución en las escuelas y fue entonces, que las protestas de las organizaciones de padres de familia, auspiciados por la iglesia y el Partido Acción Nacional, se intensificaron en Monterrey y el conflicto alcanzó resonancia en todo el país, en el fondo de las protestas

aseguran Dolores García Téllez de Landa y Ramos Lozano, entrevistados por Antonio Jáquez (1992:15), se encontraban motivos ajenos a cuestiones pedagógicas y de contenido.

Después de treinta años para Dolores García Téllez de Landa dirigente de la Unión de Padres de Familia de Monterrey en 1962:

El fondo del conflicto nada tenía que ver con la educación, era una cuestión de negocios. Las protestas fueron promovidas por el industrial Eugenio Garza Sada para presionar al gobierno federal y le otorgara la concesión del Cerro del Mercado (en Durango).

A principios de los años sesenta las relaciones entre el Gobierno Federal y los ricos empresarios del país de tendencia conservadora no eran muy buenas y esa coyuntura fue aprovechada por sectores adinerados de Monterrey para protestar en contra de los libros de Historia; a lo cual recuerda Ramos Lozano (Jáquez, 1992:15), funcionario en el gobierno de Livas Villarreal y colaborador de Jaime Torres Bodet en 1959 que:

En el 60 se elaboraron los primeros libros de texto gratuito, y se mandaron a los estados para que se introdujeran en las escuelas [...] Pero en estados como Nuevo León, -añade-, los sectores pudientes se lanzaron ferozmente contra los libros. Decían que eran comunizantes, socializantes y ponían como pruebas las fotos del Che Guevara y de Marx que aparecían en ellos.

Para Ramos Lozano, las protestas en realidad no tenían fundamentos de tipo ideológico o de contenido y menos cuestionaban los aspectos metodológicos y pedagógicos, sino fundamentalmente políticos, lo cual se desprende de su argumento cuando agrega: “Hay que decir que en el fondo de estas críticas estaba el disgusto de la clase empresarial porque su candidato, Angel Santos Cervantes, no logró la gubernatura”.

Independientemente del trasfondo por la lucha del poder económico-político y contrariamente a los señalamientos propagandísticos de esas manifestaciones en la cual se señalaron los libros de Historia con tendencia socialista y comunizante, estudios posteriores revelaron que a través de los contenidos de los libros de historia efectivamente

se escondía una fuerte carga ideológica que el Estado moderno imponía pero a favor del capitalismo y se ponía como pretexto, la consolidación del nacionalismo unificador para alcanzar el progreso del mundo moderno.

A ese respecto Eduardo Weiss (1985:9) argumenta que: “En el patrón ideológico de los libros de texto gratuitos, se distingue la concepción de un Estado poderoso con autoridad para dirigir el progreso de la nación”, y en esa perspectiva positivista del orden y del progreso, retomada de la escuela del porfirismo lo que realmente interesaba era transmitir al pueblo valores del mundo pequeño burgués, orientados para hacer de los hombres mexicanos, trabajadores sumisos, enajenados y obedientes.

Los contenidos se trataban en función de los valores principales que eran: desarrollo nacional, progreso técnico y democracia, enmarcados agrega el autor, en el nuevo patrón ideológico dominante de modernización industrial.

Paralelamente a los valores señalados, se retoman las culturas hispánica e indígena, como un acto de conciliación, pero sólo como raíces de la cultura nacional sin vincularlas con la realidad del presente, en donde las raíces españolas no eran apreciadas y, los indígenas quedaban marginados de la Historia

A principios de los años setenta, el gobierno encabezado por Luis Echeverría, se ve obligado a implementar algunas reformas que le den credibilidad al sistema altamente cuestionado por los acontecimientos de 1968, y una de las medidas fue proponer una Reforma Educativa que se ajustara a su nuevo proyecto para el desarrollo del país.

La Reforma Educativa se inició en 1971 y contempló entre otros elementos la reformulación de planes, programas y libros de texto que se diseñaron teniendo como marco teórico paradigmas psicológicos y pedagógicos provenientes de la Tecnología Educativa importada de Estados Unidos.

Con ese propósito se elaboraron nuevos libros de texto y el Gobierno Federal prometió su distribución para el inicio del ciclo escolar 1972-73, lo cual no cumplió, lo que propició el descontento de la población en general y en particular el gremio magisterial que realizó manifestaciones de repudio en contra de los libros por considerarlos inadecuados para las condiciones específicas del país.

Una de las medidas que adoptó el gobierno de Echeverría de acuerdo a su política de “apertura democrática” fue atraer la colaboración de intelectuales y de instituciones de investigación, para que participaran en el diseño y la elaboración de los nuevos libros de texto para la educación primaria. De esa manera Josefina Zoraida Vázquez, investigadora del Colegio de México, se convirtió en la coordinadora del diseño y elaboración del libro de Ciencias Sociales que sustituyó al anterior libro de Historia y Civismo.

En opinión de Eduardo Weiss (1985) los nuevos libros de Ciencias Sociales se enmarcan dentro de “un nuevo patrón ideológico que incluye elementos de la teoría de la dependencia latinoamericana y del materialismo histórico”.

El enfoque de las Ciencias Sociales es interdisciplinario y engloba a la geografía, historia, economía, sociología, política y antropología y “se propone contribuir a que el educando adquiera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que le ayuden a formarse una mentalidad científica y una conciencia crítica y creadora para la búsqueda y logro de una sociedad más justa” (SEP, 1987:162).

Por medio de las Ciencias Sociales se pretendía que los alumnos desarrollaran habilidades de análisis y de crítica científica para comprender y transformar la realidad, de esa manera se proponía erradicar el memorismo de nombres y fechas históricas desvinculadas del entorno inmediato y propiciar, “una actitud interpretativa de las grandes transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales” (Weiss, 1985:11) de la sociedad en el pasado y en el presente.

Asimismo, interesaba que se identificara el valor de la técnica y el conocimiento científico como elemento primordial para que la sociedad por fin encontrara las condiciones de igualdad suficientes para alcanzar niveles de progreso comparables a los países del primer mundo.

Igual que en los anteriores libros de historia, el nacionalismo se sustenta en las raíces indígenas y española pero, a diferencia de los anteriores, en estos se hacen visibles los indígenas del México moderno, aunque encasillados como campesinos pobres que no aportan grandes cosas a la cultura mexicana.

En resumen, el nuevo libro de Ciencias Sociales resultó interesante no sólo por el enfoque pedagógico interdisciplinar, centrado en el conocimiento razonado de la historia para comprender y transformar el mundo, sino porque se hacen visibles, tanto los problemas urbanos como los problemas del medio rural y además son reconocidos los indígenas como miembros de la sociedad mexicana.

Con algunas modificaciones poco significativas, los libros de texto gratuitos reformados en los inicios de los años setenta, permanecieron vigentes durante veinte años, tiempo en que el Gobierno Federal y el magisterio no se ocuparon gran cosa por actualizar la educación y menos de los “manuales” escolares.

Solo hasta finales de los ochenta del siglo XX, el gobierno de Salinas de Gortari, presionado por organizaciones internacionales, el descontento magisterial por la caída de los salarios y las nuevas condiciones del país y del mundo, se vio precisado a implementar una nueva reforma a la educación, la que dio inicio en enero de 1989 y se concretó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992. Dos secretarios de educación fueron protagonistas de esa etapa reformadora, el Lic. Manuel Bartlett Díaz y el Dr. en Economía Ernesto Zedillo Ponce de León.

Uno de los aspectos, hacia un nuevo modelo educativo que contempló el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, fue la reformulación de planes, programas, libros de texto y materiales didácticos, de esa manera en septiembre de 1990 aparecieron los “Ajustes al Programa Vigente en la Educación Primaria” el cual aclara en la presentación que:

Los cambios mencionados hacen necesario que el profesor utilice cuidadosamente los libros para el que el alumno, a fin de emplearlos de modo que concuerden con las modificaciones de secuencia y alcance del programa ajustado, ya que los textos seguirán siendo los mismos durante la etapa de transición (SEP, 1990:5).

Esa primera etapa en que se experimentaron algunas modificaciones a los programas, no despertó gran inquietud en el magisterio, ni en la sociedad en general; y fue hasta septiembre de 1992, con la distribución de los nuevos libros de texto, principalmente de Historia, cuando empezaron las críticas de los diferentes sectores sociales, que pronto tuvieron amplia cobertura en los medios masivos de comunicación, principalmente en la prensa escrita.

Entre los aspectos que más fueron cuestionados y sometidos a debate fueron los relacionados con el presupuesto económico destinado a su elaboración y edición, las concesiones otorgadas a editoriales privadas, los contenidos presentados como cápsulas informativas, la eliminación de algunos héroes, el señalamiento de virtudes a los villanos tradicionales de la historia y la presentación de la Historia contemporánea con una carga ideológica muy marcada, donde el Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, era presentado como el héroe modernizador que salvó a la Patria de la ruina económica y colocó a México junto a los países del primer mundo para gozar por fin de las mieles del progreso industrial y económico que brinda la modernidad.

En ese contexto, los historiadores que participaron en la elaboración de los libros de texto, encabezados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, no escaparon a las duras críticas de la prensa que hizo públicas las utilidades obtenidas por su trabajo, por

ejemplo: Jean Meyer, entrevistado por Rodrigo Vera (1992:14), cuando se le pregunta cuánto se les pagó, declara:

Diez millones de pesos por capítulo, que fueron como de ocho cuartillas cada uno. Pero de ahí nos descontaron el 35%. Algunos compañeros escribieron quince cuartillas. Otros 50, el que más 100. Yo escribiría alrededor de 80 cuartillas.

Convertida a la moneda actual, Jean Meyer por sus ochenta cuartillas recibió cien mil pesos y ya con el descuento del 35% le quedaron sesenta y cinco mil pesos. Lo que se pagó a los historiadores más los gastos de edición arrojaron cantidades millonarias, justificadas tratándose de dar al pueblo textos educativos de mejor calidad.

Y efectivamente se mejoró la calidad del papel, de las ilustraciones y la presentación en general, además reapareció en la portada la imagen de la Patria, que se había utilizado en los primeros libros de texto gratuito de 1960, sin hacer referencia al autor de la pintura, (Jorge González Camarena) ni mucho menos a la mujer indígena originaria del estado de Tlaxcala que sirvió de modelo (Victoria Dorenlas). Willebaldo Herrera, (1992:11).

En relación con el contenido y las críticas sobre la ideología el historiador Luis González y González entrevistado por Rodrigo Vera (1992:14), argumenta:

Los acabo de leer con ganas de encontrar cosas negativas. Pensé que las críticas tenían razón, que los libros daban una nueva visión de la historia de México, que era un revisionismo histórico, como el que se ha dado en otros países. Pero quedé extrañado al ver que no. Las críticas aseguran que en ellos no se hablan de los aspectos dolorosos de la historia de México, como la conquista y el porfiriato. Eso es completamente falso se habla de todo esto.

Para Jean Meyer, las críticas a los libros de Historia carecían de fundamento y aseguró que no se les impuso la tarea de escribir la historia oficial, por el contrario se respetó el criterio de los historiadores, a excepción de lo relacionado con la etapa salinista que apareció modificada.

Al parecer lo que más impacto causó en la sociedad fue la decisión del gobierno de Salinas de incluir su presente con una perspectiva adulatoria tendenciosa y hasta con cierto cinismo. Las duras críticas ventiladas en los medios masivos de comunicación hicieron efecto y los libros de Historia recién editados fueron retirados y embodegados, en ese punto Pablo Latapí (2001) agrega:

Lo que pocos recuerdan hoy -pues los hechos se desvanecieron en la bruma política y en escándalos mayores- es que Ernesto Zedillo embodegó 6 millones 850 mil libros de texto de historia, que habían costado 12 mil millones de pesos. Esto libros vinieron a sumarse a los de secundaria descartados por González Avelar en 1988 y a otros 6 millones 384 mil 850 de Ciencias Sociales mandados imprimir por Bartlett en noviembre de 1991, discretos dispendios de los impuestos ciudadanos.

En el fondo, el escándalo por los libros de Historia, como se ventiló en la prensa de ese tiempo, amenazaba las aspiraciones políticas del secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo, por esa razón no le importó desperdiciar el dinero del pueblo, mandar embodegar los libros impugnados, y publicar una convocatoria el 7 de enero de 1993 en donde se invitaba a profesores, historiadores, investigadores y a quienes quisieran participar en un concurso para la renovación de los libros de Historia para 4º, 5º y 6º grados de educación primaria.

El 24 de enero del mismo año se publicó otra convocatoria para la elaboración del libro de 3º, el cual, de acuerdo con renovación de los planes y programas, estaría enfocado a la historia regional. A ese respecto, Luz Elena Galván (1999) señala que una vez cerrada la convocatoria, en abril del mismo año los trabajos de los concursantes fueron evaluados por un jurado en el que participaron padres de familia, historiadores y maestros para dictaminar cuál sería el libro ganador.

Los libros que resultaron ganadores de la primera convocatoria fueron: *Mi libro de historia sexto grado (1993)* de Aroldo Aguirre Wences, Irma del Carmen Ballesteros Corona, Abel Bonilla Pérez y Ana María Prieto Hernández y *El libro de Historia de México para cuarto grado*, coordinado por Alberto Sánchez Cervantes.

El libro de Historia para cuarto grado, según se explica en un artículo publicado en la revista Hojas (Sánchez, 1993:31), “fue motivo de opiniones favorables por parte del jurado y el que mayor puntaje obtuvo con once votos a favor y uno en contra”.

Ese texto se estructuró en torno a la Historia Social, derivada de la escuela francesa de los Annales, la idea expresó el coordinador Sánchez Cervantes (1993:31), fue hacer un libro en el que estuvieran representados los “hombres, mujeres, niños, héroes, trabajadores y políticos”. De esa manera, los protagonistas fueron incorporados como sujetos de carne y hueso, con defectos y virtudes, liberados de los mitos y las acciones ejemplares.

En síntesis, era una Historia pensada para ajustarse a la diversidad cultural de los mexicanos, una historia problemática, cambiante, reflexiva y crítica, eso al parecer fue lo que no agradó al secretario de Educación Pública en ese entonces Ernesto Zedillo y a otros altos funcionarios del gobierno que esperaban la clásica “Historia de Bronce”, legitimadora y defensora de la burocracia y los intereses tecnocráticos de las clases gobernantes.

Una vez que los libros ganadores fueron rechazados por Ernesto Zedillo, se les hicieron muchas observaciones y finalmente, el subsecretario de Educación Básica Olac Fuentes Molinar manifestó que, la Secretaría de Educación tenía la facultad de decidir su publicación y como no cumplieron con las condiciones establecidas, se decidió no publicarlos, ni adoptarlos como libros de texto gratuito.

En esas condiciones, para el inicio del ciclo escolar 1993-1994, anulados los impugnados libros de Historia de 1992, así como los libros ganadores del concurso promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en enero de 1993, se distribuyó una versión emergente elaborada por el equipo de la SEP, titulada “*Lecciones de Historia de México*”, estructuradas en dos partes. La primera, que abarca de los primeros pobladores a la herencia del virreinato, señala en su presentación (SEP, 1993):

Estas lecciones de historia de México están destinadas a las niñas y los niños de los tres últimos grados de la escuela primaria [...] Ahora se entrega la primera parte. Más adelante se hará llegar a los alumnos la Segunda Parte, que abarcará los siglos XIX y XX, con atención especial para las etapas de la Independencia, de la Reforma y la Revolución.

Como medida adicional para complementar el vacío en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria se hicieron llegar a todos los maestros de educación primaria en el país, dos narraciones para el Mes de la Patria: “La noche del 15 de septiembre” (Manuel Payno) y “Asalto de Chapultepec” (Heriberto Frías); las “Lecciones de Historia Universal” diseñadas para quinto y sexto grados en la presentación de las “Lecciones de Historia”, primera parte, nunca se concretaron.

Explica Luz Elena Galván (1999) que, paralelamente al experimento de someter a concurso la elaboración de los libros de Historia, la Secretaría de Educación Pública invitó a participar en su equipo a distinguidos investigadores e historiadores; de esa manera se fueron incorporando en los textos nuevas ideas con un sentido diferente de la Historia oficial. Así, para el ciclo escolar 1994-1995, los libros de texto gratuito presentaron innovaciones muy interesantes.

En su opinión, los nuevos libros de Historia han mejorado considerablemente, el papel es de mejor calidad, las ilustraciones son adecuadas y los contenidos no enfatizan sólo el aspecto político y militar, sino que se trabajan aspectos que antes no se consideraban. En fin, se hace un esfuerzo por incorporar elementos de la Historia cotidiana, social y cultural con la finalidad de acercar la Historia a la vida de los alumnos y de la comunidad con una visión más humanista.

No sólo los libros de texto para los alumnos fueron modificados; en forma paralela se renovaron los planes, programas y guías didácticas para los maestros, donde se hacen recomendaciones y se sugieren actividades para la enseñanza de la Historia fundamentadas en un nuevo paradigma pedagógico.

Lo anterior no quiere decir que se deba abandonar el análisis, la crítica y la reflexión sobre los libros de texto, en el entendido de que ya todo ha sido resuelto y superado, por el contrario, el conocimiento cambia de manera constante y las condiciones del mundo actual exigen que los materiales didácticos y los libros de texto se ajusten a las nuevas exigencias, por eso se hace necesario hacer revisiones permanentes de los libros con el propósito de mejorar la enseñanza y llegar a la tan anhelada calidad.

Por ser un trabajo centrado en el análisis de los aspectos metodológicos para la enseñanza de la Historia en sexto grado de educación primaria, los libros de texto para los alumnos y las guías didácticas para los maestros se convierten en los documentos de mayor peso en el desarrollo de este trabajo, y de sus contenidos se derivan las categorías que orientan la comparación de las propuestas didácticas y pedagógicas.

IV. LA HISTORIA EN EL MODELO CURRICULAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A) CIENCIAS SOCIALES: LIBRO DEL MAESTRO PARA EL SEXTO GRADO

En capítulos anteriores se plantea la problemática relacionada con las reformas curriculares de la Historia, se explica en términos generales la metodología de investigación, se establecen los fundamentos teóricos que dan cuenta del por qué la Historia ha sido tradicionalmente utilizada por los diferentes sistemas de gobierno como la herramienta preferida para transmitir las ideologías de tinte nacionalista y, la manera en que la escuela oficial ha sido y sigue siendo utilizada con esa finalidad.

Desde esa posición, es fácil apreciar que las escuelas oficiales “controladas” por el gobierno, difícilmente escapan a la influencia de políticas educativas implementadas desde el ejercicio del poder, y esa condición determina el tipo de paradigmas pedagógicos plasmados en planes y programas, guías didácticas y libros de texto para los alumnos.

En la mayoría de los casos, por no decir que en todos, la política del Estado educador expresada a través de los documentos oficiales que se proporcionan a las escuelas, como: planes y programas, guías didácticas y libros de texto para los alumnos (*currículum*) tiene intenciones que no siempre se hacen explícitas y en ocasiones son contradictorias, por esa razón son importantes y necesarios los análisis minuciosos de documentos que expliquen el verdadero sentido.

El propósito de este capítulo es describir en primer lugar, la forma en que fue organizado el libro para el maestro, en segundo, explicar someramente la metodología sugerida e identificar de manera general los elementos teóricos que se tomaron de base y en tercero, explicar lo referente al aspecto ideológico, el papel del maestro y la propuesta de evaluación.

1. Organización del libro

El libro del maestro para sexto grado de educación primaria en el modelo curricular de las Ciencias Sociales analizado en este apartado, se imprimió en el año de 1977 en los talleres de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, era un texto de noventa y cinco páginas. Fue organizado con una introducción y ocho unidades que correspondían a los temas tratados en el libro de texto para los alumnos.

Los temas de las unidades de trabajo eran: I. El fin de los gobiernos absolutos, II. La Revolución industrial y la nueva dependencia, III. El siglo del liberalismo, IV. La Historia se acelera, V. Revolución y cambio, VI. Guerra, sociedad y cultura, VII. En busca de un orden más justo y VIII. México hoy. Como estrategia metodológica cada unidad de trabajo se organizó, tomando en cuenta los objetivo particulares, los objetivos específicos y la combinación de diversas actividades diseñadas con base en los fundamentos psicológicos y pedagógicos del enfoque pedagógico propuesto en la introducción y en la “Unidad de método” titulada “Cómo entender el mundo en que vivimos” (SEP, 1977:11).

Entre las actividades sugeridas para trabajar los contenidos, destacaban entre otras: adquisición de técnicas de discusión, análisis de imágenes, investigación por equipos, resolución individual de fichas de trabajo, análisis de periódicos locales y revistas, la técnica de la entrevista, uso de la encuesta registros de información cuantitativa, análisis de información radiofónica, búsqueda de información textual, elaboración de fichas de resumen, técnicas de lectura de comprensión, lectura de mapas, escritura de textos libres, exposiciones orales, elaboración de líneas del tiempo, biografías, monografías, murales y carteles.

En la parte dedicada a la introducción y en la “Unidad de método” es donde de manera implícita se encuentra la información relacionada con los elementos teóricos que fueron considerados en la propuesta para la enseñanza de la Historia integrada al área de Ciencias Sociales. Con ese antecedente en el siguiente apartado se aborda la cuestión de la metodología.

2. La metodología en el libro del maestro

Los primeros elementos de análisis en relación con las cuestiones metodológicas para la enseñanza de la Historia en el paradigma de las Ciencias Sociales, se desprenden del objetivo más importante expresado en la parte introductoria del libro del maestro para sexto grado de Ciencias Sociales (SEP, 1977:4) donde se explicaba:

El objetivo principal es llamar la atención del niño hacia los fenómenos más importantes de la sociedad que lo rodea: interesarlo en los conceptos fundamentales que se refieren a su realidad. El niño ejercita su juicio crítico al mismo tiempo que se inicia en el método de las Ciencias Sociales, y en el uso de los medios de información a su alcance.

Con una lectura detallada, del objetivo general se deduce que la enseñanza de la Historia en el paradigma de las Ciencias Sociales giraba en torno a elementos como: comprensión de la realidad, juicio crítico, método de las Ciencias Sociales y medios de información.

Esas categorías orientan el trabajo de análisis que se desarrolla en este apartado. Sin embargo, antes de iniciar el proceso, conviene preguntar: ¿En qué consistía el método de las Ciencias Sociales que se proponía?, ¿Es conveniente hablar de un método de las Ciencias Sociales?, ¿Qué es un juicio crítico?, ¿Por qué y cómo se sugiere utilizar los medios de información?

En el libro del maestro para sexto grado en la parte correspondiente a la introducción (SEP, 1977:6) se explicaba que: “el método de las Ciencias Sociales consiste en reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentar el resultado final en un informe escrito, exposición oral, gráfica, esquema”.

De lo anterior se perfila el concepto del método propuesto que se percibe como la herramienta para desarrollar en los alumnos habilidades de investigación, explicación y comprensión de los fenómenos sociales del entorno inmediato, del presente, con la ayuda de la Historia, en otras palabras, que los alumnos fueran capaces de interpretar la realidad cotidiana mediante la sistematización de información.

En esa posición, se pensaba que el conocimiento de la Historia integrado al modelo curricular de las Ciencias Sociales, la Historia dejaba de centrarse en la memorización exagerada de fechas y nombres y se convertía en herramienta como auxiliar en la explicación y comprensión de la realidad social inmediata y cotidiana de los niños, para ello se proponía el desarrollo de habilidades propias del investigador o del científico social, intención desprendida del argumento (SEP,1987:162) en el programa que expresaba:

Así el área de ciencias sociales a través de la geografía, la historia, la economía, la sociología la ciencia política y la antropología, se propone contribuir a que el educando adquiriera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que le ayuden a formarse una mentalidad científica y una conciencia crítica y creadora para el logro de una sociedad más justa.

Con el dominio de un método, en este caso el de las Ciencias Sociales, orientado hacia la comprensión de los fenómenos de la sociedad, se pretendía también que los alumnos desarrollaran juicios críticos del mundo donde vivían, de tal manera que aprendieran a cuestionar y ver más allá de la superficie, a escarbar en lo profundo, a desenmascarar las falsedades y proponer alternativas transformadoras de su realidad.

Con esos argumentos, no es difícil deducir que el enfoque metodológico en las Ciencias Sociales, se alejaba de la pedagogía conductista centrada en los resultados producto de la memorización de conocimientos desvinculados de las necesidades reales, que predominaba en los años setenta y se acercaba más a la pedagogía crítica y constructivista, donde se enfatiza la enseñanza centrada en los intereses inmediatos de los niños, el aprendizaje significativo y el conocimiento producto de la experiencia, el análisis y la reflexión creadora.

Del señalamiento en el texto que expresa (SEP, 1977: 6) “Es importante enseñarlos a pensar y a utilizar los medios de información, ya que el conocimiento está en constante expansión y cambio”, se deduce también que la metodología fue diseñada para propiciar en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico.

Y para que los niños se formaran juicios críticos, es decir, opiniones propias y racionales del mundo, era indispensable que se impulsara el desarrollo de habilidades de pensamiento autónomo, que “aprendieran a aprender”, no sólo para el tiempo dedicado a la escuela, sino para toda la vida.

