



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

Academia de Pedagogía

**“EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE
MÉXICO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

TESINA PROFESIONAL

Para obtener el título de:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Presenta:

ALEJANDRA RODRÍGUEZ PÉREZ

Asesora de Tesina: MARÍA DEL REFUGIO PLAZOLA DÍAZ

México D. F., Octubre 2006

*A mis padres,
porque me impulsaron y me dieron la oportunidad
de desarrollarme como ser humano.*

*A mis hermanos,
por el apoyo que me brindaron.*

*A mi novio,
por ayudarme y comprenderme.*

*A mi asesora,
por el tiempo que me brindó y
por enseñarme.*

Gracias...

ÍNDICE TEMÁTICO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I: El currículo	9
1.1 Teóricos del currículo	11
1.2 Evaluación desde la perspectiva curricular	20

CAPÍTULO II: La educación básica en México	30
2.1 Proyectos educativos sobresalientes	31
2.2 Creación de la escuela secundaria: el paso a su obligatoriedad	45

CAPÍTULO III: La importancia de la Historia y su enseñanza	56
3.1 Didáctica de la historia	60
3.2 El conocimiento procedimental	66
3.3 Plan y programa de estudio de educación secundaria 1993	74
3.4 De la estructura del programa de Historia	77

CAPÍTULO IV: Historia de México en tercer grado de educación secundaria: Acercamiento a su evaluación.

Investigación de campo	82
4.1 Elementos para iniciar una evaluación curricular	82
4.2 La escuela secundaria	85
4.3 Contrastación de los resultados	89

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

PRESENTACIÓN

Mi experiencia como estudiante me ha permitido valorar y cuestionar muchas de las prácticas llevadas a cabo en el aula, principalmente aquellas que tuvieron lugar durante mi educación básica.

Mi paso por la escuela primaria y la secundaria me dejaron, pocos de los muchos conocimientos que pude haber adquirido a lo largo de esos nueve años, y es que el desarrollo de las actividades se encaminaban a memorizar, más que a comprender y razonar, y por consiguiente muchas cosas han quedado en el olvido.

Las más frecuentes en esas eran: las lecturas rápidas o lecturas por minuto, en donde el que leía más palabras durante este periodo de tiempo era el mejor; memorización de algún tema en específico para resolver algún examen o cuestionario; exposiciones, en donde los alumnos preferíamos privilegiar la memorización, repetición o recitación de lo retenido, hecho que para los maestros no representaba ningún problema; entrega de tareas aunque en ellas se viera reflejado el uso exclusivo del libro de texto.

Mi estancia en la secundaria, además de haberme dejado experiencias agradables, también me dejó otras no muy gratas, y es que, en particular creía que la historia en general era aburrida y tediosa, idea que se fue reforzando aún más cuando las actividades o prácticas que se realizaban en clase junto con las tareas, eran sólo de memorizar, transcribir y repetir; me atrevería a decir incluso, que no me llevaron estas actividades a una comprensión cabal de los acontecimientos, es decir, no me ayudaban a comprender por qué las cosas eran como eran, en definitiva, en lugar de permitirme articular y explicar los hechos, acontecimientos y procesos, sólo los aprendía como casos aislados.

A partir de varias reflexiones de mi experiencia, surge la idea de realizar una investigación que me permitiese conocer, por qué la mayoría de los estudiantes adquirimos pocos conocimientos de lo histórico durante nuestra educación formal, de lo

cuál considero se desprenden algunos problemas como la falta de una identidad nacional, la pérdida de nuestras costumbres y tradiciones, entre otros.

Lo que me interesaba era conocer más acerca de las causas y el por qué no se aprendía lo necesario o lo básico de la historia, pero principalmente de nuestra historia, la historia de México, decidí realizar una evaluación, aunque fuera ésta un pequeño acercamiento a lo que verdaderamente significa realizar una evaluación y lo que conlleva, ya que ésta me acercaría más a mis pretensiones y me permitiría conocer y descubrir más ámbitos y situaciones.

Ahora bien, somos muchos todavía que consideramos que la asignatura de historia sólo se remite a la repetición y memorización y, en donde el razonamiento resulta ser no muy frecuente. La enseñanza de la historia, pedagógicamente hablando, no tiene relevancia alguna en los alumnos si ésta se enseña sólo mediante una recolección de fechas, nombres y eventos que los alumnos han de tener que memorizar para poder “acreditar” la asignatura, ya que seguramente tenderán a ser olvidados.

La enseñanza de la historia ya no debe estar basada en la memorización y repetición, en la identificación de personajes sobresalientes inmersos en algún conflicto y juzgarlos como bueno o malos, hay que emplear una didáctica que permita comprender que la historia es un proceso y que a través de éste es como conoceremos el pasado como consecuencia del presente.

Dado que detrás de la enseñanza siempre debe estar el aprendizaje, en historia, este último, requiere de un proceso de construcción mental largo, ya que la disciplina de por sí, es compleja, aún más cuando se estudia a través de acontecimientos, eventos y personajes, cuando éstos se estudian aisladamente, se requiere de un gran período para poder ser comprendida; por ello es necesario, aproximar a los alumnos a que realicen reflexiones en las que ellos también se vean involucrados porque forman parte de dichos procesos sociales y de la misma historia, para que a través de ella se expliquen los

fenómenos presentes como parte del pasado que han de influir y seguirán influyendo en la vida cotidiana de los sujetos.

Es a partir de diversas investigaciones hechas a nivel nacional y principalmente a través de la publicación de algunos datos y resultados con respecto a la eficacia de la escuela secundaria y al desempeño que los alumnos tienen por asignatura, que surgió el interés por conocer más acerca del nivel, sus problemas y complejidades, pero sobre todo, por realizar un acercamiento a la evaluación de una asignatura como es la historia, que no ha logrado desde hace mucho tiempo, hacer que los alumnos relacionen los acontecimientos históricos y que la información que poseen sólo sea una serie de datos inconexos, lo preocupante es que ésta sea la causa, por la que los alumnos consideren que la historia es “aburrida”.

La educación secundaria forma parte del nivel básico que desde su creación ha cambiado vertiginosamente, como también lo ha hecho la sociedad mexicana en conjunto. Estamos viviendo una etapa de crisis, en donde los problemas más importantes que nos aquejan son la desconstrucción de la ciudadanía nacional, el consumismo, el deterioro ambiental, la pérdida de valores, la delincuencia, la drogadicción, siendo los menores de edad los más susceptibles de delinquir o verse involucrados en cualquier situación que los pone en riesgo, además del ingreso al mercado laboral a edades muy tempranas, entre otros.

La escuela, principalmente la secundaria, no puede perder de vista estos y algunos problemas más, dado que es durante la adolescencia en donde los jóvenes muestran sus inquietudes por “conocer” o “experimentar” quizá algo, de lo que los padres y la escuela han querido mantener como un tabú.

La escuela secundaria además de ser importante por lo susceptible de la población y por representar el último nivel de Educación Básica para el Estado, es obligación del mismo proporcionarla a toda la población en edad escolar, resulta ser interesante, más aún, si se estudia a través de su trabajo diario, ya que depende de ello en gran medida, la eficacia que ésta pueda tener.