Tal finalidad se encontraba implícita en el planteamiento metodológico, de esa forma, la propuesta de las Ciencias Sociales iba más allá de ser un área meramente informativa, para convertirse en una herramienta para formar alumnos y alumnas autodidactas, hábiles para reflexionar, criticar y transformar la realidad cotidiana.

Como una manera de lograr que los alumnos desarrollaran el pensamiento crítico, se proponía formarlos primordialmente en el manejo de las herramientas propias del investigador social, con el dominio de un método inductivo que partiera del reconocimiento de la realidad social inmediata, para relacionarla con el mundo distante y desconocido, pero desde un enfoque interdisciplinario y global.

El método de las Ciencias Sociales sugería partir de la observación, clasificación, interpretación, sistematización y registro de información recogida de diversas fuentes, de ahí la importancia de que se formara en los alumnos hábitos para consultar y sistematizar información de libros, revistas, periódicos y estar atentos a las noticias de la radio y la televisión.

De lo anterior se infiere que los medios de información en todas sus modalidades, se convertían en instrumentos indispensables para ayudar a los alumnos en la comprensión del

presente, aunque tomando en cuenta los acontecimientos del pasado, pensando que de esa forma la Historia se acercaba al mundo cotidiano y se hacía útil y significativa.

Sin embargo, es conveniente señalar que considerando a las Ciencias Sociales como un conjunto de disciplinas con diferentes campos y objetos de estudio, no sería válido hablar de un método universal como algo establecido de antemano, inflexible y dogmático, lo cual lleva a cuestionar sobre las razones que los autores tuvieron, para proponer la enseñanza de las Ciencias Sociales en la dirección de un solo método, de una única perspectiva metodológica aceptada como la mejor y verdadera.

Para aclarar un poco esa situación, se retoma la información expresada en la parte del libro para el maestro organizada como unidad introductoria y titulada “Cómo entender el mundo en que vivimos”, (SEP, 1977:12) donde explicaba: “A la unidad introductoria del libro del niño corresponde esta unidad de método en el libro del maestro, ambas tienen el propósito de afinar las técnicas de indagación que los alumnos han adquirido en los grados anteriores”.

La explicación anterior orilla a concluir que el método de las Ciencias Sociales, se concebía más bien como elemento que englobaba diferentes técnicas de investigación, orientadas a desarrollar habilidades en los alumnos para recabar, interpretar, sistematizar y resumir la información obtenida de diversas fuentes.

Con referencia a los fundamentos teóricos del planteamiento metodológico, en el texto se argumentaba: “El método es un camino de actividades planeadas para que el niño descubra el mundo que los rodea y elabore los conceptos básicos que se refieren a los fenómenos sociales de los que es testigo o actor” (SEP, 1977:6).

Éste argumento conduce a pensar que la orientación metodológica giraba en el propósito de facilitar a los alumnos las herramientas para que aprendieran conocimientos, habilidades y actitudes por medio de un proceso sistemático de descubrimiento por sí mismos,

en otras palabras, que fueran capaces de reconstruir la realidad con la ayuda de la curiosidad y el asombro que despierta la observación directa de los fenómenos.

Esa idea se reafirmaba en el mismo apartado del texto, cuando se explicaba: “[...] el maestro plantea sencillos problemas relacionados con el hombre y su ambiente, y los niños empiezan a investigar”. Con estos señalamientos, queda claro que la metodología consistía en orientar el aprendizaje de los alumnos por medio del descubrimiento o la resolución de problemas en un proceso de investigación.

Para que los alumnos aprendieran por medio de la investigación, el texto proponía seguir un método inductivo, método en el que el sujeto aprende partiendo de lo particular a lo general y cuyos principios (en el paradigma del positivismo) eran observar, distinguir, consultar, interpretar, registrar, enunciar, correlacionar y aplicar.

Actualmente, la mayoría de los investigadores rechazan que el conocimiento científico se construya solamente por medio del método inductivo, y se pronuncian por la idea de que existen muchos modelos metodológicos para la explicación de la ciencia. Al margen de las aclaraciones anteriores, no deja de llamar la atención el hecho de que el discurso persistía en relacionar el método inductivo con el aprendizaje por descubrimiento.

Esa constante nos lleva a deducir que una de las teorías psicológicas en que se basó el modelo para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales en los años setenta, fue precisamente la *Teoría del aprendizaje por descubrimiento* de Jerome Bruner (1961), quien parte de la tesis de que “Si la superioridad intelectual del hombre es la mayor de sus aptitudes, también es un hecho que lo que le es más personal es lo que ha descubierto por sí mismo”.

En el mismo apartado dedicado al método se identifican elementos donde se insiste en señalar la importancia que tenía, para ese enfoque, la obtención y procesamiento de información tanto escrita como verbal. Ese señalamiento se encuentra, por ejemplo, en la

definición del método (SEP, 1977:6) donde se argumentaba que: “consiste en reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentar el resultado final en un informe escrito, exposición, oral, esquema”.

El énfasis en la recaudación de información persistía en señalamientos como: “Los alumnos obtienen la información en su texto, también en otros libros, periódicos, revistas, radio, televisión, investigaciones [...] Toda información recogida se procesa en clase, es decir, se interpreta, se clasifica, se relaciona con lo ya sabido y se llega a una conclusión [...] El objetivo es doble, por una parte afirmar conocimientos y, por otra, sistematizar los datos.” (SEP, 1977:6-7).

Esas ideas y la manera en que se plantearon la mayoría de las actividades en el libro del maestro, permiten asegurar que, otra de las teorías psicológicas que fundamentaba la propuesta para la enseñanza de la Historia englobada en las Ciencias Sociales fue la teoría psicológica del *Aprendizaje por recepción significativa* de David P. Ausubel, quien sostiene que los individuos aprenden a partir de información verbal, tanto hablada como escrita, la vincula a los acontecimientos previamente adquiridos y, de esa forma, da a la nueva información así como a la información antigua, un significado especial.

En conclusión, lo sobresaliente de esta parte del análisis es que la psicología genético-cognitiva fue la base teórica en que se fundamentó la propuesta pedagógica para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales.

Otro aspecto que se hace visible y se confirma en la propuesta para la enseñanza de la Historia en el modelo de las Ciencias Sociales, es lo que se refiere a la intención del Estado de fomentar el nacionalismo. Esto se percibe cuando se explica en la parte introductoria del libro para el maestro de sexto grado (SEP, 1977: 5) que:

El quinto y sexto grados intentan situar al niño -consciente ya de ser mexicano- como un latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida diaria. Los temas de estos dos

grados se han integrado dentro de una concepción histórica que explica la formación del mundo en que vivimos.

Como se aprecia, esta explicación partía del supuesto de que los niños al llegar a quinto y sexto grado, ya habían sido formados en una cultura basada en el nacionalismo y, ya habían adquirido conciencia de que eran parte de una población, un territorio, un sistema político, una historia, así como de costumbres y tradiciones diversas. Cumplida esa misión, se pretendía continuar con el proceso para orientar a los alumnos a situarse en un mundo más amplio y complejo, el continente americano.

Para una mejor comprensión de lo señalado se destaca que, el fomento del nacionalismo se iniciaba en tercero y cuarto grados, cuyos programas y contenidos se diseñaron expresamente con el propósito de proporcionar a los alumnos los elementos suficientes para llevarlos a tomar conciencia del por qué se es mexicano, esto se observa en uno de los propósitos fundamentales expresados en el libro para el maestro (SEP, 1977:4) donde se argumentaba:

En tercero y cuarto grados la preocupación fundamental es introducirlo al conocimiento de la historia y de los problemas de México, para que el alumno comprenda por qué es mexicano, qué significa serlo, y entienda el pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación.

Una reflexión originada con la lectura del párrafo citado, es que se proponía fomentar un tipo de nacionalismo, ya no como producto de una cultura homogénea, sino como resultado de múltiples culturas nutridas en la diversidad de costumbres, tradiciones y espacios geográficos, ese concepto de nacionalismo, desde un punto de vista muy particular se acercaba más a la realidad de nuestro país, pero habría que confirmar si esa propuesta realmente se reflejaba en el tratamiento de los contenidos.

En el proceso de análisis del documento van surgiendo otros elementos que permiten asegurar que la preocupación más importante de las autoridades educativas tenía que ver más con cuestiones ideológicas favorables a las clases en el poder, esa intención se percibe con

cierta claridad en la utilización de conceptos como socialización, término utilizado e identificado en el libro para el maestro (SEP, 1987:162) donde se expresaba: “El área de ciencias sociales se propone, en la escuela primaria, favorecer el proceso de socialización del niño como miembro de la sociedad en general y de un grupo social en particular”.

Socialización para algunos investigadores como Tomás Pérez Vejo (2002), es sinónima de nacionalización. Sin embargo, resulta sorprendente, como ya se comentó anteriormente que la propuesta se orientaba, al menos en el discurso, en propiciar un nacionalismo nacido de la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural de los mexicanos y se alejaba del nacionalismo homogéneo y vertical. Esta reflexión se reafirma con el señalamiento en el plan y programas de Ciencias Sociales (SEP, 1987:162) que decía:

Con el conocimiento de las características más relevantes de su comunidad, su estado y su país, el educando advertirá que a pesar de la diversidad geográfica y cultural compartimos una historia común, un idioma oficial y un conjunto de valores y costumbres que nos identifican como mexicanos.

En referencia al papel del maestro, en el modelo de las Ciencias Sociales se percibía la intención de sugerir al maestro situaciones que sirvieran de plataforma y de apoyo para despertar el interés de los alumnos por conocer aspectos en apariencia lejanos, en el espacio y en el tiempo pero que tenían que ver con lo que se vivían cotidianamente.

No obstante, en ese aspecto se observaban tendencias contradictorias porque, por un lado, existían elementos que ubicaban al docente dentro de una concepción innovadora, crítica y constructiva de la enseñanza, sobre todo cuando se proponen actividades orientadas a despertar el interés, ampliar la información y centrar los temas por medio de preguntas abiertas al diálogo, la reflexión y la libre opinión.

Pero en otro sentido, se observaba que la didáctica tradicional persistía y se manifestaba en la manera vertical que se sugería para dirigir las acciones, eso se identifica claramente en indicaciones en el libro del maestro como: “El maestro escribe en el pizarrón el

problema”, “el maestro les indica”, “el maestro formula la pregunta clave”, “el maestro modera”, “el maestro encarga a los alumnos que contesten las preguntas”.

Otro aspecto donde se percibía cierta tendencia a situar el papel del maestro en prácticas didácticas de corte tradicional, era en las actividades organizadas para plantear problemas, en esas acciones se le asignaba al maestro el papel de protagonista, es decir, era el único que podía detectar, proponer y escribir en el pizarrón, problemáticas que merecían ser investigadas y reflexionadas por los alumnos.

Si esa estrategia fue diseñada con base en la corriente cognitiva, resultaba extraño que en los planteamientos problemáticos, los alumnos no merecieran la participación directa y en cambio se asignaba al profesor la responsabilidad de esa tarea.

Con los argumentos expresados, se puede deducir que en ese modelo, se hicieron grandes esfuerzos para diseñar la estrategia metodológica con cierta orientación en la línea crítica y constructiva del conocimiento, pero paradójicamente mezclado con elementos de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

Y sin embargo, el enfoque propuesto no merece ser descalificado, por el contrario, resultaba sumamente interesante, sobre todo porque estaba orientado a propiciar en los alumnos el desarrollo del pensamiento lógico, en una época donde la tecnología educativa se presentaba como el paradigma más revolucionario en el campo educativo.

Un punto más que merece nuestra atención, es lo que se refiere a la evaluación. En la corriente de la tecnología educativa tan de moda en los años setenta, la evaluación se orientaba en función de los resultados, es decir, en la medición de conocimientos por medio de exámenes objetivos.

Como estrategia para evaluar la enseñanza de las Ciencias Sociales, el libro del maestro (SEP, 1977:9) proponía que: “la base de la evaluación sea la verificación constante

de las actividades desde dos puntos de vista: uno, el dominio de cada uno de los pasos del método; y otro, el más importante quizá, es el cambio de conducta en el niño, reflejado en su creciente capacidad de convivencia y cooperación con los demás”.

Como se observa, la sugerencia giraba en torno de una evaluación permanente en dos sentidos, en primer lugar, como herramienta para verificar en los alumnos el desarrollo de habilidades de observación, reflexión, sistematización, interpretación y registro de información (dominio del método de las Ciencias Sociales) y en segundo, registrar los cambios sustanciales en el comportamiento cotidiano de los alumnos en cuanto a respeto, tolerancia y participación colectiva.

Sin que se sugiriera de manera explícita, la evaluación se orientaba más hacia el proceso, que en los resultados, aunque se insistía en que los resultados se manifiestan en “los cambios de conducta de los niños”, pero ¿cómo evaluar y comprobar los cambios de comportamiento?. A ese respecto, se proporcionaba muy poca información, lo que resultaba grave, considerando que la formación del magisterio por tradición ha estado enmarcada en la filosofía positivista que privilegia la cuantificación.

Sí se toma en cuenta que lo requerido en la nueva propuesta, eran instrumentos de tipo cualitativo, útiles para evaluar los cambios de actitudes y comportamientos sociales, así como herramientas diversas y adecuadas para registrar sistemáticamente los cambios observados en los alumnos, con la finalidad de evitar que se escurrieran de la simple mirada de los educadores.

Resultaba extraño y cuestionable que a ese aspecto, no se le prestara la importancia que se requería, y esto se observaba por ejemplo, en las sugerencias para desarrollar los contenidos, que sí consideraban los objetivos y una serie de actividades para propiciar la investigación de los fenómenos sociales, pero no se tomaba en cuenta el aspecto de la evaluación, y menos el cómo realizarla.

Lo que se aprecia en los argumentos anteriores, es que la propuesta metodológica en el modelo curricular de las Ciencias Sociales aunque mezclada con elementos didácticos de corte tradicional, fue diseñada con base a teorías psicológicas de vanguardia. Solo resta analizar qué tanto esa metodología fue considerada en la organización de los contenidos en el libro de texto para los alumnos. El siguiente apartado se dedica a explicar algunos aspectos relacionados con este cuestionamiento.

B) EL LIBRO DEL ALUMNO DE CIENCIAS SOCIALES, SEXTO GRADO

En este apartado se desarrolla el análisis de los contenidos expresados en el libro de texto de Ciencias Sociales editado por la Secretaría de Educación Pública en 1977. La primera parte se dedica a explicar y describir en forma general la estructura del texto y los temas propuestos. En un segundo momento se identifican las congruencias e incongruencias entre el enfoque didáctico y pedagógico propuesto en el libro para el maestro y lo expresado en el texto de los alumnos, con ese propósito, se retoman las categorías de análisis que son: método de las Ciencias Sociales, desarrollo de los juicios críticos, medios de información, comprensión de la realidad y nacionalismo.

1. Contenidos y estructura

A manera de preámbulo, es conveniente señalar algunas características físicas del libro en cuestión. Para iniciar, se destaca que la portada del texto era de color naranja y muestra a un obrero manejando una máquina. La compleja red de engranes, ejes, palancas y poleas de la ilustración, da lugar a imaginar un contenido relacionado con el trabajo en las industrias de los tiempos modernos.

En su elaboración se utilizó un tipo de papel económico, opaco y de mala calidad. No estaría de más aclarar que esa característica se explica porque en esa época, el país atravesó por una grave crisis económica, ocasionada por presiones internacionales, pero también, en

gran medida por las políticas equivocadas, los malos manejos y la corrupción desmedida de los gobernantes en turno.

En cuanto a la organización de los contenidos, lo destacado fue el recurso de señalar el tema al inicio de cada unidad en hojas de diferente color, también se incluyó un logotipo que englobaba la idea central de los temas, el mismo logotipo enmarcado en el color correspondiente, fue usado en el extremo inferior derecho de las páginas para señalar la numeración.

El texto que motiva este trabajo, fue elaborado con 254 páginas y estructurado de igual manera que el libro del maestro, con una primera parte llamada de introducción, titulada “Cómo entender el mundo en que vivimos” y ocho unidades planeadas para desarrollarse en veinticinco lecciones, adicionalmente incluyó un apéndice que conjunta vocabulario, mapas y la “Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados”, “Declaración de los Derechos del Niño” y las fotografías de los gobernantes de México desde 1824, hasta 1982.

Con excepción de la introducción donde se contemplaban elementos relacionados con los medios de comunicación, costumbres y cultura del mundo contemporáneo, todas las demás unidades se organizaron teniendo como eje la historia universal, la unidad I se tituló; “El fin de los gobiernos absolutos”, la unidad III. “El siglo del liberalismo”, la unidad IV. “La historia se acelera”, la unidad V. “Revolución y cambio”, la unidad VI. “Guerra, sociedad y cultura”, la unidad VII. “En busca de un orden más justo” y la unidad VIII. “México hoy”.

La primera unidad, planteaba el tema: “Las ideas de libertad”, donde se narraba de manera sintética como era la vida política, social y cultural en Europa durante la Edad Media, las injusticias a que era sometido el pueblo por los gobiernos monárquicos, las causas que provocaron la revolución inglesa, las ideas de la Ilustración, la llegada de las ideas libertarias a Norteamérica, la forma como se gobernaban las colonias inglesas en el continente americano y la independencia de los norteamericanos.

En segundo lugar, “La Revolución francesa” donde se explicaban las causas, la influencia de las ideas de la Ilustración, las condiciones políticas de Francia en 1789, los intentos pacíficos de reformar el gobierno de la monarquía, las condiciones de la revolución, sus consecuencias y la culminación con el reinado de Napoleón Bonaparte.

Por último, se expresaba lo referente a “La Independencia de Latinoamérica”, que narraba los motivos que originaron las revoluciones de independencia de los diferentes países que lo conforman, influenciados por las ideas de la Revolución francesa; la independencia de Haití, la independencia de México, la independencia de Centroamérica y la Independencia de las colonias españolas en Sudamérica integradas en el Virreinato del Río de la Plata y el Virreinato de Nueva Granada, culmina con la independencia de Brasil.

La segunda unidad llevaba por título “La Revolución Industrial y la nueva dependencia” y se encontraba organizada en tres subtemas que eran: La Revolución Industrial, Las dificultades de los nuevos Estados y Colonialismo y semicolonialismo en Africa y Asia.

En ésta unidad, se entrelazan los acontecimientos políticos y culturales tratados en la unidad anterior, con elementos económicos y sociales ocurridos al final del siglo XVIII y principios del siglo XIX. La primera parte iniciaba exponiendo las causas que propiciaron la Revolución Industrial en Inglaterra, continuaba explicando la forma como ese fenómeno afecta a la población, al final narraba el impacto que causó en el mundo la expansión a otros países.

El segundo subtema, narraba los problemas que enfrentaron los nuevos Estados latinoamericanos al inicio de su vida independiente, específicamente los de orden político que provocaron inestabilidad, poco crecimiento y debilidad, situación que fue aprovechada por los países industrializados para arrebatarles territorio y recursos naturales.

Al final se expresaba el tema del “Colonialismo y semicolonialismo en Africa y Asia”. En esa parte se explicaba en términos muy generales, cómo la demanda de materias primas

provocó la Revolución Industrial en los países europeos, los impulsó a buscarlos en otros lugares y al final colonizarlos para apropiarse de materias primas y venderles los excedentes de su industria.

“El siglo del liberalismo” tema de la tercera unidad, hacía alusión al siglo XIX, durante el cual la mayoría de los países de Europa, influenciados por las ideas libertarias de la Revolución francesa, lucharon para eliminar las monarquías absolutas.

La tercera unidad empezaba señalando a Inglaterra, como primer país con un gobierno democrático, basado en el liberalismo, en el mismo punto narraba la forma en que italianos, alemanes y demás europeos, inspirados en la isla británica y las ideas de la revolución francesa, cambiaron los sistemas de gobierno, de monarquías absolutas a monarquías constitucionales.

Continúa expresando la situación de atraso, de servidumbre y de esclavitud en que se encontraban los campesinos rusos a mediados del siglo XIX, quienes eran explotados por la nobleza, el clero y la monarquía de los zares, continuaba expresando la manera en que las ideas liberales llegaron a Rusia por medio de algunos nobles y burgueses que viajaron a Europa, las inquietudes y reformas que implementaron los zares progresistas, las represiones de otros y el descontento de los liberales, obreros y campesinos que, culminó con una revolución social en las primeras décadas del siglo XX.

La tercera unidad concluye con el tema: “Los Estados Unidos se convierten en potencia mundial”. En esa parte se ponía de ejemplo a Estados Unidos como el primer país con un gobierno democrático regido por una constitución, se expresaba la manera como fue creciendo territorialmente, lo relacionado con la guerra civil, el extraordinario impacto de su Revolución Industrial a partir de 1865 y la vocación desde ese tiempo por imponer su dominio a otras naciones con menor desarrollo.

La cuarta unidad titulada “La historia se acelera”, fue organizada en tres temas que son: “Se constituye la cultura de nuestro tiempo”, “Los artistas buscan formas nuevas” y “La primera guerra mundial”.

En el tema inicial denominado “Se constituye la cultura de nuestro tiempo”, se rescataban aspectos del siglo XIX que se desarrollaron de manera simultánea a las cuestiones políticas, económicas y militares como: el progreso de la medicina, las Matemáticas, las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, se resaltaba el gran impacto en la cultura que causó la revolución científica impulsada por investigadores influenciados del liberalismo, en esa línea, sobresalían entre otros, las figuras de Claudio Bernard, Luis Pasteur, María Curie, Carlos Darwin, Carlos Marx y Sigmundo Freud.

En el siguiente tema, se hacía un recorrido general de la evolución del arte, desde la prehistoria, la época clásica de la cultura griega y romana, el arte neoclásico del Renacimiento, el romanticismo de la Ilustración, hasta el realismo, el naturalismo y el impresionismo del siglo XIX. En esa parte, el texto señalaba a escritores, músicos y pintores famosos en el mundo occidental de esa época como: Víctor Hugo, Manuel Payno, José Zorrilla, Cristián Andersen, Beethoven, Chopin, Schubert, Francisco Goya, Emilo Zola, Manet y Van Gogh, entre otros.

Culminaba con el tema: “La primera guerra mundial”, en donde se exponía de manera sintética los antecedentes, desarrollo y consecuencias de una guerra en la que se involucraron gran parte de los países del mundo.

La quinta unidad llevaba por título “Revolución y cambio”, estaba organizada en cuatro subtítulos que eran: Las primeras revoluciones del siglo XX, la revolución Rusa, Respuestas a las crisis del capitalismo y Respuesta americana a la crisis del capitalismo.

En la primera parte se describía lo más sobresaliente de las revoluciones sociales de las primeras décadas del siglo XX. Iniciaba la exposición con la Revolución Mexicana, haciendo

énfasis por un lado, en aspectos políticos, sociales y económicos que propiciaron ese movimiento y en otro sentido, a las cuestiones militares que dieron vida a los héroes revolucionarios.

El texto continuaba con la descripción de las condiciones de semicolonialismo y atraso en que se encontraban los chinos a principios del siglo XX, las inquietudes de estudiantes chinos educados en Japón que, influenciados por las ideas liberales fundaron un partido político e iniciaron la implementación de un gobierno republicano, lo que propició una revolución en 1919.

Otro gran movimiento revolucionario que se describía en el segundo subtítulo, era lo referente a la Revolución Rusa que estalló en 1917 y que tenía como antecedentes, el descontento de los campesinos y obreros explotados por la nobleza, los dueños de las fábricas, la represión del gobierno zarista, el disgusto popular por la guerra perdida contra Japón en 1904-1905 y la participación desventajosa de Rusia en la primera guerra mundial.

El tercer aspecto tratado en esa unidad era lo relacionado con las causas de la crisis del capitalismo mundial, acentuada por la “gran depresión” económica en 1929, lo que provocó reacciones en la política de muchos países, dando origen al fascismo militar en Italia y España y al nazismo en Alemania.

Para finalizar se trataba lo que se refería a las reacciones en el continente americano contra la crisis del capitalismo, enfatizando las medidas impulsadas a ese respecto por el gobierno de Estados Unidos y las repercusiones de ese fenómeno en México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas que orillaron a nacionalizar la industria petrolera y los ferrocarriles; así como la tendencia de los gobiernos brasileño y argentino a fortalecer un Estado fuerte emparentado con el fascismo.

La sexta unidad, titulada “Guerra sociedad y cultura”, estaba organizada en dos subtítulos: “La segunda guerra mundial y “Cambios científicos y tecnológicos”.

El primer subtítulo expresaba la forma en que la historia, el avance de la tecnología, la demanda de materias primas derivadas del petróleo y las ambiciones imperialistas de países como Alemania, propiciaron la segunda guerra mundial. Asimismo, describía el proceso de la guerra y el desenlace favorable a los países aliados con el lanzamiento de la bomba atómica, lo que a su vez generó la necesidad de crear un organismo internacional encargado de mantener la paz y la seguridad, la ONU.

El segundo subtítulo, describía la influencia que ha tenido la ciencia y la tecnología en el desarrollo del capitalismo y las modernas sociedades de consumo, el impacto que los inventos han tenido en el hogar y, los nuevos roles de la mujer en la sociedad al incorporarse al mercado de trabajo. En la misma tónica, se enfatizaba el papel que desempeñaron los hombres de ciencia en el progreso de la humanidad, así como la influencia que la modernidad provocó en el arte y la cultura contemporánea.