Todas y cada una de las disciplinas que se imparten en secundaria, tienen un grado de importancia y relevancia para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, el interés principal de este acercamiento a la evaluación curricular, se enfoca a la asignatura de Historia de México, debido a que se parte de la idea de que, es necesario, conocer y tener una concepción clara de lo que sucedió y sucede en nuestro país, para después, comprender lo que ha acontecido al mundo entero; cabe resaltar que la asignatura de Historia de México, sólo se imparte en tercer grado, con lo cual no se trata de obviar el porqué se aborda en éste y no en otro grado, sino más bien destacar, por una lado, que el tercer grado de educación secundaria es para muchos, el último de la educación formal, ya que en ocasiones deciden incorporarse al campo laboral, y no continuar con sus estudios y, por otro lado, porque es el último grado de formación que les permitirá o no, según sus conocimientos, acceder al bachillerato.

Ante la complejidad de una disciplina como la historia y en un nivel y grado educativo como es el tercer grado de secundaria, es importante que a los alumnos se les enseñe a identificarse con las necesidades sociales, a que conozcan y conserven la identidad nacional, a analizar de forma crítica los hechos históricos y que puedan interpretar el presente y dar propuestas para el futuro, ya que a través de ellos conseguiremos formar un mejor país.

Varias han sido las preocupaciones por mejorar la calidad de la educación secundaria, que se han generado algunos cambios y reformas, que a falta de una evaluación, no se sabe con certeza, porqué no ha sido posible mejorarla y generar con ella los avances esperados. La reforma anterior fue hacer obligatoria a la educación secundaria y reformar el currículo en 1992-1993, en donde se plantea un nuevo enfoque pedagógico para abordar la enseñanza de las asignaturas principalmente la enseñanza de la historia. Con ello, se esperaba que cambiara y mejorara la calidad de la educación, sin embargo, varias han sido las investigaciones que han revelado que a catorce años, de implementada dicha reforma no se han provocado verdaderamente los cambios esperados; qué decir entonces de la actual reforma a secundaria (RES), implementada pero calificada, como “autoritaria” y hecha “al vapor”, calificativos que no apuntan hacia

otra cosa que al fracaso nuevamente. A pesar del grado de incertidumbre e inconformidad por la reducción de contenidos a la historia, la cual se dirige a formar técnicos especialistas, capacitados para su pronta incorporación al campo laboral, la Reforma a la Educación Secundaria propuesta por la SEP, es un hecho que se pone en marcha para el ciclo escolar 2006-2007.

En este contexto y bajo estas circunstancias es como se decide realizar un acercamiento a la evaluación curricular de la asignatura de Historia de México en tercer grado de educación secundaria, reconociendo en primera instancia, que los problemas más importantes que la aquejan, son: los bajos índices de aprovechamiento escolar; los estereotipos y el poco interés creados por los alumnos con respecto a la asignatura, los cuales en gran medida son el resultado de la práctica y el desempeño del docente, por la fragmentación y saturación de contenidos y porque la didáctica empleada por el docente con respecto a los objetivos formales no siempre coinciden con los intereses de los alumnos.

Uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta es la práctica docente, la didáctica que el profesor utiliza para favorecer el aprendizaje, es por ello que se elegí la propuesta metodológica de Cristòfol-A Trepal, como una alternativa para introducir la idea de procedimientos para la enseñanza de la historia, desde un punto de vista didáctico, con la finalidad de manifestar que se puede cambiar y mejorar la enseñanza de la historia empleando los mismos recursos u otros, sólo que cambiando el enfoque, el desarrollo y la manera de utilizarlos.

Los “procedimientos en historia”, como se llama la propuesta, está enfocada principalmente a un nivel básico de educación; se basa en un enfoque constructivista de la educación, la cual concibe al aprendizaje como un proceso dialéctico, de construcción de conocimiento, en donde se pasa de un nivel cognitivo menor a uno mayor, evitando favorecer aprendizajes a base de repeticiones y memorización de lo histórico.

Me propuse analizar la propuesta oficial de la asignatura en Historia de México de tercer grado de educación secundaria a partir del referente metodológico que presenta la

propuesta didáctica llamada “procedimientos en historia”, para contrastarla con la opinión del maestro y los gustos e intereses de los alumnos de una escuela secundaria oficial.

Para lograr lo anterior tomé como punto de partida la noción de evaluación curricular, de Alicia de Alba quien dice que la evaluación curricular “es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir de la cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo”. A partir de ésta concepción es como se estructura y desarrolla el presente trabajo, en donde intento realizar una evaluación de la asignatura de Historia de México de tercer grado de educación secundaria

Este trabajo se construyó desde un enfoque cualitativo y se desarrolló en las siguientes etapas:

- A) De investigación documental, sobre la construcción teórica del campo en currículo, así como las concepciones o metodologías seguidas en caso de evaluación curricular De Alba (2002). Complementando esta etapa se realizó una revisión bibliográfica sobre el origen y evolución de la educación básica y de la escuela secundaria, haciendo énfasis en sus referentes contextuales y etapas históricas, Latapí (2003), para comprender la naturaleza de sus reformas así como de sus finalidades formativas. Finalmente se revisó la importancia de la historia como asignatura curricular partiendo del reconocimiento del significado y objeto de estudio de la historia como disciplina de acuerdo con Bloch en Pereyra (1998).

- B) De investigación de campo, donde teniendo como punto de partida la propuesta de Alicia de Alba y Díaz Barriga, se eligió una escuela secundaria para obtener información empírica sobre el proceder de la maestra de historia de México en tercer grado, con la finalidad de reconocer mediante la observación directa y una entrevista dirigida los elementos más importantes en cuanto a la elección de contenidos, forma de planeación de clase y decisión sobre las actividades de enseñanza y evaluación del aprendizaje de historia. Así mismo se diseñó un instrumento de consulta a los alumnos de tres grupos con formato de cuestionario de 15 preguntas, para conocer su

opinión sobre el proceder de la enseñanza y los contenidos programáticos de historia que les gusta y sirve; lo anterior con la finalidad de contrastar a partir de una triangulación los argumentos del programa, el proceder de enseñanza y la opinión de los alumnos.

Esta evaluación curricular se desarrolla en cuatro capítulos. El primero aborda la construcción del marco de referencia sobre el campo del currículo a través de los diferentes enfoques y pensamientos según la concepción de educación que tienen los teóricos del currículo y el momento histórico en el que se desarrolla, así como la construcción conceptual de la evaluación curricular.

El segundo se enfoca fundamentalmente a conocer el origen del currículo a través de los proyectos educativos sobresalientes de los distintos períodos gubernamentales, principalmente a partir de que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) como un órgano burocrático encargado de dirigir la educación en México. Aquí se resaltan cinco períodos importantes, ya que han sido los que han marcado y dejado su huella en la escuela mexicana, debido a las políticas de estado que se han implementado y a las situaciones económicas, sociales, culturales, etcétera, por los que el país ha atravesado.

También podremos ver en este capítulo, bajo qué circunstancias, situaciones y lógicas se crea la secundaria, es decir, cómo es que surge y se concibe como un nivel propedéutico el cual trata de responder a todo tipo de expectativas y políticas, menos a las necesidades de los alumnos y, cómo es que pasa, después de varios años de incertidumbre y abismos, a formar parte de la educación básica, misma que el estado se compromete a impartir a toda la población.

Siguiendo a Alicia de Alba (2002), en el tercer capítulo se revisa la conformación general de la estructura del currículo formal de la educación secundaria, para mirar de cerca el objeto de estudio, que en este caso es el programa de la asignatura de Historia de México correspondiente al tercer grado. En este espacio se recupera la concepción

valorativa de Bloch y Vilar (1998), entre otros, sobre la historia, como disciplina. También se recupera la propuesta de Trepát (1999) basada en conocimientos procedimentales, entendidos como acciones ordenadas y finalizadas para la consecución de una meta; con esta propuesta didáctica “procedimientos en historia” se expone una alternativa para reordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta el caso de una escuela secundaria pública, diurna, urbana, donde realice la evaluación a partir de una valoración del desarrollo del currículo en el aula, elegí esta escuela porque gozaba de buen prestigio por su nivel académico, por su fácil acceso para realizar la investigación empírica; de este modo conseguí ingresar a la Escuela Secundaria Diurna “Pablo Casals” No. 125.

Visité esta escuela durante un periodo de cuatro semanas, donde investigue datos sobre el contexto y el nivel socioeconómico de los alumnos de tres de los seis grupos de tercer grado; así mismo observé y videograbé las clases de historia de México de la profesora Claudia, para conseguir información sobre el desarrollo del programa de historia de México y obtener evidencias sobre su proceder en la enseñanza; ello con la finalidad de contrastar dicha información con la opinión de la maestra y de los alumnos de los grupos A, B y C, de la escuela Pablo Casals.

CAPITULO I

El Currículo

En este capítulo me propongo revisar el proceso de construcción del campo del currículo, para ello es necesario estudiarlo desde los expertos del currículo. De acuerdo con Alicia de Alba (1998) el currículo puede reconocerse como un espacio hipotético o un pretexto para la construcción de las identidades, como un espacio para la creación y detención de sentidos que permite elaborar y establecer las propuestas educativas donde los intereses dominantes permean e implementan su hegemonía, dejando ocasionalmente algunos espacios para escuchar intereses opuestos o alternativos.

Para comprender un campo tan complejo como es el curricular, esto necesariamente nos lleva a abordarlo y situarlo desde diferentes enfoques y en distintos períodos de acuerdo con su evolución. A través de ellos se distingue la estructura social, económica y política que ha determinado la concepción que se tenga sobre el campo y el desarrollo que se pueda dar dentro de él.

Alicia De Alba define al currículo como:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (De Alba, 1998: 59-60).

El trabajo de conceptualización realizado por De Alba, es contemporáneo pero remite a los estudios antecedentes que han surgido desde tiempo atrás y que han contribuido a la conformación del campo de estudio.

Los orígenes del campo curricular los podemos ubicar a finales del siglo XIX y principios del XX. El currículo en este periodo surge como un campo de especialización profesional, con un comité de especialistas el cual se enfocó a estudiar el proceso de formación de la teoría curricular y con ello definir los criterios de prestigio y eficacia a partir de los cuales se juzgaría el currículo, principalmente el currículo de los Estados Unidos. El devenir técnico, científico y económico que experimentó un país como éste, altamente industrializado, provocaría que la esfera educativa respondiese a los requerimientos industriales y del mercado de esa época.

En términos generales, el comité destacaba que el programa debía mostrar interés en las necesidades y actitudes tanto de la vida del niño como de la sociedad adulta. Los trabajos de Franklin Bobbit y Werret W. Chartens fueron los primeros que destacaron en esta época, ya que ellos fueron quienes propusieron la idea de currículo centrado en la vida adulta siendo así los primeros en llamarse a sí mismos curricólogos.

Bobbit (1918) estableció que la educación habría de ser aquella que preparara al hombre para realizar actividades específicas, es decir, aquella que le permite tener los elementos para estar preparados ante y para la vida futura. Por ende, había que establecer los hábitos, actitudes, habilidades y conocimientos que los hombres necesitan para desempeñarse en la sociedad y los cuales se concentran en los objetivos del currículo.

1.1. Teóricos del currículo

El currículo para Bobbit (1918) es “aquella serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener de forma tal que se logren aquellos objetivos” (De Alba, 2002: 26).

Dado que lo que interesa son los resultados del proceso educativo, el currículo se concibe entonces como la estructura de objetivos de aprendizaje, los cuales al final se verán reflejados a través de los logros profesionales y el cumplimiento de los requerimientos productivos.

Chartens, en 1923, establecía que la ocupación de los adultos debía representar el criterio fundamental para dirigir el currículo, por ello estableció que la función de la educación era preparar a los jóvenes para la vida adulta. Esta tesis fue asumida en Estados Unidos y el diseño curricular giraba en torno a ella, sin embargo se vería amenazada poco tiempo después debido a que sectores externos se estaban involucrando en asuntos educativos como lo fue el caso, de los empresarios que apoyaban e impulsaban este tipo de educación, ya que se verían beneficiados si se perfeccionaba la mano de obra.

De esta forma nace el currículo como *un sistema tecnológico*, en donde se trata de articular a éste con la instrucción, y en donde se concibe como una estructura de objetivos de aprendizaje que define los resultados o productos como componentes específicos.

Poco tiempo después surge otra forma de concebir al currículo: como un *cuerpo organizado de conocimientos* que se transmite sistemáticamente. De este enfoque se derivan tres tendencias: 1) El esencialismo, 2) La estructura de las disciplinas y, 3) El desarrollo de los modos de pensamiento.

El primero considera que el currículo es una organización de conocimientos verdaderos y válidos, esenciales para desarrollar la inteligencia, mejorar la vida cotidiana y satisfacer los deseos y las necesidades humanas. Uno de sus mayores

representantes es Bruner. Él observó que el currículo escolar vigente no era pertinente para los conocimientos, destrezas y formas de razonar que le son propios a cada disciplina.

La segunda tenencia es la que concibe al currículo como la estructura de las disciplinas, considerándolas como la fuente principal de todo contenido curricular. Esta permitirá identificar las materias y los recursos de la educación necesarios para ser transmitidos por los educadores, siempre tratando de reconocer la estructura sustancial que subyace a una disciplina determinada, ya que cada una persigue un conocimiento distinto.

La tercera tendencia es impulsada por John Dewey; él entiende al currículo como un proyecto complejo que conduce a desarrollar el pensamiento reflexivo, es decir, su función es transformar una situación en la que se experimenta duda, conflicto o alguna perturbación dentro de una situación coherente, estable y armoniosa. Con este planteamiento se logró romper con la lógica de la racionalidad técnica, apareciendo en México hasta los años ochenta, una vez que se dan cuenta que la planificación no da los resultados esperados (Torres, 1998: 74).

Hacia fines de los años setenta aparecen los trabajos de Ralph Tyler e Hilda Taba, mismos que han tenido una aproximación más definida a la problemática de la teoría curricular, y es que este momento se caracteriza por lograr un fuerte desarrollo en la fundamentación, argumentación y discusión en torno al currículo, pero sobre todo porque han aportado un mayor desarrollo conceptual al campo.

En el trabajo de Hilda Taba (1976), **Elaboración del currículum**, se puede observar un intento por sintetizar y conciliar las primeras concepciones formales que surgieron sobre el currículo, es decir, aquellas en donde la organización del currículo giró en torno a materias, a la noción de plan para el aprendizaje y a la necesidad de la participación docente en la planeación curricular. Establece que la formulación de un plan o programas de estudio han de tener por objeto articular la teoría con la práctica. De esta forma, el currículo ha de ser entonces *un plan para el aprendizaje* en donde todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene alguna

aplicación al elaborarlo, cabe resaltar que, el currículo como plan para el aprendizaje está emparentado con la racionalidad técnica (Torres, 1998: 74).

El trabajo de Tyler (1973), **Principios básicos del Currículum**, contrario a lo que plantea Taba establece la necesidad de fijar objetivos conductuales, los cuales deben ser el resultado de diversas investigaciones sobre los alumnos y sus necesidades, sobre la sociedad, el análisis de tareas y los procesos culturales, y por último, la función y el desarrollo de los contenidos. Los resultados que se obtengan por ser de diversa naturaleza no pueden reducirse a un solo caso y menos cuando éstos se traducirán en objetivos conductuales, ya que de ellos dependen las decisiones que se adopten para su conformación.