“En busca de un orden más justo”, era el título de la séptima unidad, que a su vez fue organizada en cuatro subtítulos que eran: Decadencia del imperialismo colonial, La República Popular China, Latinoamérica hoy y Las tareas de nuestro tiempo.

En el subtítulo, “Decadencia del imperialismo colonial”, se exponía de manera sintética la forma en que la segunda guerra mundial debilitó a los países colonialistas y propició el fortalecimiento de dos superpotencias con sistemas de gobierno opuestos que competían por el control del mundo a partir de 1945, en lo que se conoce como la guerra fría, situación que a su vez provocó las divisiones de algunos países como Alemania, Corea y Vietnam.

En la misma parte, se planteaba la forma en que surgió el nuevo Estado de Israel, la independencia pacífica de la India lograda por Mahatma Gandhi en 1947, la independencia de la República de Ghana en 1957, primer país africano en conseguirla y la lucha por la independencia de Vietnam que culminó con la retirada de los Estados Unidos de esa contienda en 1972.

Concluye describiendo la manera en que las potencias perdieron el control de sus colonias, pero promovieron nuevas formas de dependencia económica y tecnológica para no permitir el desarrollo de los países débiles y esa provocó que algunos países del tercer mundo se agrupan para defenderse de los poderosos en la organización de los no alineados.

La segunda parte subtitulada “La República Popular China”, narraba de manera general las vicisitudes que enfrentaron los chinos liderados por Mao Tse-Tung en una revolución que culminó con la implantación de un sistema socialista de gobierno a partir de 1949.

La tercera parte mostraba los problemas sociales, políticos y económicos más significativos y comunes de Latinoamérica como región subdesarrollada y de manera muy general recuperaba lo relacionado con la Revolución Cubana promovida por Fidel Castro y el “Che” Guevara en 1959.

El cuarto subtítulo expresaba la inquietud por establecer un orden más justo en la distribución de la riqueza en México, los problemas con el aumento de población, la necesidad de producir más alimentos, la importancia de las materias primas para el desarrollo de la industria, los acuerdos comerciales con los países desarrollados, las peticiones de los latinoamericanos ante la ONU y concluía señalando la aceptación de la propuesta de la “Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados”, por el presidente mexicano Luis Echeverría en 1974.

La última unidad llevaba por título “México hoy”, en la cual los contenidos se organizaban en dos subtítulos: “México es el resultado de su historia” y “Tendremos un México mejor”.

En primer lugar, se explicaba en pocas palabras que para entender el presente era necesario conocer el pasado, por lo cual se planteaba un resumen de la Historia de México, donde se mencionaba brevemente el papel de los grupos indígenas del México prehispánico, las condiciones del México colonial, la guerra de Independencia con sus héroes y batallas más

destacadas, lo relacionado con el primer imperio mexicano, las pugnas entre liberales y conservadores, el imperio de Maximiliano, Juárez y la Reforma, la Dictadura de Porfirio Díaz, la Revolución Mexicana, la nueva Constitución de 1917, los primeros gobiernos revolucionarios y concluía en la época del presidente Lázaro Cárdenas y la expropiación petrolera.

El segundo subtítulo, iniciaba señalando el desarrollo desequilibrado del país, se reconocía el crecimiento económico que beneficiaba a unos cuantos, mientras la mayoría de la población vivía en condiciones de pobreza, continuaba exponiendo los problemas sociales de la vida moderna como: la explosión demográfica, el desempleo, la dependencia económica y tecnológica. Para terminar se hacía un llamado a reflexionar sobre el cumplimiento de los derechos y obligaciones que marca la Constitución e invitaba a cumplirlos y hacerlos cumplir como ciudadanos responsables.

2. Relación entre el enfoque metodológico y los contenidos

En el apartado anterior se explicó que uno de los elementos de la propuesta metodológica giraba en torno de propiciar en los alumnos habilidades para que aprendieran a utilizar un método de estudio y de aprendizaje denominado “Método de las Ciencias Sociales” que consistía en el dominio de técnicas para sistematizar información.

A ese respecto el libro de texto para los alumnos tratando de ser congruente con el planteamiento en la introducción explicaba: (SEP, 77:6).

Cuando termines de trabajar en este libro verás que has aprendido a realizar actividades muy útiles en tu curso de Ciencias Sociales: investigaciones, cuadros y esquemas, entrevistas, informes orales y escritos, consulta de libros, mapas, periódicos y revistas; todas estas actividades te servirán siempre y en todo lugar. ¿Sabes por qué? Porque habrás adquirido un método de trabajo.

Sin embargo, al revisar los contenidos del texto, se descubrió que no se encontraba en ninguno de los temas, información para que los alumnos se ejercitaran en el dominio de las técnicas

sugeridas, es decir, la propuesta centrada en la idea de propiciar en los niños habilidades para convertirse en autodidactas, conscientes de la realidad y de sus derechos, no cristalizaban en el libro.

Lo que sí sobresalía era la intención de incluir algunas preguntas orientadas en el sentido de facilitar la reflexión, por ejemplo, en la unidad llamada de “Introducción” (SEP, 1977:10), en el tema “Las Ciencias Sociales y los medios de comunicación”, se planteaba: ¿Quién te enseñó a caminar?, ¿Con quién aprendiste a hablar?, ¿Crees que un niño recién nacido pueda sobrevivir sin la ayuda de otras personas?.

Pero analizadas con detalle, queda al descubierto que la estructura de las preguntas responde a la lógica de respuestas cerradas y esa condición, de ninguna manera favorecía la reflexión que finalmente pudiera propiciar en los alumnos el desarrollo de los juicios críticos, por lo tanto, la propuesta de orientar a los alumnos en la crítica de la información y de la realidad tampoco se reflejaba en los contenidos del libro de texto. La narrativa utilizada en la organización de los contenidos, sólo fue encaminaba a proporcionar información, pero no existía orientación para propiciar la reflexión y el análisis. Tal parece que el libro fue considerado exclusivamente como una herramienta de consulta o un auxiliar en la recuperación de información.

En cuanto a sugerencias didácticas para que los niños pudieran relacionar la información cotidiana, proporcionada por los medios masivos de comunicación como: los periódicos, la radio y la televisión, con los contenidos propuestos, el texto sólo proporcionaba algunas ideas en la unidad introductoria, en especial algunas preguntas, breves explicaciones y muchas ilustraciones.

El resto de los contenidos, desde la primera unidad hasta la octava, que por cierto, se organizaron teniendo como eje la Historia Mundial, no incluyeron información específica, es decir, actividades o sugerencias relacionadas con el uso de los medios masivos de

información, ni la manera de utilizarlos como herramientas para que los alumnos pudieran llegar a comprender que, lo cotidiano se encuentra en estrecha relación con el pasado.

Uno de los objetivos de aprendizaje en el modelo de las Ciencias Sociales para sexto grado, era introducir al niño en el análisis de la problemática actual, con el auxilio de la Historia y en ese sentido, se entendía que la finalidad era orientarlos en la línea de una Historia enfocada a la comprensión del presente, es decir, en una historia centrada en la reflexión y la explicación de los acontecimientos del pasado y alejada de la memorización tradicional de información.

Para el análisis de la problemática actual o la comprensión de la realidad, era necesario facilitar también la comprensión de la Historia, pero al revisar los contenidos, ese objetivo no parece que haya sido tomado en cuenta en los contenidos del libro porque, en primer lugar, aunque el libro fue elaborado con un cuidadoso estilo narrativo y agradable, el recurso de las preguntas como instrumento orientador de la reflexión, el análisis y la crítica, en realidad no existía, las pocas veces en que se usaban las interrogantes, fueron perfiladas en el camino de reafirmar el discurso presentado en la narrativa.

Y en segundo, porque al revisar los aspectos de Historia de México que se encontraban intercalados en los diferentes temas de Historia Mundial, lo que se observó fue la inclusión de una sola versión histórica, la “Historia de Bronce” y la enseñanza de la Historia orientada hacia la comprensión y la explicación, no se lograba con la lectura de una sola versión, se requería por fuerza, el uso sistemático de diversas fuentes históricas, que facilitaran a los alumnos el desarrollo de habilidades para comparar, intercambiar ideas y establecer analogías que les ayudaran a construir ideas propias del mundo.

Con relación al aspecto ideológico lo que resaltaba, era la intención de organizar los contenidos en torno de los principales elementos de la historia universal, específicamente que se reconociera la historia del capitalismo y la influencia que éste ha tenido en el mundo sobre cuestiones de política, economía, arte, ciencia y cultura, lo cual era congruente con uno de los objetivos del programa (SEP, 1987: 162) que señalaba:

Los contenidos propuestos tienen como objetivo introducir al niño en el análisis de la problemática características más sobresalientes del proceso de desarrollo y expansión del capitalismo de nivel mundial así como los rasgos más significativos del desarrollo económico, político y social de México de 1917-1982.

Para mostrar a los alumnos lo más importante del desarrollo económico, político y social de México, el libro sugería la versión oficial de Historia de México, intercalada en la Historia Universal, tratando de adecuarla a los temas y períodos históricos diseñados para ese contexto, y aunque se lograba una aceptable conexión, lo que finalmente apareció fue una historia sintetizada, centrada en héroes, fechas y batallas, seguía predominando la clásica historia de los triunfadores, la historia orientada en la pedagogía del culto a las estatuas o la “Historia de Bronce” así bautizada por Luis González y González.

Sí lo que se pretendía era que la propuesta histórica sirviera para que los alumnos se explicaran la formación del mundo moderno, no se entendía por qué se proponía una versión histórica vertical, una versión histórica como única verdad, que no daba mucho margen al cuestionamiento, y que además, al menos en los contenidos relacionados con la Historia de México, resultó incompleta.

Por ejemplo, en los contenidos relacionados con los aspectos históricos del México contemporáneo, el libro de Ciencias Sociales, no consideró algunos acontecimientos de gran relevancia, específicamente lo que se refería a la guerra de los cristeros, ocurrida a finales de los años veinte, y lo relacionado con el conflicto entre el gobierno federal y los estudiantes en 1968, que culminó con lo que se conoce como la matanza de Tlatelolco.

El objetivo señalado en líneas anteriores también se orientaba en el sentido de propiciar en los alumnos el conocimiento y la reflexión sobre los antecedentes históricos ocurridos en nuestro país desde la época de la independencia, hasta los inicios de los años ochenta, pero lo que se observa en ese punto, es que, los contenidos históricos tratados en el texto, solamente llegaron hasta 1940, año en que terminó la gestión gubernamental de Lázaro Cárdenas.

De la época cardenista, se dio un salto, sin tocar la Historia del México contemporáneo, hasta los años setenta en que apareció la imagen del presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, como un nuevo héroe, no sólo nacional sino de Latinoamérica por la iniciativa de proponer ante la Organización de Naciones Unidas, un documento ahora ya olvidado que fue llamado Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados.

La Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados, era acorde con la idea de que los países desarrollados, deberían de impulsar a los más débiles, proporcionando recursos humanos, tecnológicos y financieros, por lo tanto, la intención del presidente fue colocar a México como líder de los países tercermundistas.

En ese sentido, tal parece que la versión de la Historia expresada en el texto, no tenía como finalidad la explicación y la comprensión real de los acontecimientos, era mas bien una historia impositiva de las clases gobernantes en turno, expresada no para ser discutida, sino para ser memorizada, para ser asimilada de manera mecánica, que obedecía a cuestiones ideológicas y políticas acorde a los intereses de los grupos en el poder, eso explica el por qué se omiten algunos acontecimientos, se ocultan datos y se enfatizan algunas acciones.

En lo relacionado con los elementos que contiene el libro para auxiliar a los alumnos en la ubicación de la Historia en el tiempo, en la narrativa se observa el ordenamiento de los hechos históricos en períodos específicos, las fechas importantes intercaladas, el uso de la medida del tiempo en años, meses y siglos. Era la clásica Historia cronológica, pero no se proporcionaban elementos adicionales para asegurar que los estudiantes pudieran ubicar los acontecimientos en la dimensión temporal correcta.

Esa forma de presentar la Historia sugería que los niños tenían la capacidad de trasladarse al pasado sin ninguna dificultad, el libro se redactó en la lógica del pensamiento abstracto de los adultos, pero no se consideraba que los niños de sexto grado apenas se encuentran en la etapa inicial de la inteligencia formal y, por lo tanto, en esa edad todavía se requerían apoyos adicionales de tipo concreto, por ejemplo, el uso de líneas del tiempo.

Dejando de lado los aspectos desfavorables, el libro de Ciencias Sociales también contenía elementos positivos que merecen ser considerados. Por principio, del análisis se desprenden argumentos para afirmar que era un libro bien equilibrado, porque las ocho unidades propuestas fueron organizadas en un número similar de páginas, veinte en promedio y los temas se fueron encadenando y relacionando de manera lógica en torno a los diferentes momentos de la Historia universal que giraba en torno al capitalismo.

En cuanto a la corriente historiográfica, se observa que fue un texto elaborado bajo la influencia del materialismo histórico, centrado en la lucha de clases, y como tal, presentaba información con ciertos contrastes, que pudieron haber facilitado la reflexión y la comprensión de algunos fenómenos históricos y sociales.

Las actividades que se proponían eran variadas y se destacaban algunas encaminadas a que los niños redactaran biografías, historias ilustradas, contestaran cuestionarios, realizaran dramatizaciones, escribieran textos libres, elaboraran fichas geográficas y consultaran en los medios de información, específicamente el periódico del día, para confrontar los acontecimientos del presente con los temas sugeridos en el libro de los alumnos.

El estilo narrativo utilizado para la estructuración de los contenidos, hacía posible una lectura agradable, fluida, accesible y hasta cierto punto divertida, lo que facilitaba la recuperación de información de manera rápida y sin grandes esfuerzos.

Como libro de consulta, era un libro muy bien logrado, que contenía de manera sintética, tanto los elementos más relevantes de la historia política, económica y militar del mundo, como aspectos históricos del arte, la ciencia, la sociedad y la cultura, elementos indispensables para ayudar a entender la complejidad de la vida cotidiana en la modernidad.

En síntesis, era un texto atractivo, elaborado con gran cantidad y variedad de ilustraciones que ayudaban a fijar la atención de los lectores, tanto en los héroes nacionales, como en la vida social y cultural de las diferentes sociedades. Contenía imágenes, fotografías

y grabados, necesarios para llamar la atención, reafirmar la información textual, complementar ideas y ayudar a imaginar las costumbres y las formas de vida de los individuos en contextos sociales específicos de otras dimensiones del tiempo y del espacio.

Con la ayuda de las imágenes, el espacio social resurgía como algo cercano, y se rescataban aspectos que el discurso textual no podía abarcar, de esa manera, se recuperaban algunos elementos de la historia del pueblo, y se hacían visibles los marginados, por ejemplo, en la primera unidad las ilustraciones ayudaban a imaginar las condiciones a que fueron sometidos los siervos por los nobles terratenientes de la Edad Media.

En la misma línea, las imágenes mostraban los medios de transporte de épocas lejanas en el tiempo, la forma elegante en que se vestían las clases sociales aristócratas, en contraste con los vestidos sencillos y miserables del pueblo, así como los peinados, las armas y las diversiones, en síntesis, aspectos de otro tipo de Historia, la Historia Social y Cultural.

Otro punto favorable del libro es la inclusión de una buena cantidad de mapas, instrumentos valiosos porque son indispensables para ayudar a los estudiantes a ubicar de manera más objetiva los territorios, los países, los continentes, en otras palabras, los espacios geográficos específicos donde se desarrollaron los fenómenos históricos y sociales estudiados.

A ese respecto, se observa que los mapas sugeridos, en general eran suficientes, pertinentes y adecuados a los temas que se manejaban, y eso le proporcionaba al texto, un valor extra sobre todo, si se considera que los mapas son herramientas indispensables para ayudar a los alumnos en la ubicación de los acontecimientos históricos en su real dimensión.

En general, la cantidad de mapas variaba en cada tema, por ejemplo, en la primera unidad se sugerían cuatro, en la segunda tres, en la tercera cinco, en la cuarta dos, en la quinta ninguno, en la sexta uno, en la séptima cuatro y en la octava ninguno. La cantidad de mapas parecía inadecuada, pero en el apéndice se incluían otros quince, que se podían adecuar a las

necesidades planteadas en los contenidos del texto, además de que se podían consultar de manera independiente y con otros fines.

Un aspecto más que se resalta, es el relacionado con los conceptos históricos. Por lo regular los libros orientados a proporcionar información de acontecimientos del pasado, hacen uso de términos y conceptos de difícil comprensión y explicación para los individuos que no tienen formación en la historia y en las ciencias sociales.

El libro que motiva nuestro interés, no escapaba a esa problemática y en el discurso manejado surgían conceptos como: Edad media, liberalismo, Ilustración, revolución, monarquía, burguesía, plebeyos, soberanía, socialismo, capitalismo, etc.

En muchos libros de temas históricos, no es común que se proporcione información adicional a los lectores para ayudar a aclarar ese tipo de conceptos, por lo tanto, era una gran ayuda que en el apéndice, el libro de Ciencias Sociales incluyera un vocabulario con los conceptos de mayor dificultad.

V. LA HISTORIA COMO ASIGNATURA ESPECÍFICA

A) METODOLOGÍA EN EL LIBRO PARA EL MAESTRO. HISTORIA SEXTO GRADO

En esta parte del trabajo se describe la forma en que se organiza el libro para el maestro de Historia de sexto grado de educación primaria y se desarrolla el análisis del enfoque metodológico que propone su contenido.

De inicio se destaca que el libro se estructura en la presentación, la introducción y cuatro capítulos que son: el curso de Historia en sexto grado durante el ciclo 2001-2002, la enseñanza de la historia en la escuela primaria, la evaluación y sugerencias bibliográficas para el maestro.

En la parte que corresponde a la presentación, se explican de manera general los antecedentes de la reforma educativa iniciada en 1993 y se explica específicamente el sentido principal de la propuesta pedagógica, lo cual se sintetiza en el argumento donde se expresa (SEP, 1998:5) que:

La reforma del curriculum y los nuevos libros de texto tienen como propósito que los niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia.

Con esa intención, la Secretaría de Educación Pública hace llegar a los maestros la guía didáctica en donde se sintetizan las orientaciones más pertinentes para que puedan desarrollar

una práctica docente que cumpla con los fines establecidos. Al final se agrega que el libro ofrece propuestas didácticas abiertas y no es para utilizarse de manera rígida.

En la introducción se explica que los contenidos de Historia durante veinte años estuvieron integrados en el área de Ciencias Sociales y los cambios curriculares se justifican porque “diversos estudios han demostrado que la formación básica de los estudiantes para comprender y analizar el mundo social, durante ese tiempo, fue escasa y desarticulada” (SEP, 1998:7). En ese punto no se especifican los tipos de estudios realizados.

Se continúa explicando la manera en que se organizan los contenidos de la Historia desde primero a sexto grado, a lo cual especifica que, en primero y segundo grados los contenidos se plantearon en torno a elementos de la Historia más inmediata de los niños o mejor dicho la Historia familiar y local.

Para tercer grado, se expresa que la enseñanza de los contenidos históricos se enfocan principalmente en el estudio de la Geografía y la Historia política y social de la entidad federativa donde viven los niños. La finalidad es recuperar la Historia regional.

En cuarto grado, los contenidos se organizan teniendo como eje la Historia política, militar, económica, social y cultural de México que abarca desde el México prehispánico, hasta el México contemporáneo.

Para quinto y sexto grado, en el libro para el maestro motivo de nuestro análisis, se establece que la prioridad en esos grados es introducir a los niños en el estudio de la Historia Universal y de México, lo cual se hace explícito desde el enunciado donde se argumenta que para los dos últimos grados de educación primaria: “el eje del curso es la historia de México, a la que se articulan momentos destacados de la historia universal” (SEP, 1998:7).

En esa parte se agrega, que otra de las finalidades de la nueva propuesta es propiciar en los alumnos el desarrollo de la conciencia histórica, así como estimular la curiosidad por los

acontecimientos del pasado y al mismo tiempo ayudarlos proporcionándoles elementos útiles para que puedan organizar e interpretar información.

La introducción concluye señalando que la intención principal de la nueva propuesta pedagógica es fomentar una Historia para comprender el presente y de esa manera eliminar gradualmente la memorización de información desvinculada de la realidad.

En el primer capítulo que se titula *El curso de Historia en sexto grado, durante el ciclo 1994-1995*, se establecen los propósitos generales, la forma en que se organizan los contenidos del curso de Historia de México, y la relación que existe entre los contenidos propuestos en el *Avance Programático* y el libro de texto para los alumnos, así como los materiales de apoyo sugeridos para el maestro.

El segundo capítulo titulado *La enseñanza de la Historia en la escuela primaria*, se organiza en torno a tres subtítulos que son: Los retos en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, Orientaciones para la enseñanza de la Historia y Sugerencias para la enseñanza de la Historia.

El primer subtema se inicia con una breve explicación que recupera elementos teóricos y conceptos que se utilizan en la enseñanza de la Historia y a ese respecto, el concepto de la Historia queda definido como “la disciplina que estudia el pasado y los cambios que experimentan las sociedades a través del tiempo” (SEP, 2001:21).

Como se puede apreciar, se utiliza el innovador concepto derivado de la escuela historiográfica de “Los Annales” que desde épocas tempranas en voz de uno de sus fundadores, Marc Bloch (1994) definió a la Historia como la ciencia de los hombres en el tiempo o mejor dicho la ciencia de los acontecimientos más trascendentales de las sociedades que cambian con el tiempo.

En la misma línea se enfatiza la necesidad de que los niños desarrollen los conceptos de tiempo histórico, pasado, sociedad y cambio.

Por último, se recuerda que de las formas de enseñanza depende que los alumnos memoricen de manera mecánica el conocimiento histórico o por el contrario sean capaces de utilizar los acontecimientos del pasado para explicar y comprender la realidad del mundo cotidiano.

El segundo subtema titulado. *Orientaciones para la enseñanza de la historia*. Es propiamente donde se explica en que consiste la metodología que se propone y desde su inicio destaca (SEP, 2001:25) que: “uno de los objetivos del curso de Historia de sexto grado es que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento de la historia en grandes épocas”.

En ese sentido, el libro propone la periodización como herramienta principal y se explica que con ese fin, tanto en el programa y en el libro de texto los contenidos se organizan en bloques que corresponden a periodos específicos de la Historia de México.

Asimismo, se reitera que la finalidad es que los alumnos accedan a la comprensión de los hechos fundamentales de la historia tanto políticos y económicos, como culturales y de la vida cotidiana, por ello el planteamiento se dirige hacia una Historia con base en la búsqueda de información, lectura, análisis y explicación, aunque no se descarta por completo el recurso de la memorización.

También señala que es indispensable que los alumnos desarrollen nociones o conceptos históricos rudimentarios y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos, la idea tal como se plantea, es que se identifiquen los cambios y las continuidades de una época a otra para que los niños tengan la posibilidad de relacionar el pasado con el presente.

En otro punto, las orientaciones se dirigen a señalar la necesidad de que los maestros tengan en cuenta la relación que existe entre el medio geográfico y la vida social, para lo cual

se sugiere la utilización de mapas como estrategia necesaria para organizar la información y para explicar algunos procesos históricos.

En síntesis, la propuesta gira en torno a una Historia centrada tanto en las cuestiones políticas, militares y económicas como en aspectos sociales, del arte, la tecnología y la vida cotidiana de los hombres comunes, a lo cual se argumenta que: “Varias lecturas, actividades e ilustraciones del libro de texto de Historia ayudan en esa tarea” (SEP, 2001:30)

Se continúa hablando de la importancia que tiene la dimensión cívica en la enseñanza de la Historia, para lo cual se argumenta que con los estudios históricos se promueven los valores universales de: justicia, igualdad, libertad, democracia, paz y tolerancia, así como el fortalecimiento de la identidad nacional.

Lograr que los alumnos desarrollen esos valores y al mismo tiempo comprendan el presente en función del pasado, se requiere, según el libro en cuestión, examinar la Historia en sus conflictos, en lo que cambia y en lo que permanece y presentar además a los héroes nacionales como seres humanos liberados del mito.

En esa parte se recuerda que la Historia puede integrarse, aparte de la Geografía, con otras asignaturas como: Educación Cívica, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Artística.

De la misma forma, se enfatiza que el papel del maestro no debe ser solo el de conferencista tradicional, sino el de guía, el de orientador de los análisis, de preguntas de reflexión y el diseñador de actividades que promuevan la participación activa de los alumnos para lograr la comprensión y la construcción del conocimiento histórico.

El segundo capítulo concluye con la exposición de sugerencias didácticas para la enseñanza de la Historia diseñadas en el marco de la pedagogía constructivista para lo cual de entrada se destaca que el libro de texto debe ser utilizado principalmente como fuente de

consulta y para comparar información obtenida en otras fuentes, así como con las ideas propias de los alumnos.

El tercer capítulo titulado *La evaluación*, de inicio expresa que la evaluación es una parte importante del proceso educativo, en primer lugar, porque es la base para asignar calificaciones y en segundo, porque permite conocer el avance y las dificultades de los alumnos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Se continúa explicando que la evaluación en la mayoría de los casos se utiliza exclusivamente para la medición de resultados mediante el uso de pruebas objetivas, pero se descuida la evaluación de los procesos, así como las formas de evaluar el desarrollo de habilidades intelectuales como reflexión, explicación, análisis, interpretación y comprensión.

Como una medida para evaluar de una manera más integral, en esa parte se recomienda a los maestros tomar en cuenta, tanto los conocimientos previos de los alumnos, como los propósitos principales que pretenden desarrollar en los alumnos habilidades para interpretar y formular explicaciones propias y fundamentadas acerca de la época o proceso histórico que se estudia.

En ese punto, se propone que la evaluación se realice tomando en consideración los aspectos relacionados con el enfoque de una historia útil para explicar el presente, el desarrollo de las habilidades intelectuales, así como los valores y actitudes que se van formando en los niños durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para evaluar las habilidades intelectuales se recomienda utilizar de manera sistemática la observación y registro del desarrollo de la clase. En la evaluación de las actitudes y valores por ser más complicados se sugiere como única estrategia la observación y el diálogo permanente, pero se enfatiza que en este caso no se debe asignar calificación.

Se agrega que la evaluación debe realizarse en diferentes momentos: al iniciar el trabajo de cada bloque (evaluación diagnóstica), al final de cada bloque y al final del curso. Además de esos momentos debe de considerarse la evaluación permanente que se debe realizar en cada clase porque aporta elementos para la evaluación final.

La última parte, señala que para una evaluación integral se hace indispensable la utilización de instrumentos variados y a ese respecto se proponen: la observación y registro del desarrollo de la clase, la redacción de textos o ensayos y las pruebas objetivas.

Con relación a los ensayos se argumenta (SEP, 2001:71) que: “De acuerdo con el enfoque sugerido para la enseñanza de la historia y las propuestas de actividades incluidas en el libro de texto, este tipo de prueba es uno de los más adecuados”.

Las pruebas objetivas por servir solo para medir conocimientos y para la memorización de información, se recomiendan únicamente como medios complementarios y no como instrumentos principales.

El último capítulo también incluye una amplia y variada bibliografía dedicada a ampliar y facilitar la información histórica indispensable para que los maestros tengan la posibilidad de orientar mejor la enseñanza. La sugerencia bibliográfica se organiza en torno a cuatro periodos de la Historia de México: La época prehispánica, La época colonial, El siglo XIX, y El siglo XX.

Los párrafos siguientes se dedican al análisis de los principales aspectos que sustentan la metodología para la enseñanza de la Historia en la nueva propuesta que surgió a partir del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

Tanto en el plan y programas de estudio editados en 1993, como en los auxiliares didácticos para los maestros se exponen de manera general las razones que tuvo el Estado

educador para renovar los textos dedicados a la enseñanza de la Historia y los principales elementos del enfoque pedagógico.

De las explicaciones anteriores se desprende que la pedagogía orientadora de la nueva propuesta es de tipo constructivista. Sin embargo, como en el texto no se encuentran explícitas las teorías psicológicas y pedagógicas en que se fundamenta el enfoque, se recurre a la revisión de la bibliografía utilizada, y al análisis de los propósitos y sugerencias didácticas sugeridas en el auxiliar didáctico para clarificar y explicar con más detalle, los antecedentes teóricos y conceptuales en que se basa la metodología.

Con esa finalidad, se recuperan los propósitos generales, expresados en el libro para el maestro de Historia Sexto grado (SEP, 1998:64), donde se explica:

En estos documentos se privilegia la comprensión de las grandes épocas y procesos históricos de México; el desarrollo de habilidades y nociones para seleccionar e interpretar información, así como para analizar hechos del pasado y establecer su relación con el presente, y la formación de valores y actitudes.

De esos propósitos se extraen las siguientes categorías de análisis: la comprensión y periodización de la Historia, construcción de la Historia e Historia como formadora de valores.

Cuando se enfoca la atención en el propósito, que señala la necesidad de orientar a los alumnos hacia la comprensión de las grandes épocas y procesos de la Historia de México, claramente se perciben que lo más importante en la nueva propuesta es que los niños comprendan la versión de la Historia que se propone en el libro de texto para los alumnos.

De esa manera, para lograr que los niños comprendan la Historia mexicana, implica según la nueva metodología, que el libro de texto para los alumnos sea utilizado como principal instrumento de análisis e interpretación y eso se percibe claramente en el argumento señalado en el libro para el maestro de Historia sexto grado (SEP, 2001:33), que expresa: “En

historia la información que proporcionan los textos es la base para el estudio, el análisis y la comprensión de los temas”.

La misma intención se plantea en otro argumento extraído del libro para el maestro de Historia sexto grado (SEP, 2001:14), donde se enfatiza que “Gran parte de los propósitos del curso se lograrán si los niños comprenden adecuadamente las explicaciones expuestas en el texto principal”.

Llama la atención, comprobar que esa posición se reitera en varios momentos del discurso, como se aprecia en las siguientes líneas del mismo documento (SEP, 2001:36), donde se señala: “Es conveniente buscar distintas formas para que los niños lean con interés el texto y obtengan mayor provecho del mismo. En todo caso, el objetivo fundamental es que los niños comprendan lo que leen”.

Como se observa, el nuevo modelo pedagógico insiste en orientar la enseñanza de la Historia con base en la lectura minuciosa de documentos escritos, dando prioridad al libro de texto gratuito para que los alumnos comprendan con claridad el tema que se estudia

Pero señala que para leer de manera comprensiva se debe propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades para cuestionar, analizar, reflexionar, criticar y sintetizar la información expresada en los libros de texto.

Y como una forma de facilitar la comprensión de los textos relacionados con la Historia, el modelo metodológico sugiere (SEP, 2001:33), que: “También pueden diseñarse ejercicios de imaginación y simulación, registro e interpretación de información que complementen la lectura del texto o la explicación del maestro”.

En esa línea el discurso del nuevo modelo pedagógico propone actividades tales como: empleo de cuestionarios abiertos, investigación de la Historia local y de la entidad, lectura de mapas, ejercicios de imaginación, visitas a edificios, museos y zonas arqueológicas,

elaboración de maquetas, dibujos o murales, elaboración de líneas del tiempo, entrevistas, exposición de conferencias, elaboración de historietas, ejercicios de simulación, escenificación y teatro guiñol, escritura de notas históricas y construcción de cartas a personajes del pasado.

Lo que se percibe hasta este punto, es que la nueva propuesta pedagógica insiste en que se deberá propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades en dos planos: en primer lugar, para lograr en los alumnos la comprensión de textos escritos, y en segundo, para que sean capaces de asimilar la Historia de manera comprensiva.

En esta parte debe quedar claro que una cosa es la lectura de comprensión y otra muy diferente es lograr que los alumnos interpreten y comprendan el conocimiento histórico, condición que no depende de ninguna manera de los argumentos expuestos en una versión impositiva y vertical de la Historia, sino en el análisis de diferentes documentos y versiones históricas.

Otro de los recursos que se proponen para lograr una Historia comprensiva es la periodización, es decir, una forma de organizar los contenidos en torno a etapas o periodos de tiempo específicos en que ocurrieron los hechos históricos.

Cuando se habla de periodización de la Historia, no se puede evitar dirigir la mirada hacia la Historia tradicional de acontecimientos, la Historia política y militar centrada en fechas, héroes y batallas, lo que a simple vista se contrapone al nuevo modelo de la Historia como explicación de los fenómenos para comprender los procesos y se sitúa en el viejo concepto de la Historia inmutable que solo requiere ser memorizada.

Pero el concepto de Historia tradicional no es aceptado en la nueva propuesta, que se pronuncia en cambio, por una Historia que se transforma constantemente, difícil de encasillar en periodos, esta aclaración parte de lo señalado en el libro analizado (SEP, 2001:25) que expresa. “La historia es continua y es imposible fechar con exactitud el principio o el fin de

una época, pero la periodización es un recurso fundamental para explicar o comprender los procesos históricos”.

En este sentido, la periodización como recurso para ayudar a los alumnos en la comprensión del pasado se puede decir que es válida, sobre todo si se toma en cuenta que en la actualidad es defendida hasta por los representantes de las nuevas corrientes historiográficas, por ejemplo, uno de los mejores representantes de la Nueva Historia, Le Goff (1996:24), asegura que “tanto el alumno como el historiador necesitan una cronología”.

Sin embargo, se enfatiza que la cronología no sólo deberá centrarse en los “acontecimientos” políticos, militares y diplomáticos, sino que será integral y diversificada tanto de fechas, periodos, y diferentes duraciones, como de aspectos económicos, sociales y culturales.

Un elemento más de análisis derivado de los propósitos es el que se refiere a propiciar en los alumnos el desarrollo de las principales “nociones” para analizar y comprender los procesos históricos. El texto no explica con claridad a que tipo de nociones se hace referencia, pero si el tema es la Historia, es fácil entender que se alude a propiciar en los niños las primeras construcciones de conceptos históricos y sociales.

La construcción de conceptos históricos y sociales, según la nueva metodología son indispensables para ayudar a los alumnos a establecer la relación que tienen muchos aspectos del presente con el pasado y desde esa visión, el conocimiento histórico se plantea como útil para la comprensión del presente.

Para que los alumnos puedan relacionar el pasado con el presente se propone centrar la atención de los alumnos en los aspectos políticos, militares, técnicos, científicos, artísticos y de la vida cotidiana o mejor dicho aspectos sociales y culturales, que tienen antecedentes en tiempos pasados.

En ese sentido, se percibe que la enseñanza de la Historia en la nueva propuesta aun empeñada en hacer que los alumnos comprendan los elementos de las principales épocas de la Historia de México, se orienta hacia otro tipo de Historia, la Historia Social y Cultural.

Con los elementos analizados se puede argumentar, que la nueva propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria mexicana, retoma los planteamientos de la Nueva Historia derivada de la corriente historiográfica de los Annales, paradigma que se pronuncia por la Historia problemática construida a partir del análisis y la crítica de documentos escritos, orales, arqueológicos así como provenientes de la imagen fotográfica y cinematográfica.

La propuesta pedagógica de la Historia centrada más en la comprensión de los procesos, que en la memorización desordenada de información, se puede ubicar dentro la pedagogía constructivista, cuyo principio parte de la idea de que el conocimiento no se transmite ni se adquiere de manera simple y mecánica, sino que el individuo lo construye constantemente mediante el análisis, la crítica y la reflexión.

En otro de los señalamientos que se hacen en el Programa (SEP, 1993:91), se argumenta que la enseñanza de la Historia “tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional”.

Para reafirmar la identidad nacional, se propone que los alumnos conozcan los ideales y las virtudes de los héroes forjadores de la Nación y con eso se confirma que la Historia oficial lleva implícita una ideología encaminada a fomentar una visión única de la realidad sobre el pasado de los mexicanos.

En otras palabras, se percibe una ideología que promueve la identidad de los niños mexicanos, hacia un territorio, una historia y un sistema de gobierno comunes, lo cual en

términos general es positivo. Sin embargo, habría que considerar si la historia de los vencedores, vertical y homogeneizadora de la cultura, se ajusta a la realidad pluricultural del pueblo mexicano y se cumple con la idea de promover el conocimiento histórico liberado de los mitos.

B) UNA MIRADA AL LIBRO DE HISTORIA DE SEXTO GRADO

Hasta el día de hoy, la Historia de tipo nacionalista sigue vigente a través de los libros de texto que se distribuyen de manera gratuita en todos los rincones de la República Mexicana pero como es natural, de una época a otra y de reforma en reforma, los libros han sufrido diversos cambios y esas condiciones han motivado diferentes investigaciones.

Y aunque recientemente los trabajos derivados de la etnografía indican que el libro de texto sólo se utiliza dentro del aula en un porcentaje mínimo (Quintanilla, 2003), eso no descarta la posibilidad de seguir utilizando los textos dedicados a la enseñanza como fuentes de análisis hermenéuticos para descubrir errores, contradicciones y omisiones que permita su mejoramiento en el futuro.

Desde la posición de la hermenéutica crítica, el trabajo aquí desarrollado tiene como propósito analizar someramente el libro de Historia de sexto grado editado en el mes de octubre de 2001, por la Secretaría de Educación Pública a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

La primera parte, se dedica a describir de manera sintética, lo que se refiere a la estructura de las lecciones, los contenidos, las ilustraciones y los mapas que sirven de base para el trabajo de análisis.

En el segundo momento, se identifican los aspectos positivos, las continuidades, congruencias, y contradicciones más evidentes entre los contenidos y el enfoque metodológico

que se sugiere tanto en el programa editado por las autoridades educativas, como el del libro para el maestro.

Por último, se agregan algunas reflexiones personales a manera de conclusión.

1. Estructura y contenidos

De una mirada al índice del libro motivo de este trabajo, se percibe que se encuentra estructurado en ocho lecciones y de una hojeada al interior de los contenidos se identifica que están organizados en dos partes; la primera, impresa a dos columnas expresa lo esencial del texto y la segunda, expone recuadros incrustados en los costados y al final de cada lección con información adicional.

En la parte inferior de las páginas en una pequeña franja, se expone una línea del tiempo o cronología ilustrada que señala los principales acontecimientos políticos y culturales que se desarrollaron desde 1776 hasta 1964. También se incluyen mapas e ilustraciones de héroes, lugares y batallas.

Para el desarrollo de los contenidos de cada lección se proponen: cuatro actividades para la primera lección, tres para la segunda, tres para la tercera, cinco para la cuarta, cinco para la quinta, cinco para la sexta, dos para la séptima y cuatro para la octava.

Los contenidos se organizan en ocho lecciones tituladas: 1 *La revolución de independencia*, 2 *La consumación de la independencia*, 3 *Los primeros años del México independiente*, 4 *La reforma*, 5 *La consolidación del Estado mexicano*, 6 *La revolución mexicana*, 7 *La reconstrucción del país* y 8 *La consolidación del México contemporáneo*.

En la primera lección (2001:6-17), los contenidos fijan la atención en una narrativa que recupera la versión oficial de la revolución de independencia de México, sus antecedentes, la conspiración de Querétaro, el mítico grito de Dolores, los triunfos de los insurgentes

comandados por Hidalgo y Allende, en especial la toma de la Alhóndiga de Granaditas que resalta la participación del legendario “Pípila”, así como las derrotas que concluyen con el fusilamiento de Hidalgo y Allende por el ejército realista. La última parte se dedica a narrar las principales hazañas de Morelos.

En el texto principal, se intercalan las imágenes, los mapas y algunos recuadros. En los recuadros la información complementaria se dedica a proporcionar ayuda para que los alumnos puedan desarrollar con mayor facilidad algunos conceptos históricos entre ellos la categoría de “tiempo”.

De esa forma en el primer recuadro (2001:8) titulado *Cómo se leen los siglos*, se explica en qué consisten los siglos, cómo se miden, el punto de referencia, en síntesis una explicación sencilla de cómo ubicarse y leer la línea del tiempo.

El segundo recuadro (2001:9) se proporciona información que explica algunos conceptos que pueden servir para ayudar a los niños a “república”.

El tercero y cuarto recuadros (2001:11 y 14), expresan algunas ideas que tenían Hidalgo y Morelos con respecto a las leyes imperantes en el gobierno colonial. El pensamiento de Hidalgo se concreta en el documento donde ordena la abolición de la esclavitud, en ese recuadro se recuperan los dos primeros artículos que hablan de la libertad para los esclavos y de la anulación de impuestos y tributos que pagaban las castas y los indios.

Las ideas de Morelos se resumen en el documento que presentó el 14 de septiembre de 1813 ante el Congreso de Chilpancingo y que llamó *Sentimientos de la Nación*, en ese recuadro se expresan los artículos 1º, 5º, 14º, 15º y 23º, que hablan de la libertad e independencia de América, la soberanía (el derecho a mandar) que radica en el pueblo, la discusión de las leyes en el Congreso, la abolición de la esclavitud y la propuesta para solemnizar el 16 de septiembre como el día en que se levantó la voz de la independencia.

En el siguiente recuadro (2001:15) se recupera un fragmento del diario de Juan Nepomuceno Rosains (secretario de Morelos) durante la toma de Acapulco en 1813, en donde se narra la participación destacada de Manuela Medina como capitana en el movimiento revolucionario de independencia.

Los dos últimos recuadros (2001:16-17) son resúmenes de documentos que permiten imaginar la situación económica, política y cultural de los habitantes de la Nueva España a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Uno es de Antonio de San Miguel, obispo de Michoacán en 1799 y otro del sabio alemán Alexander Von Humboldt quien visitó la Nueva España en 1803.

El mapa geográfico insertado en la primera lección (2001:13), se titula *Campañas insurgentes 1810-1821*, y tiene como finalidad mostrar el espacio en que se desarrollaron las campañas tanto de los ejércitos insurgentes al mando de Hidalgo, Morelos, Mina y Guerrero, como de las victorias del ejército realista.

La lección número dos (2001:18-29), lleva por título: *La consumación de la independencia* y en la misma tónica narrativa se exponen los acontecimientos ocurridos en España a raíz de la invasión por parte de Napoleón Bonaparte en 1808, lo relacionado entre la promulgación de la Constitución de Cádiz por los liberales españoles que limitaba los poderes del rey y la decisión final de las clases hegemónicas de la Nueva España por independizarse para seguir manteniendo sus privilegios.

También se explica la situación política de la Nueva España hacia 1820, la negativa de Fernando VII para gobernar conforme a Constitución de corte liberal, la rebelión de Francisco Javier Mina en contra del rey, su derrota y las condiciones que lo obligan a luchar a favor de la independencia de la Nueva España en 1817, su breve campaña y fusilamiento en tierras novohispanas, el nombramiento del criollo Agustín de Iturbide para combatir a los grupos pequeños de insurgentes dirigidos por Juan Álvarez, Guadalupe Victoria y Vicente Guerrero,

la unión de Iturbide y Guerrero, la firma de los tratados de Córdoba entre Iturbide y O' Donojú donde se reconoce la independencia de México el 27 de septiembre de 1821.

En los recuadros se incluye información que sirve para complementar el texto principal. El primero (2001:19) se titula: *La clemencia de un Bravo*. Es un texto clásico de historia ejemplar que resalta las virtudes del héroe dignas de ser admiradas e imitadas.

El segundo recuadro (2001:20) proporciona información adicional relacionada con la vida de Fray Servando Teresa de Mier, notable monje que por sus ideas revolucionarias e independentistas fue encarcelado y desterrado de la Nueva España.

El tercero (2001:24), en la pluma de Juan de Dios Peza recrea la experiencia de un viejo soldado que fue testigo de la entrada a la ciudad de México del Ejército de las Tres garantías.

El cuarto (2001:26-27), es del escritor Martín Luis Guzmán y en él se cuenta la manera en que Francisco Javier Mina fue hecho prisionero en octubre de 1817 por un coronel del ejército realista.

El último (2001:28-29), del escritor, historiador y político Lorenzo de Zavala (1788-1836) se narra el momento emotivo en que Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide se entrevistan y se abrazan en Acatempan, actual estado de Guerrero.

Los primeros años del México Independiente, es el título de la lección número tres (2001:30-41). En esa lección se narra la situación económica y política de México en los inicios de su vida independiente, las razones y la manera en que Agustín de Iturbide se convierte en emperador, su destitución, destierro y fusilamiento, la primera Constitución de 1824, la forma en que se decide que México sería una república federal, el surgimiento de las logias masónicas de rito escocés integrada por criollos ricos partidarios del centralismo y las logias de rito yorkino conformadas por políticos e intelectuales de ideas liberales, los primeros

presidentes, la primera reforma de corte liberal, la versión oficial sobre la independencia de Texas, la guerra de Los Pasteles y la guerra contra los Estados Unidos.

El primer recuadro (2001:34) proporciona ideas sobre los fundamentos de la primera reforma liberal impulsada por Valentín Gómez Farías y José Má. Luis Mora que consistió en iniciar la separación de la Iglesia y el Estado, así como algunos datos biográficos de los políticos liberales de mayor peso en el primer gobierno de Antonio López de Santa Ana.

En el segundo (2001:38) se expresa la visión de Lucas Alamán (1792-1853) político, historiador, intelectual e ideólogo más destacado de los conservadores. Ese texto, recupera en pocas palabras su biografía, trayectoria, ideas y aportaciones a la política, la economía y la historia del nuevo país.

El tercero y último recuadros (2001:40-41) cuentan en la pluma de Guillermo Prieto, algunos detalles de lo que sucedió en la batalla de Padierna durante la guerra contra Estados Unidos. En ese relato se percibe la poca conciencia nacionalista de los políticos y militares de la época que no les importaba el país y sólo actuaban para defender intereses personales, en especial a Antonio López de Santa Ana, que se describe como un ser malévolo, egoísta e irresponsable.

En esta lección se incluyen tres mapas geográficos, el primero (2001:37), lleva por título *La guerra con los Estados Unidos 1846-1847* y tiene como finalidad mostrar las fronteras de México en 1846, los límites actuales de Texas, las fronteras actuales del país, el territorio que se perdió en esa guerra, la ruta que siguieron los ejércitos norteamericanos y los lugares donde se libraron las principales batallas.

El segundo (2001:39), se encuentra titulado como *El primer imperio (1823)* y muestra los límites aproximados de las provincias durante el imperio de Iturbide, incluyendo las provincias de Centroamérica que se unieron a nuestro país en esa época, lo que hizo que se alcanzara la mayor extensión territorial de la historia.

Por último, en la misma página aparece el mapa que se titula *Primera división política de la República (1824)*, cuya finalidad es mostrar la división política de los 19 estados, los cinco territorios y el Distrito Federal creados a la caída del primer imperio en 1824.

La Reforma es el título de la lección cuatro (2001:42-53). Esa lección trata de manera general los acontecimientos políticos, sociales y culturales ocurridos a mediados del siglo XIX. De entrada la narrativa plantea el aspecto político referente a la pugna entre dos partidos con ideas opuestas sobre la forma de gobernar: los conservadores partidarios de la monarquía y los liberales inclinados hacia el sistema republicano y en medio del caos la figura de Antonio López de Santa Ana al lado de los conservadores en su última reaparición hacia 1853.

Continúa la narrativa con la revolución de Ayutla en contra de Santa Ana, la derrota y salida del dictador, el triunfo de los liberales, las riñas entre los liberales radicales y los moderados por la propuesta de leyes reformadoras, la promulgación de una nueva constitución en 1857, nuevas rebeliones de los conservadores que dieron lugar a la Guerra de Tres Años o Guerra de Reforma cuyo propósito principal era la separación entre la Iglesia y el Estado, la derrota de los conservadores, la intervención francesa, el imperio de Maximiliano auspiciado por los conservadores y los intereses políticos de Napoleón III y el triunfo definitivo de los liberales.

La última parte de la lección centra la atención en los acontecimientos sociales y culturales de esa etapa. En pocas palabras se describe cómo era la vida de la sociedad mayoritariamente rural y de la urbana todavía minoritaria, algunos cambios producto de la modernización, el resurgimiento del interés por la Historia y las aportaciones de los artistas e intelectuales a la cultura mexicana.

De la información proporcionada en los recuadros, dos centran el interés en la vida y las aportaciones de Juárez (2001:43), otro se refiere a los primeros cuatro artículos de la Ley sobre Libertad de Cultos promulgada por Benito Juárez en 1860 (2001:51) y uno más hace

alusión al anuncio publicado en la revista *El Mundo Ilustrado* sobre el primer telégrafo instalado en la ciudad de México en 1850 (2001:44).

El mapa geográfico de la lección número cuatro (2001:47), se titula *La guerra de la intervención francesa 1862-1867*, y tiene como propósito señalar las rutas que siguió el ejército invasor a través del territorio mexicano, la ruta de Juárez en su huida hacia el norte del país, así como los lugares donde se obtuvieron tanto las victorias republicanas, como las imperialistas.

La lección cinco (2001:54-65), lleva como título *La consolidación del Estado mexicano* y se inicia narrando la entrada victoriosa de Juárez a la ciudad de México en 1867, la restauración de la república, los adelantos en las comunicaciones con la inauguración del primer ferrocarril y el aumento de las escuelas gratuitas.

En la segunda parte se narra la rebelión de Porfirio Díaz por la reelección de Juárez, su derrota, el nuevo levantamiento que lo llevó al poder, la paz que impuso por la fuerza y la represión brutal de su gobierno dictatorial. También se habla de los logros alcanzados durante el porfiriato como el crecimiento de las vías férreas, el correo, los telégrafos, la agricultura, en fin, de un gran desarrollo de la economía por un lado y por otro, de la injusticia, la desigualdad, el crecimiento de latifundios y la vida casi de esclavitud en las haciendas de Yucatán y Valle Nacional, Oaxaca.

El tercer aspecto de la lección se dedica a resaltar algunos elementos de la vida social y cultural de la época porfiriana, los adelantos que se dieron en las comunicaciones, la llegada de la electricidad, el teléfono, el gramófono, el cine, las bicicletas y los automóviles, el crecimiento de la educación pública, el avance de las ciencias, las artes y la técnica. Por último, se habla de las características de la dictadura que limitó la libertad de expresión, propició la desigualdad, la injusticia y el descontento popular con la negativa de Díaz a dejar el poder.

El primer recuadro (2001:62) es una reseña lisonjera que hace la revista *El Mundo Ilustrado* de la inauguración del ferrocarril a Manzanillo a cargo de Porfirio Díaz en 1908.