Cabe resaltar que ambos autores enfocan su trabajo hacia la teoría de racionalidad técnica, con el que surgieron y se desarrollaron los primeros trabajos o concepciones acerca del campo curricular y, los cuales aún en este momento permanece. No olvidemos que el avance y la introducción de nuevas tecnologías requieren que la sociedad esté al tanto y preparadas para enfrentar un futuro distinto.

Durante 1931 Galen Saylor y William Alexander conceptualizaban al campo curricular como la suma de experiencias que los alumnos pueden obtener en la escuela, pero no es sino a partir de los años sesenta cuando centraron su atención en los procesos educativos y no sólo en los contenidos. Planteaban que el currículo abarca todas las oportunidades del aprendizaje provistas por la escuela. Esta conceptualización pone énfasis en la experiencia, apunta sobre el proceso de aprendizaje y su contexto, y por último indica lo limitado de la acepción del currículo como *un conjunto de experiencias de aprendizaje* planificadas, debido a que no considera las experiencias vividas en los centros escolares.

Durante el desarrollo del currículo visto como un conjunto de experiencias de aprendizaje, se da lugar al surgimiento de la teoría del currículo oculto. Robert Dreeben como su precursor, asegura que éste implica dos elementos:

- “1. Lo que los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela, además del contenido, ciertas disposiciones;
2. Lo que aprenden del currículo no escrito, es el aprendizaje de lo no previsto o lo no pretendido” (Torres, 1998: 77).

Por lo tanto, para algunos estudiosos, la escuela ya no debe ser considerada como transmisora del conocimiento, sino como un sitio en donde el alumno experimenta ciertas relaciones de poder, de convivencia, de apropiación de cierta ideología (que aunque no está implícita en el currículo, se transmite en la escuela) y como un sitio que guarda estrecha relación con lo que se vive fuera de ella.

Mientras seguía desarrollándose este paradigma Elliot E. Einsner (1979) distingue tres tipos de currículo: a) El Explícito (lo formal, lo escrito); b) El Oculto (lo que se experimenta dentro del aula) y c) El Implícito (lo que se transmite, pero no está escrito en el currículo).

Durante los mismos años sesenta siguiendo la idea de currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje, Joseph Schwab un teórico del currículo argumentaba que el campo del currículo estaba “moribundo” al considerar que la base para el desarrollo y la práctica lo proporcionaba la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología, la economía y la filosofía, y que con sólo llevar a cabo los planteamientos teóricos de estas disciplinas se lograrían los objetivos planteados por la educación.

Schwab, en 1974, sugiere basar el currículo en una modalidad práctica o deliberativa, la cual está orientada para ser una guía en agrupaciones heterogéneas bajo la consideración de que no existen reglas, por que todo proceso de deliberación no asegura su conclusión. (Torres, 1998: 79)

Además argumentaba que los problemas prácticos afloraban todavía y los educadores necesitaban hacer juicios más allá del ámbito de estas teorías para poder realizar su trabajo; defendía el supuesto de que antes de basarnos en las teorías hay que llevar a cabo una acción práctica, ya que a través de la acción se espera que se mejore la práctica educativa y la práctica en la elaboración de la teoría del currículum.

La contribución que hizo Schwab a la elaboración del currículo fue la metateoría. La metateoría fue un modelo alternativo para elaborar la teoría del currículo, es decir, es una concepción teórica sobre la naturaleza de la teoría a partir de la cual podemos evaluar las diferentes construcciones de la teoría del currículo.

Otro de los representantes del enfoque del currículo como configuración de la práctica o teoría crítica del currículo es Stenhouse, quien planteaba que el currículo es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia constante al intentar poner en práctica una propuesta educativa, es decir, el currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica. Lo que pretende conseguir Stenhouse es que la práctica se adecue a las propuestas educativas y/o a los principios establecidos en las teorías.

Mientras se expandían y desarrollaban las distintas corrientes de pensamiento en torno a la teoría curricular, en países extranjeros el pensamiento norteamericano influyó en México durante la década de los años sesenta, generándose desde entonces el auge de la tecnología educativa, la cual se basa en teorías de aprendizaje de corte conductista.

La tecnología educativa desde la posición conductista es considerada como la aplicación en el aula de una tecnología humana, que en términos generales pretende la planificación psicológica del medio, basado en leyes científicas que rigen el comportamiento humano, con unos modelos de conducta planificados y que a priori se consideran deseables.

La intención de transferir la tecnología educativa a Latinoamérica respondía a un solo propósito: imponer el saber científico sobre la educación, es decir, establecer la tecnología educativa dejando al margen a los educadores latinoamericanos en su intención por formular y explicar la teoría.

La transferencia del modelo curricular basado en la tecnología educativa fue posible gracias a la inestabilidad política y social que surgía durante los años sesenta y debido

a que los programas fueron auspiciados por Organismos Internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA).

Recordemos que la OEA trabaja bajo la premisa y a favor la buena gobernabilidad, pretende fortalecer los derechos humanos, fomentar la paz y la seguridad, expandir el comercio y abordar los complejos problemas causados por la pobreza, las drogas y la corrupción. Además de trabajar conjuntamente con los 34 países miembros, la Secretaría General de la OEA realiza y emplea una variedad de programas de desarrollo sostenible para la conservación de la biodiversidad, planificación para abordar los problemas del calentamiento global, mitigación de los desastres naturales y manejo de cuencas fluviales; acciones todas ellas encaminadas a fortalecer la cooperación mutua y defender los intereses comunes, a través del diálogo multilateral y la acción concertada (<http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=S&sLink=http://www.oas.org/documents/spa/oasinbrief.asp>; Abril, 2006).

La apretura de la política educativa para proponer y fomentar nuevas reformas y propuestas educativas permitió edificar algunas de ellas dirigidas exclusivamente a la educación superior.

El modelo curricular que se propuso según De Alba (2002) eran fundamentalmente de orden técnico prescriptivo en el cual se estudiaban elementos para la formulación de objetivos y de estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de test objetivos.

Para los años setentas la crisis económica por la que atravesaba México permitió la apertura de la política educativa, pero ya no hacia las reformas y propuestas educativas con tendencias un tanto técnicas sino hacia proyectos educativos innovadores.

Durante este período pueden diferenciarse dos momentos para la formulación de propuestas alternativas a las que estaban en boga en la década anterior. **El primer momento** se refiere al proyecto educativo innovador así como proyectos crítico sociales en los que predomina el desarrollo práctico operativo del campo. Tal es el caso del

modelo curricular de la UAM-Xochimilco, el cual centra su análisis en la práctica profesional y en las posibilidades de determinarla en el espacio curricular. Al conceptualizar la formación crítico-social del campo se pretendía proponer una nueva forma de elaborar la teoría que se opusiera a una formación tecnologicista centrada en la especialización.

El proyecto de la UAM-Xochimilco fue uno de los proyectos más importantes que se desarrollaron durante esta época; destaca por haber realizado una conceptualización sobre lo curricular, pero sobre todo porque se basa en un sistema de enseñanza modular, el cual tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha relación con la información pertinente. El sistema modular se orienta a que el alumno aprenda, no a que el profesor enseñe. El propósito del modelo es vincular el ejercicio profesional con las necesidades sociales de las grandes mayorías y con el desarrollo del país.

El segundo momento surge cuando se empieza a producir un movimiento de corte crítico-reflexivo en torno a las propuestas educativas basadas principalmente en la tecnología educativa. Este segundo momento respondió principalmente a la necesidad de poder dar respuesta a las fuertes críticas que se dieron durante los años sesenta con relación al papel social de la educación y a las prácticas educativas; aunado a ello, procurar un cambio social en el país.

Ambos momentos constituyen una respuesta a las críticas que se le habían formulado a la educación. Como toda propuesta curricular, éstas presentaron un problema particular en cuanto a su desarrollo y que se dio más en el plano práctico-operativo del campo, que en el conceptual-reflexivo, ya que por muchas ideas claras que pudiese tener y principios que la sustentaran carecía de una formulación teórica en cuanto a lo curricular.

Mientras Schwab declara hacia finales de los años setenta que el campo curricular estaba moribundo y que era necesario repensarlo y reconceptualizarlo en función de criticar el carácter ahistórico, político y tecnologicista; en México disminuye el flujo editorial; además de que el enfoque reconceptualista que se proponía en Inglaterra y en

Estados Unidos vino a poner en crisis el campo curricular en nuestro país por diversas razones:

- Se reconoce la ausencia de la problemática teórico-epistemológica del campo educativo con relación a la del currículo.
- Se critica la influencia e implicaciones de la tendencia tecnologicista y ahistórica que propició en su momento.
- Se problematiza la formación de los miembros dedicados a lo curricular y de los especialistas del campo.

La mayoría de los enfoques o concepciones antes mencionadas surgidos en torno al currículo han cambiado radicalmente debido a la complejidad y los pocos o muchos avances que se han tenido en este campo, pero sobre todo porque los cambios que se generan, a nivel tecnológico, económico y social, demandan una educación más apegada a las necesidades e intereses de la sociedad.

Cuando se habla de currículo, desde cualquier enfoque o paradigma, no puede relegarse el tema de la evaluación, siempre es necesario e importante seguirlo a través de este proceso. Con la evaluación podremos revisar y conocer los resultados alcanzados o pretendidos por el currículo, emitir algún juicio con respecto a su funcionamiento, pero sobre todo reconocer o identificar que algún cambio o fallo en el currículo puede ser atribuible a cualquiera de sus momentos.

1.2. Evaluación desde la perspectiva curricular

La evaluación, así como el mismo currículo, puede tener diferentes acepciones según el enfoque que se adopte. En principio, se comienza a hablar de versiones tecnicistas de la evaluación, debido a que la mayor preocupación por evaluar se enfoca principalmente en los instrumentos, los materiales de instrucción y el problema de las técnicas aplicadas. El enfoque técnico, se inscribe o se sustenta en los fundamentos psicológicos de la teoría conductista; la cual reduce su objeto de estudio a los fenómenos conductuales observables en el sujeto. Según Ángel Díaz Barriga (1997) la psicología conductista, en su intento por adquirir el estatus de ciencia, retoma la lógica científica de la Física (rama científica dominante en las ciencias naturales), debido a que esta última reconoce lo científico como aquello verificable y observable a través de lo empírico. De esta forma la Física se convierte en el modelo de hacer ciencia, de ahí que la psicología conductista reduzca su objeto de estudio a las conductas observables. Por ende, la preocupación por evaluar reside en el alumno y nace de este interés por mejorar o cambiar los instrumentos y materiales de instrucción, ya que de ellos depende la conducta que se espera que el alumno tenga.

[...] el discurso de la evaluación en la tecnología educativa pretende validar y legitimar las decisiones que se toman en relación con la evaluación; o sea, que detrás del pretendido carácter científico de la evaluación se esconde una necesidad, de quienes postulan el discurso, de legitimar las prácticas educativas; necesidad que va cobrando una fuerza cada vez mayor (De Alba, 2002: 81).

Sin embargo, no es hasta los años sesenta con el trabajo de Scriven (1967) cuando se inicia nuevamente una revaloración del campo de la evaluación, considerando a ésta como parte de las nuevas disciplinas que conforman las ciencias de la educación. Esto exige que la evaluación deje su carácter natural derivado de las ciencias naturales y reconozca su dimensión social.

El trabajo de Scriven (1967) es relevante en este campo porque hace una diferencia entre la evaluación formativa y sumativa. Cuando habla de una evaluación formativa se está haciendo referencia a los procesos educativos y no a los resultados de los mismos procesos, como lo haría una evaluación sumaria o final, por ello se contempla la necesidad de cambiar el objeto de estudio de la evaluación: en lugar de centrarse en las conductas observables del alumno, se pretende considerar al alumno en su totalidad, es decir, tomar en cuenta su proceso de aprendizaje, tanto en el ámbito individual como en su ámbito grupal. Con esta diferenciación se abre la posibilidad y la entrada de nuevas formas o posibilidades de pensar el problema de la evaluación siguiendo múltiples enfoques y objetos; por ejemplo, para la evaluación de programas se consideró prioritario destacar el impacto de los programas educativos en el contexto social; se consideró también el problema del financiamiento de la misma educación, se empezó a hablar de evaluación del aprendizaje, evaluación de los docentes, evaluación curricular, evaluación institucional, etcétera.

Cabe mencionar y resaltar el trabajo que Ángel Díaz Barriga, en 1986, hace en México, para el campo de la evaluación, ya que también aportó una importante diferenciación al campo, y es que destaca, conceptualmente hablando, la diferencia entre evaluación, acreditación y calificación.

Considerando que en una evaluación deben ser los docentes y los alumnos quienes participen, de manera privilegiada en ella, el objeto de la evaluación debe ser:

[...] la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, y que rebase la parcialidad de atender sólo a algunos resultados de aprendizaje; la acreditación se relaciona con la [...] necesidad institucional de certificar los conocimientos, definida por el logro de todos los objetivos o el logro del desempeño complejo, considerando que es importante establecer como criterios de acreditación pruebas de aprendizaje que permitan la integración del conocimiento, para

evitar el desarrollo de comportamientos que tiendan hacia la fragmentación; por último, [...] la calificación sólo se limita a buscar la posición del alumno con respecto a los demás integrantes del grupo, entre más ítems contestados correctamente más posibilidades de adquirir un puntaje mayor o un mejor reconocimiento (Díaz Barriga, 2002: 155-183).

De lo anterior podemos decir que la evaluación debe asumir un carácter social, pero reconocer su dimensión social trae consigo múltiples maneras de seguir abordando el tema de la evaluación; la evaluación considerada como una actividad social implica conocer las determinaciones sociales que la afectan, por ejemplo hay que saber que la evaluación está condicionada socialmente, y a la vez sus resultados condicionan a la sociedad, esto es porque a través de la evaluación se podrán explicar las situación económica de los individuos, las bajas o altas calificaciones, los factores socioeconómicos y culturales de los estudiantes, etcétera.

Otro problema es el tipo de evaluación que se realiza en el aula, en donde el maestro determina quién aprueba o no un determinado curso, lo que trae consigo repercusiones importantes, ya que a través de sus resultados se determinará tanto en la escuela como fuera de ella, si un alumno es bueno o malo en comparación con otro, lo que confiere situar a alguien en un estatus diferente, ya sea más alto o bajo, generando así un individualismo y un ambiente constante de competencia que nos hará triunfar o no en la escuela y en la sociedad.

Con este tipo de evaluación, que se practica en la escuela, difícilmente el alumno reflexiona sobre su aprendizaje, el por qué y para qué aprendió y cómo es que llegó a construir determinado conocimiento. Pero la misma sociedad aprueba y refuerza estas deficiencias, ya que entre más y mejores calificaciones y grados de estudios se tengan además de mejorar nuestras formas de vida, formarán parte de los criterios de selección para la fuerza de trabajo que se requerirán. Con todo lo expuesto hasta el momento no se puede negar el control social que se ejerce con la evaluación y viceversa, pero tampoco se puede negar que la evaluación en lugar de fomentar la igualdad en todos los sentidos, crea un ambiente de desigualdad e inequidad.