En el segundo (2001:63) del historiador Luis González titulado *Extranjerismo y nacionalismo*, se identifica la tendencia de las elites liberales por favorecer el desarrollo del país a costa de las inversiones extranjeras y la adopción de arte y costumbres europeas, pero sin abandonar la idea de fomentar el amor a la nación.

En el último recuadro (2001:64-65), se recupera parte de la famosa entrevista que el periodista norteamericano James Creelman hizo a Porfirio Díaz el 3 de marzo de 1908, en donde explica el éxito de su gobierno y su deseo de abandonar el poder en las elecciones de 1910.

El mapa utilizado para esa lección (2001:55), se titula *El porfiriato 1876-1910*, y tiene como propósito, señalar los puntos del país donde se desarrollaron los ferrocarriles, la agricultura, la industria textil y la explotación del petróleo así como los cables telegráficos submarinos y las principales insurrecciones de la época.

En la lección seis (2001:66-77) que lleva por título, *La Revolución Mexicana*, se recupera de manera sintética lo más sobresaliente de esa etapa de la Historia de México, iniciando con la declaración de Díaz de que el pueblo mexicano estaba listo para la democracia, el lanzamiento de Madero a la política, su encarcelamiento, la reelección del dictador, el Plan de San Luis Potosí invitando al pueblo a levantarse en armas, los comienzos de la lucha armada, la entrada a escena de Villa, Orozco y Zapata, la renuncia de Díaz, el gobierno de Madero, la rebelión de Zapata en contra de Madero, las intrigas de los porfiristas confabulados con el embajador de Estados Unidos y los extranjeros, el asesinato de Madero y Pino Suárez.

Se continúa con la subida al poder de Victoriano Huerta, la rebelión de Carranza, el triunfo de la revolución constitucionalista, los nuevos enfrentamientos por los problemas entre

Carranza y los revolucionarios Villa y Zapata, el triunfo de Carranza y Álvaro Obregón y la promulgación de una nueva constitución en 1917.

En esa lección, el primero, segundo y tercer recuadros (2001: 67,68 y 74) proporcionan información sobre la vida trayectoria y símbolos que enarbolaron algunos revolucionarios: Ricardo Flores Magón, Emiliano Zapata y Venustiano Carranza, el cuarto recuadro es de José Vasconcelos (2001:75) que defiende la posición de Madero por impulsar la educación como cimiento de la democracia.

Por último, el recuadro (2001:76-77) donde se recupera un corrido popular que narra la toma de Zacatecas por la famosa División del Norte al mando de Francisco Villa.

El mapa que se inserta en la lección número seis (2001:72) titulado *La Revolución Mexicana 1910-1920*, igual que la mayoría de los anteriores se utiliza para señalar los estados con brotes revolucionarios, así como las batallas importantes y las principales campañas militares, en este caso de los ejércitos revolucionarios al mando de Alvaro Obregón, Francisco Villa, Pablo González y Emiliano Zapata.

La lección número siete titulada *La reconstrucción del país* (2001:78-89), inicia describiendo los antecedentes relacionados con la Constitución de 1917 y continua exponiendo aspectos sobre el restablecimiento de la paz, los asesinatos de Zapata y Villa, la elección de Carranza como Presidente, la rebelión de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, el asesinato de Carranza, el interinato de Adolfo de la Huerta, la elección de Obregón, la campaña educativa y cultural de José Vasconcelos, la rebelión delahuertista, la elección de Plutarco Elías Calles, la guerra cristera, la reelección de Obregón, la creación del Partido Nacional Revolucionario por el presidente Calles y el periodo político conocido como el *Maximato*.

En el primer recuadro (2001:84), se habla de los cambios generados por la Revolución entre los que destaca el cambio del papel de la mujer en la sociedad al otorgarse el derecho a

votar, más oportunidades de ingresar a la educación superior, al mercado de trabajo y la política, aclarando que todavía falta mucho por hacer, para que se respeten sus derechos y compita en igualdad de condiciones frente al sexo masculino.

Un segundo recuadro (2001:86-87), recupera un fragmento del historiador y sociólogo Daniel Cosío Villegas (1898-1976), que lleva por título. *Vasconcelos entrega libros*, en donde el autor narra cómo Vasconcelos sin previo aviso se presentaba a los pueblos a entregar personalmente los libros para la creación de bibliotecas.

El último recuadro (2001:88-89), es un fragmento de una entrevista con Obregón del escritor y periodista español Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928), en donde se describen aspectos de la vida personal del militar y político más destacado de la época posrevolucionaria.

La consolidación del México contemporáneo es el título de la lección número ocho (2001:90-101). Esa lección inicia describiendo brevemente los problemas y logros del gobierno de Lázaro Cárdenas con la expropiación de latifundios y repartición de tierras a los campesinos, la educación rural, la fundación del Instituto Politécnico Nacional, la ampliación de carreteras, el crecimiento de la industria y la política internacional.

Se continúa narrando las razones de la nacionalización del petróleo, el cambio de nombre al Partido Nacional Revolucionario por el de Partido de la Revolución Mexicana y la fundación de otros partidos sin mencionar a sus fundadores como: el Partido Acción Nacional, el Partido Popular Socialista, el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana, el Partido Comunista, por último, se reseña el triunfo electoral de Manuel Avila Camacho.

En la etapa en que gobierna Avila Camacho se desarrolla la segunda Guerra Mundial y en ese contexto se inserta una reseña que explica sus causas, el proceso, el impacto que ese acontecimiento tuvo para que en México se desarrollara la industria y el crecimiento de las ciudades. Para finalizar esa parte se enfatiza el progreso de la industria, la ampliación de

carreteras y aeropuertos, en síntesis, la amplia modernización que vivió el país durante el gobierno de Miguel Alemán y la transformación, en 1946 del Partido de la Revolución Mexicana, en el Partido Revolucionario Institucional.

Los últimos párrafos de la lección describen de manera muy general cómo era la vida en las ciudades hacia 1940 y los cambios que éstas sufrieron a partir de 1950 con el progreso de la industria, las comunicaciones, la salud y la educación, debido entre otros motivos al plan económico llamado *desarrollo estabilizador* iniciado por Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958) y continuado por Adolfo López Mateos (1958-1964).

Con los logros de la nacionalización de la industria eléctrica, la nacionalización de los ferrocarriles y la creación de la Comisión Nacional para los Libros de Texto Gratuito en el gobierno de López Mateos concluyen los contenidos principales del libro de Historia para los niños de sexto grado.

Con relación a los recuadros de la última lección, en el primero (2001:92), se recupera información sobre la población y se compara el número de habitantes desde 1900 que era de 13.5 millones de personas, su disminución en los años de la Revolución y su incremento progresivo hasta la época actual calculada en 101 millones. También se agrega que el país se ha urbanizado y en la actualidad más de la mitad vive en las ciudades. El tema de la población incluye a los indígenas de diferentes etnias, culturas y lenguas, se agrega que en el 2000 había seis millones y medio de indígenas.

El segundo recuadro (2001:96) del escritor Jesús Silva Herzog (1892-1985), narra las condiciones en que se efectuó la expropiación del petróleo, las medidas que tomó Lázaro Cárdenas y el apoyo del pueblo que se solidarizó con el gobierno para saldar la deuda petrolera.

El tercer recuadro (2001:99), reseña de manera muy sintetizada la importancia que adquirió el deporte en México después de la Revolución Mexicana y se hace referencia a las

veces que el país ha sido sede de los Juegos Centroamericanos (1926, 1954 y 1990); de los Juegos Panamericanos (1955 y 1975); de las Olimpiadas (1968) y de los Campeonatos Mundiales de Fútbol (1970 y 1986).

El último recuadro (2001:101), concluye que en México vive gente diversa indígenas, europeos, africanos y asiáticos; pero la mayoría somos mestizos, con una cultura común, territorio y leyes que son parte de la identidad de una nación que ha tenido grandes dificultades para lograr la unificación. Para finalizar se agrega que somos herederos de los logros y hazañas de nuestros antepasados, pero también de sus errores y los futuros ciudadanos tienen que trabajar para resolver los problemas pendientes.

En las últimas páginas (2001:102-103), se agrega información relacionada con los Símbolos Patrios: Bandera, Escudo e Himno Nacionales.

Al final del texto (2001:104-111), se proponen algunas actividades de reflexión, comparación de ideas, leyes y mapas, investigación, ordenamiento de acontecimientos, elaboración de líneas del tiempo, de textos, historietas y consultas al diccionario.

La descripción sintetizada de los contenidos recuperada en párrafos anteriores, tiene como finalidad servir como referencia para facilitar el análisis general centrado en los aspectos positivos de la versión oficial de la Historia, los cambios y continuidades, así como las congruencias y las contradicciones.

2. Aspectos positivos, contrapuntos y continuidades

El libro de Historia para sexto grado de educación primaria editado en los primeros años del siglo XXI, en su diseño y elaboración presenta algunos aspectos positivos que se considera pertinente señalar.

En primer lugar, de lo observado a simple vista se destaca que el tipo de papel utilizado para la impresión es de color blanco, resistente, de buena consistencia, y a ese respecto, Meza Estrada (199:56) argumenta: “Esta nueva generación de libros de texto gratuitos presenta un estilo editorial moderno, un formato más amplio, de 20.5x27 cm, y otros materiales en su elaboración: papel bond de 75 g. y cartulina de 250 g.”

Como se aprecia, en el aspecto material se hace evidente la buena calidad, sobre todo si se compara con el papel opaco y amarillento utilizado en los libros de los años setenta y ochenta del siglo anterior.

Con relación a los contenidos propuestos para desarrollarse en la educación primaria, es necesario resaltar que son variados y extensos. Esas condiciones obligan a que los libros de texto sean diseñados de manera sintetizada, fluidos en la redacción, con gran cantidad de imágenes, en otras palabras que sean atractivos y adecuados al desarrollo de la mente infantil.

De una primera mirada al libro en cuestión, se deduce que los requisitos anteriores, se cumplen favorablemente, primero, porque es un texto breve de tan solo 111 páginas y segundo, porque los contenidos se encuentran organizados en torno a una narrativa, sencilla, concisa, fluida y agradable, y esa condición hace posible que se mantenga el interés en la lectura sin fatiga, ni aburrimiento.

Otro aspecto interesante, es que el libro incorpora en la parte inferior de las páginas una línea del tiempo donde se señalan los acontecimientos políticos y culturales que abarcan desde 1776 hasta 1964. Los hechos históricos señalados en esa línea no concuerdan exactamente con los temas tratados en el texto, pero eso no anula el apoyo que representa para ayudar a los alumnos a ubicar lo más sobresaliente de la Historia en la dimensión temporal.

Para una mejor ubicación en el espacio de los acontecimientos históricos, se hace necesario la utilización de recursos didácticos que permitan formar en la mente imágenes más objetivas, en ese sentido, los mapas son un recurso imprescindible en la enseñanza de la

Historia. El libro que motiva nuestro interés incorpora algunos mapas geográficos, de cierta vistosidad y acompañados de ilustraciones alusivas a los temas tratados, lo que facilita atraer la atención de los lectores y ubicar espacialmente los acontecimientos.

Otro elemento favorable que ofrece el libro motivo de este trabajo, es la inserción de recuadros en fondo naranja con información adicional y pertinente a los temas propuestos. Lo valioso de esos recuadros es que algunos de ellos exponen fragmentos de historiadores y escritores mexicanos y extranjeros de gran talla, lo que facilita una mejor explicación de la versión oficial de la Historia.

Mucho de lo que se aprende y queda grabado por más tiempo en la memoria es lo que se percibe por medio de la vista, en ese punto, las imágenes que se intercalan en los libros son un recurso favorable para facilitar el aprendizaje, en este caso de la Historia.

El texto que ocupa nuestra atención está cuidadosamente ilustrado con buena cantidad y variedad de imágenes fotográficas y grabados que incluyen desde lugares de la vida cotidiana, el arte y la cultura de las épocas pasadas, hasta ilustraciones centradas en las batallas y los héroes nacionales.

Muchos historiadores coinciden que con la pérdida territorial ocurrida en 1848 a consecuencia de la guerra contra Estados Unidos, se despertó la conciencia nacionalista de las clases gobernantes mexicanas de aquella época y desde entonces se pugnó por fomentar el nacionalismo en toda la población y para lograrlo el Estado pensó en utilizar la Historia como instrumento principal.

Fue así como en las últimas décadas del siglo XIX se inició una larga tradición que consiste en el fomento hacia los valores nacionales principalmente con la enseñanza de la Historia en las escuelas públicas y privadas dispersas en el territorio mexicano.

No es discutible entonces, que la decisión del Estado por fomentar la identidad de la población hacia unas raíces comunes ha sido acertada y en esa posición, la Historia Oficial que se expone en el libro de sexto grado cumple ese cometido.

Por la carga de contenidos y la presión de las autoridades educativas para que se cumpla con la totalidad del programa establecido, al profesor de educación primaria muchas veces se le dificulta el diseño de actividades innovadoras y pertinentes a los temas, por esa razón, resultan de gran ayuda las sugerencias didácticas que se insertan en los libros de texto.

El libro de nuestro interés cumple en parte con esa necesidad, al incluir en las últimas páginas algunas actividades, por lo tanto, eso se considera como un acierto porque a los profesores se les puede facilitar el desarrollo de los contenidos.

Las actividades que se proponen son principalmente preguntas para reflexionar, comparación de mapas, comparación de leyes, elaboración de dibujos, cálculos de años y siglos, elaboración de historietas, redacción de textos de resumen, investigaciones de campo, comparación de ideas, ordenamiento de hechos históricos, elaboración de noticieros históricos, uso del diccionario, elaboración de líneas del tiempo, debates y escritura de cartas a personajes del pasado.

Las actividades propuestas están diseñadas para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, es decir, con una metodología de tipo constructivista, con ello se intenta proporcionar los soportes necesarios para que los alumnos, puedan lograr la reconstrucción de sus propias ideas, conceptos y conocimientos.

En esa postura, la metodología trata de ajustarse a los planteamientos sugeridos en el programa y el libro para el maestro que se pronuncian por una enseñanza de la Historia que desarrolle en los alumnos habilidades para reflexionar y comprender el conocimiento histórico.

Sin embargo, en este punto es donde empiezan a observar algunas contradicciones porque, una de las condiciones para que se desarrollen habilidades de análisis, reflexión y comprensión es que se tenga a la mano diferentes versiones de la Historia con la finalidad de poder establecer las comparaciones que conduzcan a la reflexión. Una sola versión no da mucho margen para la comprensión realista de la Historia.

Es claro que la Historia expuesta en el libro de texto es la versión oficial, orientada principalmente hacia las cuestiones políticas y militares, y esa característica queda señalada desde la presentación (SEP, 2001) donde se argumenta.

Este libro de *Historia de México* está destinado a las niñas y los niños de sexto grado de la escuela primaria. Abarca los siglos XIX y XX y trata sobre todo de la historia política de nuestro país, de los afanes y las hazañas que le fueron dando unidad y lo hicieron soberano.

En esa posición en el libro se manifiesta otra idea contradictoria principalmente porque en el enfoque pedagógico expresado en los programas (SEP, 1993) y el libro para el maestro (SEP, 2001), se sugiere cambiar la Historia tradicional centrada exclusivamente en aspectos políticos y militares, por un nuevo tipo de Historia que recupere aspectos sociales y culturales del pueblo.

Un elemento más de contradicción detectado durante del proceso de análisis es que algunos contenidos propuestos en el programa (SEP, 1993:92) no concuerdan con lo expuesto en el libro, sobre todo porque originalmente se planteaba que:

En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del Continente Americano.

Para lograr ese primer acercamiento a la Historia universal, el programa consultado, organiza los contenidos en los siguientes temas: “El desarrollo de Europa en el siglo XIX”, y los subtemas, que tratan los avances científicos y técnicos, el apogeo del industrialismo, las

relaciones comerciales y el colonialismo, las transformaciones sociales y sus conflictos, las ciudades y los cambios en la vida cotidiana y los conflictos entre las potencias.

“El mundo durante la Revolución Mexicana”, es otro tema organizado en subtemas importantes como: las rivalidades de las potencias y la Primera Guerra Mundial, vencedores y derrotados, Japón una nueva potencia, las revoluciones sociales: Rusia y el nacionalismo chino, las transformaciones técnicas y los cambios de la vida diaria.

Los contenidos integrados en los temas que se han señalado y algunos otros relacionados con la Historia cotidiana, no se toman en cuenta en el libro de texto para los alumnos y, al ser marginados de esa manera, el propósito de incluir la Nueva Historia, así como establecer la relación de la Historia mundial con la Historia nacional queda anulado.

Con relación a los elementos que se siguen conservando en los contenidos, de un primer análisis, se infiere que en la escritura de la Historia oficial sigue prevaleciendo la idea de la vieja “Historia de Bronce” de corte positivista, empeñada en resaltar las hazañas de los héroes y los mitos tradicionales, por ejemplo: en la primera lección se enfatiza el romántico Grito de Dolores con el repique de campanas, protagonizado por Hidalgo la madrugada del domingo 16 de septiembre de 1810 para convencer al pueblo sobre la necesidad de unirse a la lucha por la independencia.

Otro de los mitos que reaparece luego de su breve desaparición de la Historia expresada en los libros editados en 1992 es el del famoso *Pípila*. En los nuevos libros editados en 2001, ese personaje es nombrado como Juan José Martínez, a ese respecto el insurgente e historiador Pedro García (SEP, 1993:143) argumenta que el *Pípila* se llamaba Juan José de los Reyes Amaro.

Pero como mito creado para darle solemnidad al acontecimiento histórico de la toma de Granaditas, tal vez el nombre no importe, lo que importa es mostrar la nobleza, la valentía, el deseo de libertad y de justicia del pueblo encarnado en ese personaje de leyenda. El mismo

mensaje se muestra con el *Niño artillero*, cuyo nombre verdadero según el texto fue Narciso de Mendoza quien participó en el sitio de Cuautla al lado de Morelos.

Como se aprecia, desde la primera lección la narrativa se empeña en resaltar las virtudes y bondades de los héroes, padres fundadores de la nación y, con ese propósito, en los recuadros la información reafirma lo más valioso del pensamiento de Hidalgo y de Morelos ocultando lo negativo, lo real, lo contradictorio, lo que resta brillo.

De esa manera, del documento de Morelos sólo se exponen los artículos que hablan de las ideas liberales y de justicia, pero se ocultan los que se refieren a sus ideas conservadoras e intolerantes. Y es entendible, porque en la posición oficial un héroe fundador de la nación no debe tener defectos, sólo es para ser adorado, admirado e imitado en sus acciones y no interesa que los héroes hayan sido derrotados, al contrario, su sacrificio debe ser tomado como ejemplo.

Las narraciones encaminadas a exaltar las virtudes de los héroes se intercalan en diferentes contenidos, otro caso es la narración titulada *La clemencia de un Bravo*, en donde se explotan las virtudes del héroe insurgente Nicolás Bravo quien, habiendo sido lastimado con la muerte de su padre a manos del Ejército Realista, decide perdonar y dejar en libertad a trescientos españoles prisioneros.

También se dice que participó en la Batalla de Chapultepec, durante la guerra contra los Estados Unidos en 1847 y se batió gloriosamente. Sin embargo, Armando Ayala Anguiano (1993), en un artículo publicado en la revista *Contenido* asegura que la madrugada del 13 de septiembre de 1847 cuando se inició el asalto, efectivamente.

El castillo estaba defendido por el anciano general Nicolás Bravo y cerca de un millar de hombres, de los cuales más de la mitad huyeron despavoridos al oír las primeras balas norteamericanas. El mismo general Bravo, contagiado por el pánico, se dio a la fuga, y según informes de la época, se escondió en una zanja “donde solo fue reconocido por lo blanco del cabello”.

Como se observa, se resalta lo positivo y se oculta lo real. En opinión de Ayala Anguiano (1993), ese mito lo creó el Estado y el ejército para ocultar la vergüenza y la ignominia de la derrota ante el ejército de los norteamericanos y en consecuencia la pérdida de una gran parte del territorio nacional y por ese motivo, el relato de los *Niños héroes*, que no eran tan niños, con el suicida convertido en héroe, es otro de los mitos que la Historia oficial sigue conservando.

No podía faltar la narración cuya finalidad es hacer creer a los alumnos que el sistema político y económico fundamentado en el liberalismo es justo porque ofrece las mismas oportunidades de ascenso en la escala social a todos los mexicanos, incluyendo a los indígenas, en ese sentido, el relato romántico del indio zapoteca cumple ese cometido.

Con relación a los villanos tradicionales, ya no se habla de Iturbide como el doble traidor, sólo se describe como uno más de los hombres cuya participación fue decisiva para lograr la independencia política de México, en cambio Antonio López de Santa Ana se sigue exponiendo como el villano, dictador y vendepatrias.

En el caso del porfiriato se nota la tendencia a resaltar los logros de progreso económico y cultural alcanzados en esa etapa de la historia, aunque también se describen las condiciones de miseria y de explotación a la que estuvo expuesta la población mayoritariamente rural. En esa línea, Porfirio Díaz ya no se exhibe sólo como el duro dictador, sino como estadista visionario que favoreció el progreso de las comunicaciones, la minería, la explotación petrolera, la agricultura y la economía en general.

En la etapa de la Revolución Mexicana, Victoriano Huerta es el villano y los héroes son Francisco I. Madero que representa el ideal de la democracia, la vida civilizada y la continuidad del progreso, Villa y Zapata son los representantes de los ideales del pueblo, Carranza el defensor del orden constitucional y Obregón y Calles los forjadores del México moderno.

En el periodo histórico de la posrevolución se incluyen dos párrafos que tratan lo relacionado con la oposición de la iglesia hacia algunos artículos de la Constitución de 1917 que afectaban sus intereses y el empeño del gobierno de Calles en hacerlos cumplir, lo que propició un conflicto que es conocido como la *Guerra de los cristeros*, el texto sólo menciona que muchos católicos se levantaron en armas porque se suspendieron los servicios en los templos, pero nada se dice de los responsables, los incitadores, los líderes religiosos que proporcionaron y financiaron el movimiento, ni del sufrimiento, la destrucción y la muerte de los soldados de origen campesino.

En general se observa que la intención del libro es hacer ver a los alumnos la manera en que los héroes identificados con el liberalismo político del siglo XIX, desde la independencia, hasta la restauración de la república, salen triunfantes y eso propicia que el país se encarrile por el camino del progreso económico, artístico, social y cultural, situación sólo interrumpida por los disturbios de la Revolución Mexicana, pero continuada por los nuevos héroes revolucionarios neoliberales que, a su vez heredan el poder a los políticos civiles, quienes según el discurso oficial han seguido impulsando al país hacia el progreso y la modernidad.

Lo que se expone en el libro, es una versión inclinada a destacar el heroísmo y el sacrificio de los hombres con ideas progresistas y liberales empeñados en el control del poder para impulsar al país hacia el desarrollo de la educación, la industria, la cultura, el campo, en otras palabras hacia el progreso que brinda el capitalismo del mundo moderno.

En esa posición se acentúa lo brillante y se oculta lo negro que no conviene, sobre todo lo que tiene que ver con la Historia contemporánea y en ese propósito se le otorga gran importancia a la etapa que ocurre entre el gobierno de Lázaro Cárdenas iniciado 1934 y el gobierno de Adolfo López Mateos que concluye en 1964.

Esa última etapa el libro la señala como de continuidad en la repartición de tierras a los campesinos, el crecimiento de las escuelas públicas, de las ciudades y de la industria, así como

de la nacionalización del petróleo, la electricidad, los ferrocarriles y la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

De esa forma, el texto continúa destacando los logros, pero poco se dice del autoritarismo, la represión, el enriquecimiento de los gobernantes surgidos del partido en el poder por más de setenta años, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el endeudamiento con las potencias extranjeras, la corrupción, la impunidad, los desaparecidos políticos, la injusticia, el desempleo, la marginación de los indígenas y la pobreza de una buena parte de la población que es ignorada por los gobiernos demagógicos “surgidos de la revolución”.

Pero si el propósito del texto es la narración de la Historia política, resulta clara la intención de ocultar episodios de la historia que no conviene, la que no comprometa, la que no manche y exhiba a los gobernantes, tal vez por esa razón la Historia del México contemporáneo que se trata en ese libro, se detiene en 1964.

De esa manera se elimina la posibilidad de incluir temas que en la actualidad siguen vigentes como los conflictos entre el gobierno de Díaz Ordaz y los estudiantes en 1968, la represión estudiantil conocida como “El halconazo de 1971” por el gobierno de Luis Echeverría y la tendencia privatizadora de las empresas nacionales por los gobiernos tecnócratas.

Con los argumentos anteriores, se puede asegurar que los contenidos expuestos en el libro de texto para sexto grado de educación primaria, siguen privilegiando la misma historia de siempre, la preferida de los gobiernos autoritarios, la del culto a las estatuas, la clásica “Historia de Bronce, que ha servido a los grupos en el poder como instrumento de legitimación y defensa de los intereses del orden establecido.

En conclusión, desde esa posición no resulta extraño que a una década de iniciado el Programa para la Modernización de la Educación Básica, no se acaben de concretar los

contenidos en los libros de Historia y que no se haya respetado lo que se sugiere en el enfoque pedagógico expresado tanto en los planes y programas, como en el libro para el maestro.