Tal es el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual comenzó a realizar actividades durante el período de 1995-2000, aunque en México se tengan antecedentes de realizar actividades de evaluación durante los años 70, se decide crear hasta este periodo un organismo independiente, el cual se encargue de evaluar, como su nombre lo indica, el sistema educativo nacional y no a los alumnos y maestros en lo individual.

Según Felipe Martínez Rizo (2001) siendo todavía Coordinador General del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad de Aguascalientes argumentaba que un buen sistema de evaluación es necesario para una educación de calidad. Pero para lograr hacer de la educación una educación de calidad, se deben desarrollar instrumentos de evaluación acordes con estándares de calidad internacionales, aplicarlos, analizar sus resultados e investigarlos. De ahí que el INEE haya asumido la responsabilidad de aplicar las pruebas llamadas de Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas, así como la de las pruebas PISA 2003 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual no olvidemos, tiene el objetivo de:

“impulsar el crecimiento de la economía y del empleo, promover el bienestar económico y social mediante la coordinación de políticas entre los países miembros, y estimular y armonizar esfuerzos para el desarrollo de otros países.”.
(www.ocdemexico.org.mx/acerca.ocde.htm, Abril 2006)

Por su parte, el INEE tiene la misión de:

- Hacer diagnósticos integrales y permanentes que reflejen, de la manera más confiable y objetiva, la situación del sistema educativo nacional y sus grandes subsistemas, y ayuden a explicar los factores que la determinan.
- Difundir los resultados de las evaluaciones de la manera más transparente, con el fin de que sean aprovechados por autoridades, educadores y sociedad, así como para desarrollar una sólida cultura de la evaluación.

-Promover el uso de la evaluación para apoyar la mejora de la calidad educativa y la rendición de cuentas, monitoreando el impacto de la evaluación en la calidad, y la calidad de las evaluaciones mismas, promoviendo también su mejora (<http://multimedia.ilce.edu.mx/inne/>, Abril, 2006).

En la misión del Instituto queda claro que sólo se encargará de la evaluación externa a nivel macro, es decir, del sistema educativo, y no de la evaluación interna y micro de las personas o instituciones de manera individual.

La evaluación a la manera del INEE ha de servir para mejorar la calidad de la educación, pero ¿qué es evaluación y calidad para el INEE?, pues bien; *evaluación* “se entiende como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido.”; y la *calidad* aunque la considera un concepto relativo porque dependerá del punto de referencia que se tome, ha de implicar, al menos, las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad. Un sistema educativo de calidad es aquel que:

-Establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia).

-Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela (cobertura), permanezca en ella hasta el fin del trayecto y egrese en los tiempos previstos (eficiencia terminal) habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo (nivel de aprendizaje, eficacia interna y externa).

-Consigue que los aprendizajes sean asimilados de forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, [...] (impacto).

-Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, [...] (eficiencia).

-Tiene en cuenta la desigual situación de los alumnos y familias, comunidades y escuelas, y ofrece apoyo especial a quienes lo requieren, [...] (equidad) (<http://multimedia.ilce.edu.mx/inne/>, Abril, 2006).

Lo anterior explica por qué el INEE junto con la OCDE, se enfocan a evaluar sólo una pequeña parte del sistema educativo. Para darnos una idea de los indicadores que se abordan, citaré algunos que en conferencia Felipe Martínez Rizo, siendo ya Director General del INEE, señalaba:

- a) Producto de la escuela e impacto posterior del aprendizaje
- b) Recursos financieros y humanos invertidos en educación
- c) Acceso a la educación, participación y progreso
- d) Entorno del aprendizaje y organización de las escuelas.

Para la investigadora Guillermina Waldegg (2001) (entrevistada por la revista educación 2001) la evaluación que realiza el INEE ha favorecido el establecimiento de cotos de poder en todas las escalas, confundiendo y pervirtiendo así, el significado y los fines de la educación, de ahí que considere que la evaluación se usa para “justificar desigualdades e inequidades, mantener sometimientos, institucionalizar una represión oculta, y para responsabilizar a alumnos, padres o maestros del fracaso escolar “ (Camacho, 2001: 21).

Con lo anterior, no se pretende decir que una evaluación que se limita a abordar ciertos aspectos o indicadores y en donde sus resultados se expresan en la mayoría de los casos, a través de datos numéricos que representan en forma sintética la situación de un aspecto particular del sistema escolar no sea importante, pero no en todas las ocasiones es significativo y menos cuando se está hablando de una comparación entre países de distintas condiciones sociales, políticas, económicas culturales, entre otras; si el INEE enfatiza en llevar a cabo una evaluación con el rigor y criterios internacionales, también debería pensar en desarrollar métodos propios, ajustados a las condiciones específicas de las realidades culturales del país.

Una evaluación que se concibe como la “definición y aplicación de indicadores para medir el grado de desarrollo homogéneo de un determinado proyecto, [...]”, no es muy representativo y menos cuando se está hablando de medir las competencias de países distintos, con características y rasgos particulares (Escudero, 1999: 368).

Si se aborda este tema desde el punto de vista de la igualdad, aunque sólo se refiera a la igualdad de oportunidades, es decir, cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas, no considera que la población escolar sea heterogénea porque tiene grandes diferencias sociales, económicas y culturales. Si estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección, el término más preciso al que sólo nos estaremos remitiendo es a la igualdad en el acceso. Un nivel superior de igualdad lo podemos encontrar, una vez garantizada la igualdad en el acceso, cuando se proporcione un programa educativo similar a todos los alumnos y se evite, que los que proceden de clases sociales populares participen en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social.

Finalmente, falta abordar la igualdad en los resultados. No se pueden encontrar rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro elemento utópico. Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debido a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario.

La misma Guillermina Waldegg asegura que:

[...] en México, se realizan planes y programas pero no se evalúan; se deben fijar lineamientos generales o que las autoridades educativas locales los realicen. La Ley General de Educación hace referencia a la calidad, planeación y evaluación del sistema educativo, pero en realidad no ha habido interés de

la evaluación cualitativa, pues se da mayor importancia a la cuestión estadística (Camacho, 2001: 21).

Se considera, sin duda, que en la evaluación deben ser los docentes y los alumnos quienes participen activamente en este proceso y no únicamente los expertos, ya que ellos son los primeros quienes de manera vivencial y práctica conocen más a fondo los problemas y vicisitudes que se generan en el ámbito educativo.

Norris 1998, señala que la evaluación educativa es un arte, y considera que:

[...] el arte de la evaluación de un currículo consiste en concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada para mejorar la práctica educativa. Subrayando que la finalidad de la evaluación, por tanto, es capacitar a los individuos interesados, proporcionándoles elementos para que elaboren un juicio informado y participar así en el debate crítico sobre su valor (Escudero, 1999: 367).

Una evaluación curricular en palabras de Alicia de Alba ha de ser “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo.” Dicha evaluación debe permitir la comprensión misma del proceso curricular, su consolidación y la necesidad de transformación (De Alba; 2002, 133).

Sin asumir una concepción tradicional del currículo y de su teoría, hay que considerar que el objeto de la evaluación curricular no sólo debe tomar en cuenta el aprendizaje de los alumnos, sino más bien, todos los elementos que integran el currículo, debido a que de esta forma permitirá y exigirá analizar y reconceptualizar a la educación, proponiendo alternativas para su mejora.

Ante dicha mejora de la educación, Carmen Carrión (1984) considera que la evaluación es la que determina la realimentación del proceso educativo para corregirse, así como para localizar los elementos que dificultan la buena marcha institucional del proceso educativo.

Dado que lo importante es el análisis de todas las partes que integran el currículo, resta destacar que este proceso que conlleva a la evaluación nos permitirá comprender y crear valoraciones tendientes a: “a) comprender el mismo proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir); b) su consolidación; c) la necesidad de transformación, ya sea en sentido radical general o en un sentido particular” (De Alba, 2002: 133).

La evaluación curricular asumida de esta forma se refiere a procesos amplios y complejos, pero inevitables ante la necesidad de investigar el quehacer educativo. Hay que mencionar que la evaluación curricular no se reduce sólo al análisis curricular, sino más bien, hay que entenderlo como “una tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisados a través del proceso delimitación-construcción del objeto a evaluar” (De Alba, 2002: 134).

El análisis curricular puede decirse entonces que es la tarea medular de investigación a la hora de realizar una evaluación curricular, con la finalidad de comprender y transformar, hasta donde se decida, un currículo determinado.

En este sentido, hay que destacar, que la evaluación curricular concebida a partir del análisis y reflexión de todas las partes que integran el currículo, desde su conformación hasta su desarrollo, lo que se pretende en este trabajo es precisamente esto, evaluar o acercarse a la evaluación del currículo de la asignatura de Historia de México en tercer grado de educación secundaria.

Primero se conocerá el origen y evolución del currículo de Historia de México de tercer grado de educación secundaria; para comprender su estructura, se revisará el programa de asignatura; y, para conocer su desarrollo se hará una contrastación de los procedimientos de enseñanza empleados para el logro de los objetivos formales y la opinión que alumnos y la maestra tienen sobre la asignatura.

CAPITULO II

La Educación Básica en México

El Sistema Educativo Nacional (SEN), caracterizado por establecer las normas, instituciones, recursos y tecnologías, destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población acorde a los principios ideológicos que el Estado impone, ha sufrido diferentes reformas debido a los cambios gubernamentales que marca nuestra constitución, pero principalmente a partir de que se crea la Secretaría de Educación Pública (1921), ya que a través de esta institución pública se pretende que el Estado dirija y oriente el quehacer educativo de forma más directa, delegando en la SEP las funciones que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a través del artículo 3º asigna. La SEP, para ello, dicta las políticas y acciones del sector educativo.

A partir de la creación de la SEP como órgano rector de la Educación Básica, ésta ha estado ligada a diversos procesos de consolidación del estado, el proyecto de identidad nacional, el periodo de unidad nacional y las etapas de modernización del estado, así como los procesos productivos y la dinámica de la sociedad; sin olvidarse también, de las diversas doctrinas filosóficas y teorías educativas que han dirigido, normado y estructurado el SEN.

De ahí que la educación, principalmente la básica, se haya consolidado y orientado de diversas formas y se hayan desarrollado de forma sobresaliente cinco proyectos educativos distintos, los cuales han marcado o dejado su huella en la escuela mexicana. Según Latapí (2003) son: el proyecto de los años veinte impulsado por José Vasconcelos; el proyecto técnico impulsado por la política de industrialización que llega hasta 1934; el proyecto socialista que incluía el término socialista de manera incierta y ambigua; el proyecto de la unidad nacional que abarca los años cuarenta y cincuenta y; el proyecto modernizador el cual tuvo injerencia durante los años setenta.

2.1 Proyectos educativos sobresalientes

Dado que los proyectos educativos consolidados hasta la fecha son parte importante del Sistema Educativo Nacional, no sólo por sus efectos y alcances, sino por su trascendencia e implicación en el sistema que se gesta hoy, es necesario echar un vistazo a los proyectos más importantes que han permitido y han dado pie a que se desarrolle un sistema educativo diferente y “moderno”.

a) Proyecto vasconcelista (1921)

Uno de esos proyectos fue el vasconcelista, impulsado durante el gobierno del Gral. Obregón en 1920. Este proyecto ha sido uno de los más importantes debido a que, con la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP), el 25 de julio de 1921, a cargo del Lic. José Vasconcelos, se pretendía hacer de la educación una función prioritaria del estado, la cual trataría de hacer cumplir los principios de obligatoriedad, laicismo y gratuidad de la educación, que habían sido establecidos ya en la constitución de 1917. Además de plantear el enorme compromiso de alfabetizar a toda la población y pretender vincular la educación con la soberanía y la independencia, promover una educación con sentido nacionalista, con carácter popular, laico y con miras al logro de la integración social.

La política educativa de Vasconcelos se basó principalmente en cruzadas nacionales de alfabetización y cultura, la cual inició con una vigorosa campaña tendiente a reducir el número de mexicanos que no sabían leer y escribir y culminó con el establecimiento de la escuela rural mexicana, la proliferación de bibliotecas, la edición de libros y el impulso de las bellas artes.

Según nos dice Latapí (2003), Vasconcelos fomentó la enseñanza técnica, promovió el muralismo artístico, sembró los ingredientes de nuestra nacionalidad: hispanismo e indigenismo, vaciados en un modelo humanista, estableció la secundaria (1923), y fundó la nacionalidad mexicana sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a todos los habitantes.

b) Proyecto Tecnológico (1924-1928)

Dicho proyecto se prolongó hasta 1934 debido a la influencia política que Calles seguía teniendo una vez terminado su mandato. Durante este período hay un interés por impulsar una política de industrialización en donde se trataba de vincular la educación con la producción y el empleo. No obstante, esto no fue llevado a cabo sino hasta el régimen cardenista en donde “la prioridad por la enseñanza técnica se entrelaza de hecho con la ubicación del trabajo productivo que acentuará el proyecto socialista” (Latapí, 2003: 31).

Ese interés de vincular la educación con la producción y el empleo se debe principalmente a la crisis económica por la que el país atravesó en el año de 1929 y que se prolongó hasta 1933; dicha crisis fue denominada la crisis de la sobreproducción y reconocida como una de las más importantes, debido a que no sólo afectó la economía nacional, sino la del mundo entero.

La crisis de 1929 se originó en 1914 fecha en la cual estalló la Primera Guerra Mundial. La posible derrota de Francia y Gran Bretaña ante la Triple Alianza provocó que Estados Unidos interviniera en el conflicto bélico, ya que su economía se veía amenazada debido a las inversiones y los préstamos que hizo a Europa.

El desarrollo tecnológico, industrial y financiero que experimentó Estados Unidos poco antes de iniciada la guerra aunado a los resultados de la misma permitió que su economía creciera a un ritmo nunca antes visto. A partir de entonces Estados Unidos decide hacer inversiones masivas y producir artículos que se supone tendrían una gran demanda, sin embargo, resulta que la abundancia de mercancías no fue comparable al consumo del pueblo norteamericano; desequilibrio que en parte se debe a que la riqueza se estaba concentrando aún más en manos de los capitalistas.

En un principio la crisis sólo afectó al país vecino, pero poco a poco y debido a la interdependencia económica que se tenía con éste repercutió en el resto del mundo.

El cierre del mercado internacional y la baja de exportaciones obligó al Estado mexicano a impulsar la industrialización, “como no se encontraba entonces suficientes

técnicos y operarios expertos, pues aún en ese terreno se dependía del extranjero, el gobierno consideró imperativo impulsar y expandir la educación técnica, por ende fue retomada un sexenio más tarde” (Meneses, 1999: 35).