Y aunque se considera positivo fomentar en los niños la conciencia de pertenencia hacia un territorio y gobierno comunes mediante la enseñanza de la Historia, eso no justifica que se deba imponer una sola versión como única y verdadera que no da margen a la reflexión, sino a la memorización mecánica de conocimiento, si es que, los acontecimientos distorsionados de la realidad expuestos en los contenidos se puedan considerar como tales.

Al menos en esa opinión se encuentra Pérez Tamayo (1995: 55), quien argumenta que “(la famosa “Historia de bronce”) que nadie cree pero que todo el mundo repite no podemos calificarla como conocimiento auténtico, porque la relación con lo que verdaderamente ocurrió en esos periodos está en entredicho; más bien se trata de una pieza de propaganda a favor del partido político en el poder”.

Para hacer que la Historia se acerque lo más que se pueda a la realidad, tendría que pensarse en proporcionar a los alumnos documentos históricos contrastantes, de diversos autores para desmitificar a de los protagonistas, exponiéndolos como seres humanos de carne y hueso con virtudes y defectos.

La crítica hacia la enseñanza de la Historia basada en narraciones mitológicas, no es asunto que hay surgido en la actualidad, ya desde los tiempos del Porfiriato, Francisco Bulnes (1960) cuestionaba la enseñanza la Historia basada en leyendas y fábulas, para lo cual argumentaba que el tipo de Historia que se enseñaba reflejaba el estado cultural de un país y si se quería estar a la altura de un país civilizado se tendría que empezar por enseñar la verdad.

Desmitificar la Historia tradicional, ha sido una de las preocupaciones de muchos historiadores, educadores y pedagogos, pero los políticos son los que ofrecen mayor resistencia argumentando que los héroes al hacerlos humanos se hacen insignificantes y eso no se debe de permitir, por ejemplo, Griselda Álvarez ex gobernadora de Colima, entrevistada en

al revista *Quo* (2003:76), opina: “Es un gravísimo error tratar de cambiar el aspecto de los héroes para hacerlos más humanos, es hacerlos más pequeños. México atraviesa una época difícil, ¿vamos a aumentar las dificultades?”.

Con esa opinión resulta claro que la Historia oficial por ser instrumento utilizado tradicionalmente para transmitir la ideología de los grupos en el poder, difícilmente escapará a ser objeto de polémica porque siempre será defendida por los políticos que la necesitan para justificar la razón de su existencia.

En esa posición, solo resta señalar que si la Historia oficial por tradición ha sido utilizada como arma ideológica al servicio de los gobernantes en turno, es fácil deducir que las reformas educativas en relación con la enseñanza del conocimiento histórico obedecen más a cuestiones políticas que pedagógicas.

Por esa razón, en el libro de texto que fue autorizado por los gobiernos emanados del PRI desde 1994, se percibe la intención de las clases gobernantes para imponerse como los legítimos continuadores de los ideales del liberalismo político por el que lucharon los hombres del poder a finales del siglo XIX.

En esa línea, se percibe cómo los gobiernos priístas considerándose continuadores del liberalismo, incluyen las hazañas y batallas de los héroes nacionales consagrados en ese periodo e imponen al fin de cuentas la visión histórica de los triunfadores liberales.

Por lo tanto, la desmitificación de la Historia oficial, no parece un asunto que pueda tocarse sin que se susciten fuertes discusiones entre los partidarios de proporcionar a los niños de educación primaria versiones históricas más humanas y verídicas y, los empeñados en continuar la transmisión de una sola versión como medio para transmitir la ideología de las elites en el poder.

VI. ANÁLISIS COMPARATIVO: CAMBIOS, CONTRADICCIONES Y CONTINUIDADES

Por la importancia que tienen en la educación, los libros de texto para los alumnos y las guías didácticas para los maestros, en diversos momentos han sido motivo de análisis y reflexión por los investigadores en el campo educativo, tal es el caso, por ejemplo, de Regina Gibaja (1979), Eduardo Weiss (1985), Victoria Lerner (1997), Eva Taboada (1988) y Julia Salazar (1999).

Siguiendo esa línea, en este capítulo, con el auxilio de la hermenéutica crítica, se hace la comparación y el análisis de dos enfoques para la enseñanza de la Historia expresados en los libros para los maestros y los libros de texto para los alumnos de sexto grado de educación primaria.

La finalidad principal del trabajo aquí desarrollado es identificar los cambios, las contradicciones y las continuidades de las propuestas en cuanto a la organización de los textos, el enfoque metodológico y la relación entre las sugerencias didácticas y pedagógicas expresadas en los libros para los maestros, y la organización de los contenidos en los libros de texto para los alumnos.

Antes de entrar al tema que nos interesa, conviene esclarecer un poco el contexto, sobre todo económico y político en que se desarrollaron las dos últimas reformas educativas en México. Al iniciarse la década de los setenta del siglo XX, siendo presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, las condiciones económicas y políticas que prevalecían en el país

giraban en el sentido de retirar el apoyo a la iniciativa privada, estatizar la economía, cerrar las fronteras al mercado exterior y fortalecer las relaciones con los países subdesarrollados, con la idea de presionar a los países del primer mundo para que pagaran mejores precios por las materias primas, conseguir créditos más accesibles y obtener, entre otras cosas, apoyo tecnológico de vanguardia.

En cambio, para la década de los noventa del mismo siglo, con el gobierno encabezado por Carlos Salinas de Gortari, la política y la economía dieron un giro completo, de tal forma que, de un Estado dueño y administrador de empresas, se pasó a la transferencia de empresas nacionales a la iniciativa privada, con ello se daba prioridad a la privatización de la economía y del cierre de fronteras a la apertura total, es decir, al libre intercambio de productos y capitales. México entraba al mundo del mercado globalizado.

Lo anterior se resalta porque no es de dudarse que las cuestiones económicas y políticas influyen en el aspecto educativo y, en tal sentido, se hace evidente que, ni la reforma educativa de los setenta, ni la modernización de la educación implementada en los noventa, escaparon a esas cuestiones.

También ha sido importante la participación del magisterio en el proceso de las reformas educativas. Sin embargo, habría que recordar que el sindicato magisterial fue creado como una organización corporativa, es decir, al servicio del gobierno y en esas condiciones, los docentes por tradición han sido utilizados por los gobernantes en turno a través de las mafias sindicales para legitimar sus proyectos educativos.

En ese contexto, las reformas educativas relacionadas con la enseñanza de la Historia observan tanto diferencias, como elementos comunes y aspectos contradictorios manifestados principalmente en la corriente historiográfica que se tomó de base, en la estructura de los

libros, en el enfoque metodológico, en la organización de los contenidos y en la propuesta de evaluación.

A) REFORMAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LOS CAMBIOS

Para entrar a lo que interesa en este trabajo, creemos necesario recordar que, mientras en los setenta la enseñanza de la Historia era integrada al área de Ciencias Sociales porque se pensaba que de esa manera se podría lograr en los alumnos un conocimiento integrado del mundo, en los noventa, las autoridades educativas, argumentando que muchos estudios (sin especificar) demostraron que los estudiantes poco lograron a ese respecto y que el conocimiento de la Historia fue escaso y desarticulado, decidieron separar la enseñanza de la Historia del área de Ciencias Sociales.

Hasta este punto, la diferencia más notable en relación con la enseñanza de la Historia entre la reforma educativa de los setenta y la de los noventa, es lo referente a la forma en que se organiza el currículum, ante todo considerando que en los setenta, la enseñanza de la Historia estaba integrada al área de Ciencias Sociales y que, en los noventa, la Historia se separó de las Ciencias Sociales y fue reincorporada al currículum como materia autónoma.

La organización del currículum, así como las teorías educativas tomadas en cuenta en cada reforma educativa, a su vez, fueron las condiciones que determinaron la estructura y los contenidos de los libros para los maestros y los libros de texto para los alumnos, en ese sentido, no es extraño que existan diferencias, cuyos detalles se explican en los siguientes párrafos.

1. Organización de los libros para el maestro

En la reforma educativa de los setenta, donde se privilegiaba la enseñanza de la Historia integrada al área de Ciencias Sociales, el libro para el maestro de sexto grado, de noventa y cinco páginas, se organiza con base en la introducción donde se explican los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta y ocho unidades de trabajo con actividades para desarrollar los temas, en concordancia con los contenidos expresados en el libro de texto para los alumnos.

En cambio, el libro para el maestro en la reforma de los noventa, con la enseñanza de la Historia como disciplina específica, el número de páginas disminuye a ochenta y tres, además, en la organización contempla un apartado para presentación, otro para la introducción y cuatro capítulos donde se explican los propósitos, la organización de los contenidos en el libro de texto para los alumnos, los materiales de apoyo para el maestro, el enfoque metodológico, la evaluación y las sugerencias bibliográficas.

Como se aprecia, desde el número de páginas hasta la forma en que son estructurados los textos, existen cambios que obedecen a las características específicas de modelos curriculares opuestos. Mientras que en los años setenta prevaleció la organización de los textos por unidades de trabajo, orientadas por objetivos generales, objetivos particulares, objetivos específicos y una serie de actividades para desarrollarse casi al pie de la letra.

En la reforma de los noventa cambia la organización tradicional de contenidos por unidades de trabajo, el libro del maestro se organiza en capítulos y se utiliza nueva terminología; por ejemplo: se modifica el término de objetivos por el de propósitos de aprendizaje, desaparecen las actividades dirigidas y el discurso se limita a proponer diversas acciones, para que el maestro las adecue a los temas y a las necesidades particulares de los alumnos.

Hasta este punto lo sobresaliente es que existe una marcada diferencia en el planteamiento de los modelos curriculares y, desde esa posición, la organización de los textos también se modifica para ajustarla al currículum, además se cambian algunos términos, lo que podría suponer que los enfoques psicopedagógicos sugeridos en el discurso, deberían seguir caminos opuestos.

2. Orientación metodológica

Con respecto a la metodología, la diferencia más visible es que el libro para el maestro de Ciencias Sociales para sexto grado, en la reforma de los setenta, dedicaba solamente las seis páginas de la introducción para explicar las finalidades del enfoque y, en la misma sección, en el apartado dedicado al método, sin mencionar las teorías, lo referente a la fundamentación didáctica y pedagógica de la propuesta para la enseñanza de la Historia integrada al área de Ciencias Sociales.

En cambio, en la reforma de los noventa la guía didáctica del maestro desde la presentación, la introducción y los cuatro capítulos, consisten en explicar con detalle los motivos de la reforma curricular, las características de la nueva propuesta, los propósitos del curso, la organización del libro de texto, las dificultades de los niños en el aprendizaje de la Historia, las orientaciones didácticas para tratar los contenidos, además, se incluye un capítulo para explicar el aspecto de la evaluación y al final ofrece una amplia bibliografía sobre metodología e Historia de México.

Como propuestas curriculares opuestas, lo que se podría esperar es que también las teorías que se tomaron en cuenta para fundamentar la metodología, fueran contrarias. Sin embargo, el análisis muestra puntos en común, lo que no es obstáculo para señalar algunos aspectos donde se aprecian algunas diferencias.

Por ejemplo, en la propuesta de los setenta, en lo referente al planteamiento metodológico, el libro para el maestro expresa que: “El método es un camino de actividades planeadas para que el niño descubra el mundo que los rodea y elabore los conceptos básicos que se refieren a los fenómenos sociales de los que es testigo o actor” (SEP, 1977:6).

Sin duda, lo que se infiere de lo anterior es que la orientación metodológica giraba en el sentido de facilitar a los alumnos las herramientas para que aprendieran conocimientos, habilidades y actitudes por medio de un proceso sistemático de descubrimiento por sí mismos, en otras palabras, que fueran capaces de reconstruir la realidad con la ayuda de la curiosidad y el asombro que despierta la observación directa de los fenómenos.

Esa idea se reafirmaba en el mismo apartado del texto, cuando se explicaba: “[...] el maestro plantea sencillos problemas relacionados con el hombre y su ambiente, y los niños empiezan a investigar”. Con estos señalamientos, queda claro que la metodología consistía en orientar el aprendizaje de los alumnos por medio del descubrimiento o la resolución de problemas en un proceso de investigación.

Para que los alumnos aprendieran por medio de la investigación, el texto proponía seguir un método inductivo, método en el que el sujeto aprende partiendo de lo particular a lo general y cuyos principios (por cierto, en el paradigma del positivismo) eran observar, distinguir, consultar, interpretar, registrar, enunciar, correlacionar y aplicar.

Actualmente, la mayoría de los investigadores rechazan que el conocimiento científico se construya solamente por medio del método inductivo, y se pronuncian por la idea de que existen muchos modelos metodológicos para la explicación de la ciencia. Al margen de las aclaraciones anteriores, no deja de llamar la atención el hecho de que el discurso persistía en relacionar el método inductivo con el aprendizaje por descubrimiento.

Esa constante nos lleva a deducir que una de las teorías psicológicas en que se basó el modelo para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales de los setenta, fue precisamente la *Teoría del aprendizaje por descubrimiento* de Jerome Bruner (1961), quien parte de la tesis de que “Si la superioridad intelectual del hombre es la mayor de sus aptitudes, también es un hecho que lo que le es más personal es lo que ha descubierto por sí mismo”.

En el mismo apartado dedicado al método se identifican elementos donde se insiste en señalar la importancia que tenía, para ese enfoque, la obtención y procesamiento de información tanto escrita como verbal. Ese señalamiento se encuentra, por ejemplo, en la definición del método (SEP, 1977:6) donde se argumenta que: “consiste en reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentar el resultado final en un informe escrito, exposición, oral, esquema”.

El énfasis en la recaudación de información persiste en señalamientos como: “Los alumnos obtienen la información en su texto, también en otros libros, periódicos, revistas, radio, televisión, investigaciones [...] Toda información recogida se procesa en clase, es decir, se interpreta, se clasifica, se relaciona con lo ya sabido y se llega a una conclusión [...] El objetivo es doble, por una parte afirmar conocimientos y, por otra, sistematizar los datos.” (SEP, 1977:6-7).

Esas ideas y la manera en que se plantearon la mayoría de las actividades en el libro del maestro, permiten asegurar que, otra de las teorías psicológicas que fundamentaba la propuesta para la enseñanza de la Historia englobada en las Ciencias Sociales fue la teoría psicológica del *Aprendizaje por recepción significativa* de David P. Ausubel, quien sostiene que los individuos aprenden a partir de información verbal, tanto hablada como escrita, la vincula a los acontecimientos previamente adquiridos y, de esa forma, da a la nueva información así como a la información antigua, un significado especial.

Lo que muestra esta parte del análisis es que la psicología genético-cognitiva fue la base teórica en que se fundamentó la propuesta pedagógica para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales. Sin embargo, solamente fueron tomadas en cuenta algunas aportaciones de Ausubel y Bruner.

En cambio, en la reforma de los noventa, tanto en los propósitos, como en la orientación metodológica expresados en el libro para el maestro, se identifican elementos donde se percibe que el enfoque psicológico y pedagógico se basa no sólo en las aportaciones de Bruner y Ausubel, sino que se amplía con las ideas de otros seguidores de la corriente cognitiva.

Para identificar el principal planteamiento teórico del nuevo enfoque se recurre al análisis de uno de los propósitos generales señalados en el libro para el maestro en la reforma de los noventa donde se señala que, con el estudio de la Historia de México, se pretende que los alumnos: “Comprendan nociones y desarrollen habilidades para analizar hechos y procesos históricos, como continuidad, cambio, causalidad, intervención de diversos autores y sus intereses.” (SEP, 2001:12).

Del análisis del propósito señalado se desprenden los siguientes elementos: primero, que se da a entender que los conceptos de continuidad, cambio y causalidad son hechos y procesos históricos, lo cual consideramos como un error que obedece, quizás, a que el propósito no fue estructurado en forma correcta. Para evitar la confusión podría haberse planteado en el sentido de que los alumnos: “Comprendan nociones como continuidad, cambio y causalidad. Conceptos necesarios para facilitar el desarrollo de habilidades para analizar hechos y procesos históricos donde intervienen diversos autores y sus intereses”.

En segundo lugar, que el término “nociones” es un concepto utilizado, entre otros, por Juan Delval (1995) y Mario Carretero (1995), quienes influidos por la corriente *constructivista*

del conocimiento, han hecho notables investigaciones sobre las nociones históricas y sociales en niños y adolescentes de diferentes partes del mundo.

Con respecto al concepto de nociones, cabría preguntar: ¿cómo se define en el texto a las nociones? Cuando se analiza el texto se descubre que ese concepto no se explica con claridad, por lo tanto, se recupera la opinión de Juan Delval (1995), quien argumenta que las nociones pueden considerarse como los preconceptos, conceptos preliminares o conceptos anticipados (algo distorsionados) que tienen los niños sobre el mundo histórico y social.

En ese sentido, es claro que las nociones, tendrían que ver con los conocimientos previos, con las primeras experiencias que los niños han construido a partir de lo que han vivido y escuchado en el contexto social de la vida cotidiana y, con lo que han visto en los medios masivos de comunicación. Sin embargo, al menos en el propósito en el que se enfatiza que el alumno comprenda nociones, parece que no se tiene la intención en rescatar lo que los alumnos saben para confrontarlo con los nuevos conceptos, sino solamente en propiciar que los niños se acerquen a los conceptos históricos primordiales para lograr de esa manera la enseñanza de la Historia comprensiva.

De cualquier forma los señalamientos anteriores permiten identificar tanto los principios de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel para quien “el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas”, como las aportaciones de Piaget y sus colaboradores que ponen el acento en el nivel de desarrollo mental de los niños, las estrategias cognitivas y los procedimientos en la resolución de problemas.

Así, se concluye que el enfoque pedagógico de la nueva propuesta para la enseñanza de la Historia fue orientado por la corriente *constructivista* del conocimiento, postura que subraya

la importancia de la actividad mental de los alumnos en el proceso de aprendizaje y la necesidad de conocer qué es lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos), sobre lo que se pretende enseñar.

Otro elemento relacionado con la cuestión metodológica es lo referente a la evaluación. En este punto, el análisis muestra algunas diferencias. Por principio se resalta que, en la reforma de los setenta, el libro del maestro dedicaba sólo seis párrafos en donde se proponía que la evaluación tuviera como base (SEP, 1987:9) “la verificación constante de las actividades desde dos puntos de vista: uno, el dominio del método; y otro, el más importante quizá, el cambio de conducta del niño, reflejado en su creciente capacidad de convivencia y cooperación con los demás”.

Aunque la información enfatiza que la evaluación se efectúe a través de (SEP, 1987:9) “una simple estimación de los resultados” con base en los trabajos realizados y las exposiciones de los alumnos, sin duda esa propuesta para evaluar centrada en el dominio del método y el cambio de conducta del niño, tenía que ver más con los procesos de aprendizaje y no tanto con la medición de conocimientos.

Lamentablemente el aspecto de la evaluación en la reforma de los setenta fue uno de los más descuidados, la información era insuficiente y no proporcionaba sugerencias específicas de cómo desarrollarla; además, las actividades que se proponían solamente la incluyeron de forma marginal.

Esa situación cambia en la propuesta de los noventa que incluye todo un capítulo en el libro para el maestro (trece páginas), donde se explica que la evaluación debe considerarse como un proceso amplio y no como la estrategia tradicional utilizada para medir la información que los alumnos recuerdan sobre los temas tratados en clase.

Desde esa posición, la propuesta sugiere que no sólo se tome en cuenta la evaluación como instrumento de medición sin sentido, sino que se convierta en una estrategia de múltiples facetas para evaluar tanto los conocimientos como las habilidades, actitudes y valores desarrollados por los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al considerar a la evaluación como un proceso amplio y permanente, el libro para el maestro propone diversos momentos: al inicio de cada bloque con la finalidad de identificar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre los temas propuestos; al final de cada bloque; al final del curso y de forma continua durante el desarrollo de cada clase.

En lo referente a los instrumentos, la sugerencia es que sean variados para facilitar la evaluación de manera integral y se propone, entre otros, la observación y registro de lo que sucede en cada clase, las pruebas objetivas de todos tipos (orales, escritas y de ejecución) y la redacción de textos o pequeños ensayos, señalando a este último recurso como el más apropiado para valorar conocimientos y habilidades al mismo tiempo.

Lo que muestran los señalamientos anteriores es que al contrario de la propuesta de los setenta, en la reforma de los noventa el aspecto de la evaluación fue pensado cuidadosamente y con esa finalidad se proporciona información suficiente y apropiada sobre cómo desarrollarla, se sugieren los momentos en que se debe realizar y se proponen los instrumentos que se consideran pertinentes desde el enfoque *constructivista* del conocimiento.

Finalizamos este apartado, señalando las diferencias que muestran los enfoques en relación con el papel que se le asigna al docente como responsable directo del proceso educativo. En este punto llama la atención que en la reforma educativa de los setenta, el libro para el maestro de sexto grado no incluyera información específica, como si se diera por hecho que los docentes conocían de antemano las nuevas estrategias didácticas y no requerían de ninguna orientación adicional.

Sin embargo, aunque no se especificaba el papel del docente, en las actividades sugeridas existían puntos que permitían deducirlo, por ejemplo: en la primera actividad que tenía como objetivo que los alumnos adquirieran la técnica de la discusión, se encuentran expresiones como: “El maestro escribe en el pizarrón un tema e invita a los alumnos a que conversen sobre él [...] Los niños leen el texto *Un ser social*. Luego el maestro escribe en el pizarrón una pregunta sobre el tema [...], el maestro les indica que los trabajos se revisarán en una discusión [...] El maestro modera la discusión” (SEP, 1987:31).

De esas expresiones, que se repiten en casi todas las actividades sugeridas, se concluye que en el enfoque para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, el papel que se le asignaba al docente era el de un técnico ejecutor de acciones, un moderador del trabajo dentro del aula con base en actividades que no requerían de la experiencia ni de poner en juego la creatividad.

Esa posición contrasta con lo planteado en el nuevo enfoque para la enseñanza de la Historia en la reforma educativa de los años noventa, lo que se deduce de lo expresado en el segundo capítulo dedicado a la metodología, donde se explica (SEP, 2001: 33): “En la enseñanza de la Historia el papel del maestro es muy importante” porque es el encargado de narrar, explicar, orientar el análisis de las lecciones y diseñar acciones que despierten el interés y la participación de los alumnos.

Además, sugiere que el docente se convierta en profesional inquieto y hábil para consultar diversas fuentes históricas que le permitan, por un lado, ampliar los conocimientos; y, por otro, que tenga posibilidades de formular explicaciones propias, requisito necesario para orientar a los alumnos hacia una verdadera comprensión de la Historia y no sólo a la memorización de nombres y fechas sin sentido.

En esta propuesta, al contrario de la anterior, se insiste en que el docente ocupa un papel primordial en el proceso educativo y en esa idea se le ubica ya no como un técnico de la enseñanza, sino más cercano al ideal de un profesional creativo y autónomo, con capacidad para desarrollar en los alumnos las habilidades de reflexión y análisis, tan indispensables para lograr la anhelada Historia comprensiva.

Hasta este punto el trabajo fue centrado en el propósito de analizar las diferencias más sobresalientes entre los enfoques metodológicos expresados en las guías didácticas para los maestros. En el siguiente apartado se identifican las contradicciones que existen entre la metodología y la corriente historiográfica expresadas en las guías didácticas y la organización de los contenidos en los libros de texto para los alumnos.

B) METODOLOGÍA Y CORRIENTE HISTORIOGRÁFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Identificadas las principales diferencias entre los enfoques metodológicos expresados en las guías para los maestros, en este apartado se explicitan las incongruencias entre metodología, corriente historiográfica y organización de los contenidos en el libro de texto para los alumnos.

En párrafos anteriores se expresó que en la reforma educativa de los años setenta, el enfoque metodológico para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, se fundamentó principalmente en las teorías del *Aprendizaje por descubrimiento* de Bruner y del *Aprendizaje por recepción significativa* de Ausubel. Tomando como base los principios de esas teorías se descubren los principales puntos de contradicción en la organización de los contenidos.

En ese sentido, al analizar la organización del libro para los alumnos se encontró que el texto impreso a dos columnas, aunque a manera de síntesis, fue elaborado con un cuidadoso lenguaje narrativo y esa condición permite una lectura agradable, motivadora y fluida. Además, observa una secuencia cronológica de los temas que cuadra de manera satisfactoria con las unidades.

Sin embargo, analizado a la luz de la teoría del *Aprendizaje por descubrimiento*, cuyos principios parten de que en la elaboración de libros de textos se incluyan tanto preguntas motivadoras como diversas versiones que faciliten en los alumnos la confrontación, la reflexión y la reconstrucción de conceptos históricos y sociales con cierta autonomía, se percibe lo siguiente:

Primero, que efectivamente el texto incluye algunas preguntas en los subtítulos, pero que se contestan de manera implícita; y segundo, que se incluyen algunos recuadros con información adicional firmados por autores reconocidos, pero que en muchos de los casos poco tienen que ver con los temas tratados, por ejemplo, en la primera unidad titulada: “El fin de los gobiernos absolutos”, aparece un recuadro de Alejo Carpentier (SEP, 1977:43) que expresa lo acontecido el 2 de mayo de 1814, cuando los españoles de Madrid se rebelan en contra de Napoleón Bonaparte, pero el texto principal no toca el tema de la invasión de España.

Lo que se observa es que en la organización de los libros para los alumnos, no se tomaron en cuenta las orientaciones que motivaran a éstos a construir conceptos históricos y sociales de manera autónoma, ni tampoco se incluyeron las diferentes versiones históricas y sociales, tan necesarias para facilitar la comparación y la confrontación que permitiera a los niños la construcción de conclusiones generales deducidas de ideas particulares.

Por lo tanto, sin descartar que algunas actividades sugeridas en el libro para el maestro fueron diseñadas para ayudar a desarrollar en los niños ciertas habilidades que orientaran el aprendizaje autónomo, se concluye que el libro para los alumnos no ofrecía la ayuda necesaria para la construcción de ese tipo de aprendizaje.

En cuanto al segundo fundamento referente a la teoría por *recepción significativa* de Ausubel, el análisis parte de las ideas del autor, en el sentido de que los libros deberían considerar una introducción de ideas o conceptos generales, expresar conexiones entre el nuevo contenido y los contenidos ya conocidos, reflejar congruencia entre los diferentes elementos tanto escritos como gráficos y la inclusión de síntesis al final de los temas que permitieran integrar los contenidos de cada unidad.

En lo referente al primer punto, lo que se percibe en el texto es que no se identifican, porque no existen los “organizadores de avance” que propone el autor de la teoría del aprendizaje significativo, es decir, el libro no fue organizado con una presentación general del contenido, en cada unidad, ni mucho menos con una introducción del contenido de cada lección.

Tampoco se identifica un orden sistemático en el uso de los conceptos utilizados en las lecciones. Es cierto que algunos conceptos si se definen con cierta claridad, pero no se retoman durante el desarrollo de las lecciones para relacionarlos y distinguirlos de otros que son afines. Un ejemplo se encuentra en la primera unidad, donde se utiliza el concepto de “monarquía absoluta” (SEP, 1977:30). Sin embargo, ese concepto no se vuelve a retomar en la unidad, a pesar de que el tema lo justifica. Esa condición tampoco posibilita la comparación con otros conceptos relacionados, como monarquía constitucional y república.

Al no existir la posibilidad de que se establecieran las comparaciones y las relaciones entre conceptos se perdía la oportunidad de que se conectaran los conocimientos adquiridos

durante la lectura del texto y los nuevos contenidos. El texto tampoco ofrecía orientaciones que permitieran a los alumnos reflexionar sobre sus ideas iniciales, preconcepciones o conocimientos previos para relacionarlos con los nuevos contenidos.

En lo referente a la relación existente entre el texto escrito, gráfico e ilustrativo, el análisis permite concluir que, en lo general, el libro conservaba un cuidadoso estilo narrativo que se mantenía sin interrupción, con excepción de textos complementarios firmados por autores de renombre que se agregaban al final de las lecciones; aunque esos textos como ya se señaló con anterioridad, en algunos casos tenían poco que ver con los temas sugeridos.

Respecto a la utilización de gráficos, solamente se identifican algunos mapas, pero ninguno de otro tipo, como: cuadros, sinopsis y ampliaciones de información que sirvieran para destacar ideas centrales, complementar los temas, contrastar diversas opiniones y ayudar a reflexionar sobre los conceptos expresados en el texto.

Las ilustraciones eran de buena calidad y sin duda ayudaban a imaginar aspectos de la cultura y la sociedad. Sin embargo, en algunos casos no parecían estar integradas en la lógica de los contenidos, al menos eso se observa, por ejemplo, con la inclusión de una estampilla celebrando el viaje del Mayflower en 1620 (SEP, 1977: 33), sin que se haga mención en el texto de ese viaje o en la ilustración de la vida social del imperio francés (SEP, 1977:40), sin que se trate ese aspecto en el relato.

En la primera unidad tomada como modelo para este análisis se observa que tampoco fue organizada con un apartado de síntesis que favoreciera la integración de los acontecimientos históricos y sociales desarrollados en las lecciones. Por lo tanto, lo anterior permite asegurar que la teoría del *aprendizaje significativo* tampoco fue considerada en la elaboración de los libros de Ciencias Sociales para los alumnos de sexto grado.

Para finalizar, el análisis muestra que el libro de Ciencias Sociales en realidad no era tal, sino un libro de Historia Universal pensado y escrito para mostrar la evolución del capitalismo y la manera en que surgieron los modernos Estados-Nación. Desde esa posición, la lucha de clases se convirtió en el eje de los acontecimientos históricos, lo que permitió finalmente identificar que el libro fue orientado con base en la corriente historiográfica del materialismo histórico.

En la orientación del libro para los alumnos basada en el materialismo histórico, se observa otra incongruencia, sobre todo si recordamos que el método sugerido para trabajar las Ciencias Sociales en el libro del maestro fue centrado en el modelo clásico del positivismo, por lo tanto, en esa lógica debió de haberse organizado el libro para los alumnos.

Mostrados los puntos más sobresalientes de la metodología didáctica y pedagógica en los libros de texto de Ciencias Sociales en la reforma de los años setenta, en los siguientes párrafos se analiza la relación existente entre la propuesta metodológica de la reforma educativa de los años noventa, expresada en los libros para los maestros y el planteamiento en los libros de texto para los alumnos.

Con anterioridad se identificó que la propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en la reforma de los años noventa gira en torno de la corriente constructivista del conocimiento. El constructivismo, retomando las ideas de César Coll (1991) y Frida Díaz Barriga (1998), es una postura pedagógica inacabada, en la que convergen diferentes corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva, sobresalen: el *enfoque psicogenético* de Piaget, la *teoría de los esquemas cognitivos*, la *teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo*, la *teoría sociocultural* de Vigotsky y la *teoría de la instrucción* de Bruner, entre otras.

Estas teorías, aunque divergentes en sus encuadres teóricos, comparten el principio de la importancia que representa la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, principio que, en opinión de César Coll (1995:12), lleva a concebir al aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento.

Considerando que un ingrediente esencial del constructivismo lo constituye el concepto de aprendizaje significativo, se retoma ese planteamiento para el análisis de la organización de los contenidos en el libro de Historia para sexto grado. En el análisis se toman en cuenta como principales categorías: la inclusión pertinente de ideas o conceptos generales en la organización de la información, la conexión de los nuevos contenidos con contenidos ya conocidos, la secuencia lógica entre los diferentes elementos escritos y gráficos y la presencia de síntesis o resúmenes como integradores de la información.

En una segunda parte, y de manera general, se analiza la congruencia entre la corriente historiográfica sugerida en el enfoque planteado en el libro para el maestro y lo que finalmente se expresa en el libro de texto para los alumnos.

De inicio lo que resalta en el trabajo de análisis al libro de Historia Sexto Grado, es que a diferencia de la propuesta anterior en que la Historia de México fue organizada con base en la Historia universal, el nuevo libro de texto es planteado desde una visión de Historia nacional y, en ese sentido, se elimina la organización en unidades y los contenidos aparecen organizados en ocho lecciones que integran de manera cronológica la historia política de México desde la Revolución de Independencia hasta la consolidación del México contemporáneo.

Sin duda, la nueva forma de organizar los contenidos, por cierto, impresos a dos columnas con tipo de letra arial de diez puntos y un agradable estilo narrativo, logra centrar la información alrededor de aspectos esenciales de la Historia de México y esa condición permite

darle continuidad al texto. Sin embargo, al final no se logra encuadrar completamente la información con base en la teoría del aprendizaje significativo.

Por ejemplo, con excepción de la primera lección dedicada a la “Revolución de Independencia” donde se intenta motivar a los lectores mostrando ideas y conceptos conocidos, las demás lecciones, aunque elaboradas con base en una buena narrativa, no contemplan en su inicio una introducción organizada (organizadores previos) de los contenidos que permitan, de acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo, conectar lo conocido con los nuevos contenidos que se proponen en el texto.

Con referencia a la secuencia lógica entre los diferentes elementos escritos y gráficos, el análisis arroja efectivamente que, la información escrita conserva un orden progresivo en la presentación de los temas y en lo general, las ilustraciones consideradas son apropiadas al planteamiento de la Historia política expresada en el texto.

Sin embargo, no en todos los casos las ilustraciones concuerdan con la Historia política sugerida, por ejemplo, en la segunda lección (SEP, 2001: 22-23) se incluyen una litografía de Claudio Linati “Litera de Veracruz a México” y un dibujo de Casimiro Castro “Mercado de la Ciudad de México, hacia 1850”, que intentan explicar cómo era la vida cotidiana de México en tiempos de la independencia, aunque en el texto principal no se haga ninguna referencia a ese aspecto.

En el mismo punto se identifica la intención de orientar y facilitar en los alumnos la reconstrucción de algunos conceptos indispensables en la comprensión de la Historia, para ello se utilizan las explicaciones adicionales expresadas en recuadros intercalados en el texto principal. En la primera lección se destacan conceptos como: tiempo histórico, monarquía, república, esclavitud y soberanía. Para la ubicación de los acontecimientos en la dimensión espacial, se intercalan mapas pertinentes a los temas tratados. Además, en la parte inferior del

texto se incluye una línea del tiempo que facilita la ubicación de los acontecimientos históricos más importantes.

En lo referente a las pistas tipográficas utilizadas en el texto se observa de manera positiva: el manejo alternado de mayúsculas y minúsculas, el uso de diferentes tipos y tamaños de letras, el empleo de títulos y subtítulos, enmarcado de ideas importantes e ilustraciones, notas al calce de las ilustraciones y la utilización de diferentes colores.

Sin embargo, no se incluyen mapas conceptuales ni redes semánticas, tampoco se percibe la existencia de preguntas intercaladas en el texto que pudieran ser favorables para centrar la atención y la reflexión sobre lo más relevante de la información. Otro elemento es la ausencia en cada lección de un apartado final a manera de resumen o de síntesis que permita a los alumnos integrar los acontecimientos, resaltar las ideas principales, identificar las contradicciones y clarificar los conceptos de difícil comprensión.

En cambio, el texto ofrece al final algunas actividades que tienen como finalidad ayudar a reflexionar sobre los contenidos expresados. Para la primera lección se sugieren cuatro actividades: una para repasar y reflexionar sobre las causas del movimiento de independencia de México con la orientación de preguntas abiertas; otra, de ubicación espacial con el auxilio de un mapa de México; una más que promueve el desarrollo de la imaginación y la creatividad por medio del dibujo; y, por último, una de comparación de ideas. Como se aprecia las actividades sugeridas favorecen la reflexión, la síntesis y la integración de los contenidos, aunque podrían haber sido de más provecho si estuvieran intercaladas en cada unidad y no al final del libro.

De las explicaciones anteriores, se concluye que aunque el libro analizado no se ajusta por completo a la teoría del aprendizaje significativo, si incorpora en su organización elementos que pueden considerarse característicos de la corriente constructivista.

En lo que concierne a la corriente historiográfica tomada como base para su elaboración, se resalta la intención de incluir algunas ideas de la *Nueva Historia Social y Cultural*, pero sólo en contadas lecturas, como la adaptación de un informe que Antonio de San Miguel, obispo de Michoacán, envía al rey de España en 1799 para detallarle las condiciones en que se encontraba la situación de la población de la Nueva España; y otra del alemán Alexander Von Humboldt escrito en 1803, que explica aspectos relacionados con la enseñanza de las artes (SEP, 2001:16-17).

Tal vez con el mismo propósito de ajustarse al nuevo planteamiento historiográfico, en el texto aparecen ilustraciones que muestran algunos aspectos de la vida cotidiana, como la litografía de Claudio Linati de 1829 dedicada al medio de transporte y el dibujo de Casimiro Castro que permite imaginar la forma en que las personas se trasladaban, comerciaban, se vestían y convivían en la ciudad de México hacia 1850 (SEP, 2001:22-23).

Sin embargo, el análisis muestra un predominio de la Historia política centrada en mitos, héroes, fechas y batallas, es decir, prevalece la clásica *Historia de Bronce*, la historia de los vencedores, una visión de Historia como verdad incuestionable, por lo tanto, una corriente historiográfica de corte positivista que se contrapone a la propuesta en el libro para el maestro, donde se señala la necesidad de orientar la enseñanza de la Historia que recupera a los héroes como hombres de carne y hueso con defectos y virtudes, además de enfatizar el aspecto cultural y social.

En síntesis, entre las incongruencias de mayor peso resalta que en el modelo de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, se propone un libro de texto para los alumnos de Ciencias Sociales con un enfoque histórico, pero en realidad el libro con el que se trabajó durante un par de décadas no era de Ciencias Sociales, sino de Historia Universal.

También en la nueva propuesta para la enseñanza de la Historia como materia autónoma de los años noventa, se destaca una incongruencia similar deducida de lo expresado en el nuevo programa (SEP, 1993:92), donde se propone que: “En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del continente americano.

Para lograr ese vínculo y acercamiento a la Historia Universal, el programa en cuestión organiza los contenidos en los siguientes temas: “El desarrollo de Europa en el siglo XIX”, y los subtemas que tratan los avances científicos y técnicos, el apogeo del industrialismo, las relaciones comerciales y el colonialismo, las transformaciones sociales y sus conflictos, las ciudades y los cambios en la vida cotidiana y los conflictos entre las potencias.

“El mundo durante la Revolución Mexicana” es otro tema organizado en subtemas importantes como: las rivalidades de las potencias y la Primera Guerra Mundial, vencedores y derrotados, Japón una nueva potencia, las revoluciones sociales: Rusia y el nacionalismo chino, las transformaciones técnicas y los cambios de la vida diaria.

Aun así, los contenidos englobados en los temas que se han señalado y algunos otros relacionados con la Historia social y cultural, no se consideran en el libro de texto para los alumnos, por lo tanto, en este punto es donde se observa una de las mayores incongruencias porque la idea original no se respeta en la organización del libro que, desde 1994, se ha enfocado exclusivamente al tratamiento de la Historia política de México.

Otra incongruencia observada en la organización de los contenidos tiene que ver con la relación inconsistente entre la metodología sugerida y lo expresado en los contenidos en el libro para los alumnos. Del análisis se infiere que esa inconsistencia permanece tanto en la reforma de los setenta, donde quedó señalado en el apartado anterior que las ideas de Bruner y Ausubel son ignoradas en la organización de los contenidos, como en la reforma de los

noventa, donde tampoco son tomados en cuenta por completo los principios de la corriente constructivista.

Un punto más de contradicción en las dos propuestas es que los contenidos expresados en el libro para los alumnos no se ajustan al propósito de fomentar la Historia comprensiva porque la enseñanza y el aprendizaje de la Historia problemática implica tener acceso a documentos que contengan diferentes versiones históricas con la finalidad de que los alumnos puedan poner en práctica el análisis, la comparación, la reflexión y la crítica que les permita finalmente interpretar, comprender y construir conocimiento con ideas propias.

Y el libro de texto de Ciencias Sociales para los alumnos de sexto grado, que en realidad era un libro de Historia mundial, no se estructuró para facilitar la Historia problemática con diferentes versiones, fue redactado en la lógica de una verdad única e incuestionable, de lo cual se concluye que comprender la Historia en ese modelo significaba solamente propiciar en los alumnos habilidades para procesar la información de los textos oficiales.

En el mismo sentido, el discurso que se expresa en el libro para el maestro de Historia sexto grado (SEP, 2001) indica que la nueva propuesta pretende de manera similar que en el modelo integrador de la Historia en las Ciencias Sociales, fomentar la enseñanza de la Historia útil para comprender los fenómenos sociales e históricos de la vida cotidiana.

Para ello se proponen actividades enmarcadas en pedagogía de corte constructivista. Sin embargo, insistimos en que la Historia comprensiva implica despertar en los alumnos la curiosidad para preguntar y criticar los fenómenos históricos inscritos en los testimonios documentales, porque la Historia se sigue haciendo con documentos, aunque como señala Le Goff (1996), ya no sólo con documentos escritos, sino orales, arqueológicos, monumentales y visuales.

Desde la posición pedagógica constructivista de la Historia, los libros de texto deberían proporcionar a los alumnos una muestra aceptable de documentos y de diferentes versiones históricas para que los alumnos pudieran desarrollar las habilidades críticas y reflexivas.

En el nuevo libro de Historia para los alumnos de sexto grado se intenta ser congruente con la propuesta metodológica basada en el constructivismo, y se proporciona información adicional en los recuadros incorporados a las lecciones que incluyen algunos relatos de batallas y de la vida cotidiana, de la cultura y la sociedad, así como mapas e ilustraciones que ayudan a imaginar cómo era la vida en épocas diferentes.

No obstante, la organización de los contenidos otorga mayor importancia al texto principal, estructurado en torno a la versión oficial de la Historia de México como única verdad, por lo tanto, esa característica hace que el texto no concuerde con la idea de favorecer el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, sino que obliga a recuperar solamente la información sugerida.

Con relación a la corriente historiográfica, en la propuesta para la enseñanza de la Historia integrada a las Ciencias Sociales, se observa en lo general, una organización de los contenidos con base en el *materialismo histórico*; lo objetable de ese planteamiento es que se propone como versión incuestionable y los contenidos relacionados con la Historia de México son mínimos y, además, se expresan de manera fragmentada.

En el mismo sentido, el análisis muestra que la organización de los contenidos del libro de Historia en la reforma de los noventa, centrada en la Historia política de México, es decir, en la Historia de bronce, o historia de los vencedores, es incongruente con el enfoque historiográfico de la *Nueva Historia* que se plantea en el enfoque teórico, y aunque se incluyen ilustraciones y recuadros para resaltar algunos aspectos culturales y sociales, son irrelevantes al no tener relación con el discurso expresado en el texto principal.

Identificadas las principales divergencias de los enfoques, en cuanto a la organización de los textos, el enfoque metodológico y la relación entre metodología y contenidos sugeridos, los siguientes párrafos, con base en las mismas categorías, se dedican a explicar de manera general las coincidencias y continuidades de mayor peso observadas entre las propuestas analizadas.

C) CONTINUIDADES

El análisis de los apartados anteriores permite identificar, por un lado, las diferencias en cuanto a la organización de los textos, la fundamentación teórica y la corriente historiográfica utilizada como base para estructurar los contenidos de las propuestas; y, por otro, las contradicciones más sobresalientes. No obstante las diferencias y los puntos contradictorios, el análisis muestra que las propuestas curriculares aunque opuestas observan puntos de coincidencia que reflejan cierta continuidad.

Un primer punto, sin duda relevante, es lo referente a la intención de las autoridades educativas por diseñar el currículum de los conocimientos históricos y sociales con base en los fundamentos teóricos de vanguardia, tal como sucedió en los años setenta, cuando en el mundo la educación apuntaba hacia un tipo de enseñanza integrada y estructurada en grandes áreas disciplinares. Y aunque esta idea integradora de las Ciencias Sociales no permaneció en la reforma de los años noventa, en el diseño del nuevo currículum se observa la intención por continuar fortaleciéndolo con base en innovadores elementos metodológicos e historiográficos. Con referencia a la metodología se continúa en la línea de la corriente cognitiva, incorporando las aportaciones de diversas teorías afines. En la corriente historiográfica, la nueva propuesta se orienta con las ideas de la Nueva Historia social y cultural, como ejes articuladores de los contenidos.

En los objetivos y propósitos de las propuestas, se observan puntos de coincidencia que conducen a identificar la trayectoria, es decir, algunas continuidades que ha tenido la enseñanza de la Historia durante un largo periodo de tiempo, en ese sentido, en el libro del maestro para sexto grado de Ciencias Sociales (SEP, 1977:4) se rescata el objetivo general que era: “introducir a los alumnos en el conocimiento de la sociedad en que viven, comprendiéndola como producto del pasado, para que participen en la transformación de su medio social”

Entender, interpretar y comprender los problemas sociales construidos en el devenir de la Historia, se planteaba como el propósito de mayor trascendencia en la propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la reforma educativa de los años setenta, en donde la Historia se convertía en eje articulador para estudiar los fenómenos de la sociedad en un concepto interdisciplinario e integrador.

A su vez, uno de los propósitos principales de la nueva propuesta para la enseñanza de la Historia como materia específica, surgida de la Modernización Educativa a principios de la última década del siglo XX expresa, en el libro para el maestro Historia sexto grado (SEP, 2001:8), que:

[...] se pretende propiciar la formación de la conciencia histórica de los niños al brindarles elementos que analicen la situación actual del país y del mundo como producto del pasado. Asimismo, se busca estimular la curiosidad de los niños por el pasado y dotarlos de elementos para que puedan organizar e interpretar información, lo que es la base para que continúen aprendiendo.

De los propósitos en ambas propuestas se advierte que existe coincidencia en la necesidad de propiciar en los alumnos el conocimiento del pasado como un requisito para la explicación y la comprensión de los fenómenos históricos y sociales del presente, así como favorecer el desarrollo de habilidades en la búsqueda e interpretación de información que les sirva para seguir aprendiendo de manera permanente y autónoma.

Como se puede observar, se ha insistido permanentemente por parte de las autoridades educativas en favorecer la enseñanza de la Historia orientada hacia la explicación y comprensión de la realidad cotidiana y esa condición hace que se continúe en la idea de alejar a la Historia de la pedagogía tradicional que privilegia la memorización de nombres, fechas y batallas, para ubicarla en paradigmas propiciadores de pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

Para el logro de propósitos similares, se observa la tendencia por continuar proponiendo metodología basada en teorías pedagógicas y didácticas de corte moderno y vanguardista, alejadas del conductismo tradicional y cercanas a las teorías que privilegian la construcción del conocimiento.

Con relación a la organización de los textos, específicamente en los libros para los alumnos de sexto grado, el análisis muestra la tendencia de continuar en la línea de conservar la Historia narrativa, anecdótica y centrada en los héroes nacionales, aunque salpicada de conceptos estructurales, impersonales y abstractos, seguramente con la idea de favorecer el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas en los alumnos.

D) REFLEXIONES FINALES

Con el trabajo de análisis desarrollado en este capítulo se puede advertir que, en las últimas reformas educativas, los responsables de la educación pública en el país han hecho notables esfuerzos por diseñar el currículum de la Historia con fundamentos metodológicos e historiográficos de vanguardia. En los años setenta, la metodología, aunque no de manera explícita, fue cimentada en la corriente psicológica cognitiva, y la nueva reforma de los años noventa en el constructivismo y la Nueva Historia.

En ambas propuestas los fundamentos teóricos y metodológicos se explican de manera específica en los libros para los maestros. Sin embargo, en la organización de los contenidos

de los libros para los alumnos no se reflejan por completo. Si se considera que el libro de texto en realidad ha sido y sigue siendo uno de los instrumentos principales para guiar la enseñanza y el aprendizaje, y para algunos alumnos la única vía de reconstrucción del pasado que nos determina, las innovaciones metodológicas deberían reflejarse en los contenidos, pero esa condición hasta la actualidad no se ha cumplido.

Tanto en la propuesta de los setenta como en la de los noventa persiste la idea de favorecer la enseñanza de la Historia para comprender el presente. No obstante se advierte que el verdadero sentido no se enfoca tanto en propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, sino en promover la lectura de comprensión de textos para que los alumnos asimilen y memoricen la clásica “Historia de Bronce”.

Naturalmente, sería injusto descalificar la Historia política tradicional de héroes y batallas, sobre todo si se considera que durante generaciones, su enseñanza ha contribuido a fomentar de cierta manera la identidad común de los mexicanos y, además, mucha de esa historia ya es parte del imaginario colectivo que reclama los mitos y relatos idílicos o legendarios.

Sin embargo, eso no justifica que se siga imponiendo la versión que conviene a los intereses del Estado, cuyo papel debería centrarse en pugnar por una identidad al margen de las clases en el poder, y no permitir que las cuestiones políticas se impongan sobre las cuestiones educativas. Si el Estado ha invertido cantidades millonarias en la renovación de los manuales escolares, resulta inadmisibles que a más de una década de iniciado el Programa para la Modernización de la Educación Básica, no se hayan podido corregir las incongruencias existentes entre la propuesta curricular original y los contenidos sugeridos en los libros para los alumnos.

De los anteriores argumentos se infiere que las reformas educativas en la enseñanza de la Historia son tendenciosas y que la verdadera intención del Estado sigue siendo la de

utilizarla como instrumento de legitimación, es decir, como herramienta para transmitir los valores e ideología que conviene a los poderosos.

Tal parece que ningún gobierno escapa a esa tentación, y lo confirma la nueva polémica que causó el llamado “gobierno del cambio” en el mes de junio del 2004, cuando en el diario “La Jornada” de circulación nacional, se dieron a conocer las principales modificaciones que las autoridades educativas proponen hacer al currículum de la educación secundaria en el contexto de una nueva reforma educativa. El debate se originó porque el “gobierno del cambio”, de corte neoliberal en cuestiones económicas pero conservador en otros aspectos dio a conocer su propuesta para que en la educación secundaria se elimine la enseñanza de la Historia Universal y en el caso de México se prescindiera de la Historia anterior al siglo XV, para dar prioridad a la historia reciente, en la cual, se incluye el triunfo de Vicente Fox en las elecciones del 2000.

En respuesta a la exigencia de diversos sectores de la sociedad, para que se explicara por qué en la nueva reforma se propone eliminar la Historia anterior al siglo XV en la escuela secundaria, el Subsecretario de Educación Básica y Normal Lorenzo Gómez Morín entrevistado por Claudia Hernández en La Jornada del 22 de junio, expresó que se tomó esa determinación para no repetir contenidos. En ese punto salta a la vista que para el funcionario la mente de los niños es tan poderosa que los contenidos desarrollados en primaria quedan grabados para siempre en la memoria, y repetir contenidos es una total pérdida de tiempo.

En el mismo sentido, señaló que: “El currículum mexicano es enciclopédico; tiene muchos contenidos pero poca profundidad. Es como abrir una enciclopedia, donde hay muchos temas, pero no están trabajados a profundidad”. Para el funcionario la intención de la reforma es dejar atrás el “enciclopedismo” que desde su punto de vista es poco profundo, es decir, superficial, por lo tanto, sugiere recortar contenidos para profundizar en otros. Esa idea no parece tener mucho sustento, sobre todo si consideramos que conocimiento enciclopédico, no puede ser equiparado con conocimiento superficial.

Tratándose de recortar contenidos, quizá como funcionario de un gobierno conservador, partidario del neoliberalismo y la globalización de la economía, se le ocurrió eliminar lo que desde su visión no tiene utilidad práctica, no produce y además, estorba a los intereses de las empresas transnacionales, para quienes seguramente un pueblo sin memoria, desarraigado y sin identidad, resultaría más fácil engañar y arrebatar los recursos naturales que pertenecen a todos.

Vaya cinismo del gobierno foxista que prometió arreglar el conflicto de los indígenas mexicanos en quince minutos, y terminó haciéndolo efectivamente pero borrándolos de la Historia y de paso eliminando las raíces que dan sustento a un país entero.

A cambio de los recortes sugeridos a la Historia, en el más puro culto a la egolatría y justificándose por el aval que historiadores de reconocido prestigio a los que Gómez Morín aseguró haber consultado (Enrique Krause, Soledad Loaeza, Mario Carretero, Josefina Zoraida Vázquez, Andrea Sánchez Quintanar y Pilar Gonzalbo), se ofrece la profundización en los contenidos de la Historia reciente, que incluyen el triunfo del presidente Vicente Fox en las elecciones del 2000.

Con tanto prestigio sería muy penoso que esos historiadores, hayan estado de acuerdo en que es más importante dar brillo a la imagen de un individuo, por cierto, uno de los más torpes en el conocimiento histórico de México, que profundizar en las raíces culturales del pueblo mexicano.

Gómez Morín insistió en que la reforma se justifica porque de acuerdo a los resultados de pruebas nacionales e internacionales, el rendimiento escolar de los adolescentes es muy bajo. Además se registra una alta deserción y según su apreciación se debe a que el currículo que se viene trabajando desde 1993 es muy extenso. En esa postura se da a entender que los alumnos reprueban, y se alejan de la escuela por culpa de los contenidos tan extensos. Si eso fuera verdad, tendríamos que pensar que el trabajo de los docentes, las condiciones

económicas, la desintegración familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación y el contexto comunitario, entre otros elementos, no cuentan.

Ante la inconsistencia de los motivos expresados por Gómez Morín para reformar el currículum de la escuela secundaria, la reacción de algunos políticos y muchos intelectuales fue de total desacuerdo, específicamente por el empeño descarado del gobierno foxista de excluir los temas que tratan la rica y diversa Historia anterior al siglo XV, que abarca los temas de la prehistoria, las civilizaciones china, india, romana, griega, la Edad Media y lo referente al México Prehispánico.

A ese respecto las opiniones de intelectuales como: Enrique Florescano, Elena Poniatowska, Alejandra Moreno Toscano, Guillermo Tovar y de Teresa, Juan Buñuelos, Raquel Tibol, Bárbara Jacobs, Ángeles González Gamio y Fernando del Paso coincidieron en que el recorte de la Historia, es un acto terrible, bárbaro, perverso, absurdo, criminal, grave, estúpido y producto de la ignorancia, que atenta contra las raíces culturales de los mexicanos y su identidad nacional.

Al revisar la versión preliminar de la nueva reforma curricular para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria (SEP, 2004) se observa que la nueva propuesta curricular continúa fundamentándose en la metodología de corte constructivista y la corriente historiográfica de la Nueva Historia; pero también se identifican los recortes a la Historia que motivaron el debate y la intención del gobierno conservador por incluirse en los contenidos, específicamente en los subtemas de la Unidad Temática 5. “La transición democrática en América Latina. México: del sistema de partido oficial al sistema de partidos. El triunfo de la oposición [...]” (SEP, 2004:52).

En la introducción de esa propuesta curricular se enfatiza que, para lograr el desarrollo de la nueva reforma de la Historia en la educación secundaria, se hace necesario fortalecer el aprendizaje de la Historia de México en la escuela primaria, para lo cual se sugiere estudiar de la Prehistoria a la Colonia en cuarto grado y de la Independencia a

nuestros días en quinto. Para sexto se propone un curso de Historia de México y el mundo, que aborde desde la Prehistoria hasta el siglo XV y sirva de antecedente a la secundaria (SEP, 2004:6).

Por lo tanto, aunque el magisterio no haya sido consultado y persistan los desacuerdos de algunos políticos y muchos intelectuales, con seguridad la nueva reforma se pondrá en marcha para el ciclo escolar 2005-2006, tal como se tenía previsto, sin que los funcionarios encargados de la educación pública, se hayan interesado por corregir las fallas anteriores. Por la premura con que se pretende implementar la reforma, se puede pensar que al “gobierno del cambio” lo que le interesa es lo mismo que a los anteriores gobiernos, legitimarse incluyéndose en la Historia.

En esas condiciones resulta preocupante que los gobernantes en turno solamente piensen en utilizar la Historia como instrumento de legitimación y no como herramienta necesaria para transmitir y conservar las diversas manifestaciones culturales, fomentar el amor a las raíces comunes de los mexicanos, desarrollar la conciencia política y aprovechar el conocimiento histórico para orientar a la población hacia un proyecto autónomo que se oponga a los intereses del mundo globalizado, es decir, que se utilice la Historia para construir un verdadero proyecto de Nación.

Un pueblo como el mexicano poseedor de tan rica y variada herencia cultural, no merece tener gobiernos que simulen solamente cumplir con lo establecido en las leyes. Ante ese problema, sería conveniente que los involucrados directos en las cuestiones educativas, es decir, los docentes tomaran la iniciativa para que junto a la sociedad en general se construyera un proyecto de Historia ajustada a los intereses comunes de la población mexicana.

En ese sentido, lo ideal sería que la Historia no solamente se enfocara a la lucha por el poder, sino que se incluyera mayor peso a los aspectos sociales y culturales, con la intención de construir un proyecto de Nación pluricultural, más prometedor, inclusivo, justo, democrático y al servicio de las mayorías.

Para finalizar, sólo resta agregar que el trabajo aquí desarrollado fue enfocado al análisis crítico de los textos, lo que sin duda puede contribuir a mejorar la práctica docente en la escuela primaria. Pero de ninguna manera está dicha la última palabra, sólo es una visión más y puede ser el punto de partida para iniciar otras investigaciones; por ejemplo: el concepto de Historia que tienen los docentes; la concepción que poseen sobre los libros de Historia; las maneras en que se utilizan dentro del aula; la influencia de los libros en la construcción del conocimiento; entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE Beltrán, Mario y Valentina Cantón Arjona (Coord.) (1999), *Inventio Varia Textos, de, desde y para la historia de la educación en México*. Tomo II, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- AGUIRRE Lora, María Esther (1996), "Annales: vicisitudes en el nacimiento de una historia", *Revista de Pedagogía*, México, vol. II, núm. 8, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 22-31.
- AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio (1996), "Los Annales dentro del universo de la Crítica", *Revista de Pedagogía*, México, vol. II, núm. 8, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 32-57.
- AGUIRRE Wences, Aroldo, Irma Ballesteros Corona, Abel Bonilla Pérez y Ana Prieto Hernández (1993), *Mi libro de Historia sexto grado*, México, Grafixpress.
- AYMARD, Maurice (1996), "Braudel enseña la historia", *Revista de Pedagogía*, México, vol. II, núm. 8, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 90-95.
- ANTONIO Pérez, Lilia (1999), ¿Sólo la forma es contenido? Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia, *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria), Aguascalientes Ags., COMIE.
- ARZOLA Franco, David Manuel (1999), "La enseñanza de la historia en la escuela Primaria. ¿Otra vez la misma Historia?", *V Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria), Aguascalientes, Ags., COMIE.
- ASENSIO, Mikel; Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo (1989), "La comprensión del tiempo histórico", M. Carretero; J. I. Pozo y M. Asensio (comp.) *Enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, pp. 124-132.
- AUSUBEL, David (2000), "Teorías cognitivas del aprendizaje", *Antología: Aprendizaje significativo, una alternativa metodológica desde un enfoque constructivista*, San Luis Potosí, S.L.P., Centro de Actualización del Magisterio.
- AYMARD, Maurice (1996), "Braudel enseña la historia", *Revista de Pedagogía*, México, Vol. II, Núm. 8, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 90-95.
- AYALA Anguiano, Armando (1993), "Niños Héroes: "Un mito en vías de extinción", *Revista Contenido 30 aniversario*, junio, México, Editorial Contenido. pp.90-94.

- BELTRAN del Río, Pascal (2003), "Luces, sombras, oscuridad... en la vida de Miguel Hidalgo", *Proceso, Semanario Información y Análisis*, núm. 1383, mayo, México. pp. 10-14.
- BERENZON Gorn, Boris (1999), *Historia es inconsciente. (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton)*, Colección Investigadores, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis,
- BORRE Jhonsen, Egil (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- BLANCO, José Joaquín *et. al* (1980), *Historia para qué*, México, Siglo XXI.
- BLOCH, Marc (1994), *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BUSTOS, Gerardo (1990), "Los mapas en la historia", V. Lerner (comp.), *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, Instituto Luis Mora, México, pp. 311-320, CISE-UNAM.
- CALVO, Beatriz (1993), *Docentes de los niveles básico y normal*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- CAMELO, Rosa (1990), "Los contenidos en la historia de la historiografía", V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, Instituto Luis Mora, México, pp. 291-295. CISE-UNAM.
- CARRETERO, Mario (1998), "El espejo de Clío: Identidad nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia", *Cero en conducta*, núm. 46. Octubre, México, Educación y cambio, A.C. pp. 43-53.
- CARRETERO, Mario y Juan Ignacio Pozo. (1987), "Desarrollo intelectual y Enseñanza de la historia", *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (1989), "Problemas y Perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva", M. Carretero; J. I. Pozo y M. Asensio (comps.) *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor. pp. 13-29.
- CARRETERO, Mario (1995), *Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia*, Madrid, Visor.
- COLL Salvador, César (1995), "Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?", *Antología: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*, México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 9-27.

- COLLINGWOOD, R. G. (1981), *Idea de la Historia*, traducc. de Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica.
- CUESTA Fernández, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- CHOPIN, Alain (1998), Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica, Javier Pérez Siller y Verena Radkau Gacía. (coord.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Editorial Ducere S.A. de C. V. pp. 169-180.
- DE GORTARI Rabiela, Hira (1998), "El reto de enseñar historia", *Cero en Conducta*, núm. 28, México, pp. 12- 23. Educación y cambio, A. C.
- DELVAL, Juan (1995), "Desarrollo de nociones de los niños y adolescentes", Cinta 1, *Serie: El conocimiento en la escuela. Historia*, México, SEP-UPN.
- DIAZ, Barriga Frida y Gerardo Rojas Hernández (1998), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", México, Mc. Graw Hill-Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- FLORESCANO, Enrique (1986), "De la memoria del poder a la historia como explicación", *Construcción del conocimiento de lo social en la escuela primaria*, (Antología), México, SEP-UPN. pp. 170-186.
- FORNACA, Remo (1998), "Componentes epistemológicos en la reconstrucción histórica de los modelos educativos y pedagógicos. Traducc. de Ma. Esther Aguirre, *Cero en conducta*, Núm. 28, México, Educación y cambio A. C. pp. 45-49.
- GALVAN, Luz Elena y Susana Quintanilla (1993), "Historiografía de la educación" *Estados del conocimiento*, cuaderno 28, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- GALVÁN, Luz Elena y Mireya Lamoneda Huerta (1999), *Un reto: la enseñanza de la historia hoy*, Colección: "Horizontes Alternativos para la Docencia II", Toluca, Méx., Pliego Impresores.
- GALVAN, Lucila y Héctor Álvarez (1990), "Historia de la identidad", V. Lerner (Comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM-CISE - Instituto Luis Mora, México, pp. 213-238.
- GARCÍA, Pedro (1982), *Con el cura Hidalgo en la guerra de Independencia*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.

- GARCÍA Perea, María Dolores (1999), "Hermenéutica: Una posibilidad de formación" *Tiempo de educar*, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, año 1, número 2, julio-diciembre, Toluca, Méx., Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 95-117.
- GIBAJA Regina E (1979), *Las Ciencias sociales en la escuela. Supuestos Epistemológicos y Pedagógicos del texto de sexto grado*, México, UNAM.
- GÓMEZ Rodríguez, Ernesto (1997), "Criterios de Selección en la enseñanza de la Historia", *Revista La Vasija*, México, año I, vol. I, núm. 1. La Vasija, A.C. pp. 98-106.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar (1999), *Historia y Nación. I. Historia de la Educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México.
- GONZÁLEZ y González Luis (1990), "La enseñanza de la historia más allá de la Aulas", V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, UNAM- CISE- Instituto Mora, México, pp. 3-13.
- GONZÁLEZ y González, Luis (1991), *El oficio de historiar*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- GONZÁLEZ y González, Luis (1991), "¿Qué historia enseñar?", *Cero en Conducta*, núm. 28, México, Educación y cambio, A. C. pp. 5-11.
- GONZÁLEZ y González, Luis (1997), *Otra invitación a la microhistoria*, colección Fondo 2000 Cultura para todos, México, Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ de Alba, Luis (1997), "La Historia de México y las mentiras de mis maestros", *Contenido*, julio, México, Editorial Contenido. pp. 72-95.
- GUERRERO Araiza, Cuauhtémoc (1991), "Una nueva actitud en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Cero en conducta*, núm. 28, México, Educación y cambio, A. C., pp. 4-9.
- GUTIÉRREZ Pantoja, Gabriel (1998), *Metodología de las Ciencias Sociales II*, México, Oxford University.
- GUZMÁN, Graciela (1991), "El aprendizaje de la historia: Un espacio de contradicciones entre el currículum planeado y el vivido cotidianamente en la institución escolar", V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica en la historia*, México, UNAM-CISE - Instituto Luis Mora. pp. 419-429.
- HERRERA Beltrán, Claudia (2004), *Diario La Jornada*, 22 de junio del 2004, p.47, México
- HERRERA, Willebaldo (1992), "En la portada de los libros una mujer olvidada", *Proceso*,

Semanario de Información y Análisis, núm. 827, 7 septiembre, México, Agencia Alero. p. 11.

HERNÁNDEZ B., Heriberto (1999), *Metodologías y técnicas para la investigación Social*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

IPARRAGUIRRE, Hilda, (1992), “¿Qué historia enseñar? Hacia una concepción integradora de la historia”, J. de Jesús Nieto (coord.), *La enseñanza de la historia*, México, Quinto Sol.

IPARRAGUIRRE, Hilda *et. al* (1991), *Historia. Análisis y síntesis de los problemas de la enseñanza de la historia I*, México, Centro de Apoyo Curricular de la ENSM.

JÁQUEZ, Antonio (1992), “Hace treinta años, furibundos; hoy, del brazo del gobierno, los ricos regiomontanos aceptan los textos gratuitos”, *Proceso, Semanario de Información y Análisis*, núm. 827, 7 de sept. México. pp.15.

KOSELLECK, Reinhart y Hans-Georg Gadamer (1997), *Historia y hermenéutica*, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, Paidós.

LAMONEDA, Mireya (1990), *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

LAMONEDA, Mireya y Luz Elena Galván (1991), “Clío y algunos de sus problemas en su enseñanza”, *Cero en conducta*, núm. 28, México, Educación y cambio, A.C. pp. 28-34.

LATAPÍ, Pablo (2001), “De las cosas prohibidas de la escuela”, *Proceso, Semanario de Información y Análisis*, núm. 1307, 18 de nov., México.

LATAPÍ Pablo (2001), "El aula en disputa", *Proceso, Semanario de Información y Análisis* núm. especial 9/ 25 aniversario, noviembre, México, pp. 94-105.

LE GOFF, Jaques y Antonio Santoni Rugiu (1996), *Investigación y Enseñanza de la Historia*, cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Morevallado Editores.

LERNER, Victoria (1990), “El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio”, V. Lerner (comp.) *La enseñanza de Clío Prácticas y propuestas para una didáctica en la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 209-222.

LERNER, Victoria (comp.) (1997), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

- LERNER, Victoria (comp.) (1990), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora.
- LÓPEZ, Elvira (1990), “La televisión como material de apoyo en la enseñanza de la Historia”, V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 305-309.
- MATUTE, Alvaro (coord.) (1993), *Antología de Historia de México*, Toluca, Méx., Fernández Editores.
- MEYER, Eugenia (1990), “De cara a la historia popular”, V. Lerner (comp.), *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 471-493.
- MEZA Estrada, Antonio (1999), "Los libros de texto", Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México, t. II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MICHEL, Guillermo (1996), *Una Introducción a la Hermenéutica: Arte de Espejos*, México, Castellanos Editores.
- OSORIO, Jaime (2001), *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PALACIOS, Guillermo (1999), "Una historia para campesinos: el maestro rural y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934", Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia y Nación*, México, El Colegio de México.
- PANSZA, Margarita (1990), “La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas”, V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 395-418.
- PÉREZ Siller, Javier y Radkau García Verena (coords.) (1998), *Identidad en El Imaginario Nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, México, Inst. de Cienc. Soc. y Humanid., BUAP, Puebla, El Colegio de San Luis, Inst. Georg-Eckert, Branschweig.
- PÉREZ Tamayo, Ruy (1995), “El maestro y el poder del conocimiento”, *Los retos del próximo milenio*, colección: Diez para los maestros, México, Ediciones de Buena Tinta, S.A. de C.V. pp. 49-64.
- PÉREZ Vejo, Tomás (2001), "La Historia en los sistemas educativos: ¿un mito de origen?", *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la educación*, Morelia, México.

- PICHARDO, Juan (1992), "Sobre la enseñanza de la historia en México", *Revista Mexicana de Pedagogía*, México. pp. 19-22.
- POPKEWITZ, Thomas (1998), "La historia en la pedagogía. La pedagogía como historia", *La vasija*, Año I, Vol. I, núm. 2, abril-julio, México, La Vasija, A. C. pp. 49-68.
- POZO, Juan Ignacio, Mikel Asensio y Mario Carretero (1989), "Modelos de Aprendizaje en la enseñanza de la historia", M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor. pp. 211-239.
- QUEZADA Ortega, Margarita de J. (1999), *Los libros de historia: Contenidos curriculares para la formación de la identidad nacional*, Ecatepec, Méx., Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- QUINTANILLA, Susana. (1993), *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- RAMÍREZ Raymundo, Rodolfo (1998), "La enseñanza de la historia en la escuela primaria", *Cero en Conducta*, núm. 46, octubre, México, Educación y cambio, A. C. pp. 25-41.
- RANCIERE, Jaques (1993), *Los nombres de la historia, una poética de saber*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión.
- RAZO Navarro, José Antonio (2000), *Metodología Hermenéutica e Investigación Educativa*, Colección: "Horizontes Alternativos para los Docentes. III", Toluca, Pliego Impresores, S. A. de C. V.
- R. FLORES, Linaloe (2003), "Héroes patrios de carne y hueso", *Quo*, núm. 64, febrero, México. pp. 74-79.
- REVUELTAS, Andrea (1998), "La identidad nacional del mexicano", Javier Pérez Siller y Verena Radkau García, *Identidad en el Imaginario Nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Editorial Ducere, S.A. de C. V. pp. 411-420.
- ROCKWEL, Elsie (1990), "Propuestas actuales y valores históricos en la educación Mexicana", *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 3, junio-agosto, México.
- RODRÍGUEZ Iglesias, Eloisa (1991), "La enseñanza de la historia: algunas de sus metas educativas", *Cero en Conducta*, núm. 28, México, Educación y Cambio, A.C. pp. 119-127.
- RODRÍGUEZ, Iglesias, Eloisa (1990), "El trabajo en el aula como material de apoyo para

la enseñanza de la historia”, V. Lerner (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y Propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora. pp. 465-470.

RODRÍGUEZ, Iglesias, Eloisa (1991), *Plan de estudios CCH. Paquete didáctico en apoyo al Proceso de enseñanza-aprendizaje de historia de México*, México, UNAM.

RODRÍGUEZ A. y J. MacGregor (1990), “Historia y currículo”, V. Lerner. *La enseñanza de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 407-418.

ROSAS, Renato (1988), “Una experiencia en Ciencias Sociales”, *Cero en Conducta*, núms. 13-14, México, Educación y Cambio, A. C. pp. 69-72.

SALAZAR Sotelo, Julia (1999), *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. ¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

SÁNCHEZ Cervantes, Alberto (1991), “Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia”, *Cero en Conducta*, núm. 28, México, Educación y Cambio A. C. pp.35-41.

SÁNCHEZ Cervantes, Alberto (1992), “Qué historia enseñar: historia, geografía y civismo o ciencias sociales?”, *Cero en Conducta*, núms. 31-32, sept., México, Educación y cambio, A. C.

SÁNCHEZ Cervantes, Alberto (1993), “Y todo por que faltaba el pastorcito de Guelatao”, *Hojas*, núm. 12, México. pp. 31-35.

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1990), “El conocimiento histórico y la enseñanza de la Historia”, V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 239-248.

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1991), “Para qué enseñar y estudiar historia”, *Cero en Conducta*, núm. 28, México, Educación y Cambio, A. C. pp. 110-118.

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1993), “Reflexiones en torno a la teoría de la enseñanza de la historia”, *Tesis de maestría*, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.

Secretaría de Educación Pública (1977), *Ciencias Sociales. Libro del maestro para sexto grado*, México.

Secretaría de Educación Pública (1977), *Libro de texto para el alumno Ciencias Sociales, Sexto grado*, México.

- Secretaría de Educación Pública (1992), *Mi libro de Historia de México. Quinto grado*, México.
- Secretaría de Educación Pública (1993), *Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2001), *Libro para el maestro. Historia sexto grado*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2001), *Libro de texto para el alumno. Historia, sexto grado*, México
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1984) *Sociología y subdesarrollo*, México, Edit. Nuestro Tiempo.
- STON, Lawrence (1986), *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TABOADA, Eva (1987), “Las ceremonias cívicas y las concepciones sobre la enseñanza de la historia”, *Reporte de investigación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- TABOADA, Eva (1988) “La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria: un acercamiento”, *Reporte de investigación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- TABOADA, Eva y Verónica Edwards (1988), “Notas analíticas de los cuadernos de los alumnos sobre enseñanza de las ciencias sociales en primaria”, *Reporte de investigación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- TENTI Fanfani, Emilio (2001), "Conocimiento de la educación: problemas de producción, política y sentido" (conferencia magistral) VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Col.
- TIRADO SEGURA, Felipe y Alfonso Bustos Sánchez (1999), UNAM. "El modelo histórico: un recurso para la enseñanza de la educación básica", *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yuc. COMIE.
- TORRES, Gerardo (1990), “La enseñanza de la historia y su papel en la información de los estudiantes”, V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora. pp.197-205.
- TORTOLERO, Alejandro (1983) “La enseñanza de la historia en el porfiriato”, *Lo social en los planes de estudio de la educación primaria y preescolar (2)* México, SEP-UPN. pp. 221-224.

- VARGAS Segura, Raúl (1997), "Los docentes de educación primaria y la enseñanza de la historia", *IV Congreso de Investigación Educativa*, Mérida, Yuc. México, SEIEM-CAMEM.
- VÁZQUEZ, Irene (1990), "Folckore e historia", V. Lerner (comp.), *La enseñanza de Clío, Prácticas y propuestas para una didáctica en la historia*, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora, pp. 321-333.
- VÁZQUEZ, Josefina (1991), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México.
- VÁZQUEZ, Josefina (1992) "Justo Sierra, la educación y la enseñanza de la historia", *Revista Mexicana de Pedagogía* (11), México. pp. 19-22.
- VÁZQUEZ, Josefina (2000), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- VERA, Rodrigo (1992), "Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron los nuevos textos", *Proceso, Semanario de Información y Análisis*, núm. 827, sept. México. 13-17.
- VIARD, Graciela (1990) "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia a nivel básico" V. Lerner (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica en la historia*, México, UNAM –CISE - Instituto Luis Mora. pp. 223-230.
- VILLA Lever, Lorenza (1982), *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la Educación en México*, Guadalajara, Méx., Universidad de Guadalajara.
- WALDEG, Guillermina. (1993), *Procesos de enseñanza y aprendizaje II, volumen I*, México, COMIE.
- WEISS, Eduardo (1982), "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias Sociales: 1930-1980", *Educación*, núm. 42, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación. pp. 299-310.
- WEISS, Eduardo (1985), "Hermenéutica crítica y ciencias sociales", *Técnicas y Recursos de Investigación IV* (antología), México, UPN-SEP. pp. 27-34.
- ZERMEÑO, Guillermo (1990), "La historia, ¿una ciencia en crisis?, Teoría e historia en México, 1968-1988", *Memorias del Simposio de Historiografía Mexicanística*, pp. 26-32.