Como símbolo del proyecto técnico se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936, como necesidad de formar técnicos y profesionales competentes. Al IPN se le integraron las escuelas prevocacionales y vocacionales como alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora.

Cabe destacar que como proyecto nacional que pretende ligar la educación con el sistema productivo y el empleo produjo un cambio en los planes y programas de estudio en donde se destacaban las finalidades y contenidos con carácter meramente ocupacional.

Estas ideas de progreso tecnológico no desistieron, la necesidad de cambiar el rumbo en la vida social, política y el desarrollo económico para el país incitaron a Narciso Bassols, quien fuera Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, a impulsar la enseñanza técnica, sosteniendo que éste era el medio por el cual se podían resolver los problemas económicos por los que atravesaba México.

Para Bassols “Es indispensable que la enseñanza técnica industrial se oriente estrictamente acorde con las condiciones de nuestra industria y sus posibilidades (Bassols, 1964: 216-217)

Cabe mencionar que Bassols (1964) creía firmemente en dos cosas: en primer lugar en el papel del Estado como regulador y promotor de la conciencia y como aquél que debía redistribuir la riqueza en beneficio del progreso; y en segundo lugar, en el poder de la ciencia como eje transformador, de ahí sus esfuerzos por limitar y excluir el papel de la iglesia en la educación proponiéndose impulsar en vez de una educación con carácter religioso, una educación sexual.

La convicción de dejar fuera a la iglesia de los asuntos educativos era firme por lo que se decidió reformar el artículo 3ero de la Constitución. Esta reforma pretendió sustituir la enseñanza laica por una educación socialista delegándole al estado todas las

facultades para impartir educación primaria, secundaria y normal, y para el caso de las escuelas particulares se permitiría que impartieran educación en estos mismos niveles, pero bajo ciertas condiciones y con estricto apego a la ley, pero sobre todo excluyendo toda doctrina religiosa ya que de lo contrario el Estado no reconocería la validez de los estudios cursados en estas escuelas.

Claro que no se hicieron esperar los reclamos de la iglesia católica y de los padres de familia ya que aseguraban que estos últimos eran los que decidían qué y cuándo enseñar educación sexual a sus hijos.

c) Proyecto Socialista (1934-1946)

Una vez que Lázaro Cárdenas derrotó al jefe máximo quien dejó como herencia esta reforma aún imprecisa, fue adoptada con gusto por el entonces presidente de la república, quien aseguraba que con esta nueva reforma “le daría un espíritu reformista al Plan Sexenal”, sin embargo, él tampoco se preocupó por esclarecer el término socialista, simplemente dejó en claro el papel del Estado como eje rector de la economía subrayando la importancia de la educación como medio para liberarse de la explotación extranjera y mejorar las relaciones de producción a través de la capacitación para el trabajo y formando cuadros de investigación con tendencia politécnica.

El proyecto socialista vivió desde el inicio hasta el fin momentos de polémica y crítica, por un lado, se buscaba definir la doctrina que orientaría la educación lo que originó la disputa entre grupos liberales, racionalistas, anticlericales y socialistas y, por otro lado, porque el término socialista fue incierto y ambiguo, ya que a pesar de tener sus antecedentes en los pensamientos de Marx, por aquello de formar conciencia en la clase proletaria para transformar el régimen económico, no se explicaba entonces como se pretendía conciliar la educación socialista en un país con una estructura meramente capitalista; además de que Marx, *grosso modo*, planteaba que el proletariado tiene la enorme tarea de “luchar por sus propios intereses que son al mismo tiempo los de todos los oprimidos y formar la base de auténticos ideales humanos y no burgueses” (Suchodolski, 1977: 15).

Ya para el cambio de régimen de Lázaro Cárdenas al de Ávila Camacho se vivía un estado de completo equilibrio capaz de mantener el ritmo de crecimiento y es que la industrialización se había convertido, para entonces, en el proceso dominante de la época.

En la política económica de Ávila Camacho se podía encontrar un tinte anticapitalista propio del cardenismo, a pesar de proponer una línea política denominada de unidad nacional la cual tenía como propósito eliminar el socialismo impuesto en el régimen anterior. El éxito de la política económica se debió a la demanda provocada por la Segunda Guerra Mundial (1945) y a las medidas económicas que el Estado tomó a su favor.

En materia educativa la SEP decidió reprimir a los maestros que se pronunciaban e impulsaban una educación socialista, con la finalidad de cambiar el rumbo de ésta y promover una política de unidad nacional que buscara la neutralidad ideológica, la tolerancia hacia las escuelas católicas y donde se interrumpiera la enseñanza de una lengua que atentara contra la cultura nacional.

Para corresponder a lo anterior se organizó el currículum del sistema educativo planteando dos objetivos principales, homogeneizar la enseñanza urbana y rural y, profesionalizar al profesorado.

d) Proyecto de Unidad Nacional (1943-1958)

Jaime Torres Bodet (1946) como secretario de educación bajo el mandato de Ávila Camacho logró la aprobación nuevamente, de hacer una reforma al artículo tercero constitucional, éste eliminó el término socialista e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios y favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional.

De todas las reformas al artículo tercero constitucional, la que se dio en 1946 significó un reajuste que adecuó los objetivos y la función educativa con relación a la estructura social, sin embargo, fue la última reforma que se le hizo al texto de la constitución de 1917, ya que los planteamientos que se establecieron desde entonces aún siguen vigentes, permaneciendo en ellos los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicismo, así como valores de independencia, justicia e igualdad de derechos, lo que refleja una verdadera convicción hacia la educación, para fortalecer la nacionalidad y buscar mejores formas de convivencia en beneficio de las personas y de la sociedad.

El proyecto de unidad nacional “obedeció a una coyuntura histórica definida, pero muchas de sus metas han sido vigentes en el diario oficial por la necesidad de resolver la conflictividad ideológica de una sociedad profundamente desigual y poco instruida, así como el pluralismo étnico y lingüístico del país, del cual se ha venido cobrando mayor conciencia” (Latapí, 2003: 30).

Con esto se consolida el cuarto proyecto educativo iniciado en 1943 y prolongado hasta 1958, pasando por el régimen de Miguel Alemán (1946-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958).

e) Proyecto Modernizador

A finales de la época de los cincuenta y hasta los sesenta aparecieron señales de inconformidad debido a la incapacidad del modelo económico, producto del agotamiento que sufrió en la posguerra, para satisfacer las necesidades de una sociedad que demandaba mejores condiciones, es decir, que se redujese la pobreza y la marginación, los desequilibrios entre el campo y la ciudad, las desigualdades regionales, el desempleo creciente, el enriquecimiento desmedido de una pequeña elite, el autoritarismo del aparato político, entre otros.

Las manifestaciones constantes provocadas por el descontento de diversos grupos sociales fueron evidentes y se agravaron una vez que el sector estudiantil decide enfrentar al gobierno en 1968. Sus protestas se dirigían contra la represión y la

negación del diálogo por parte del gobierno, pero principalmente contra el autoritarismo del sistema político y la inadecuación del desarrollo a las necesidades sociales.

Ante este panorama el presidente Díaz Ordaz se negó al diálogo y recurrió a la represión violenta, argumentando que los estudiantes estaban alterando el orden y las reglas básicas que permitirían el buen funcionamiento del sistema político. Poco tiempo después señaló que todo ello era consecuencia y responsabilidad de las deficiencias que el sistema educativo presentaba y para lo cual propuso hacer una profunda reforma educativa aunque su apreciación fuera errónea no dio marcha atrás.

La reforma que iniciaría en este contexto la pretendió seguir el gobierno encabezado por Luis Echeverría, sin embargo, la poca trascendencia que tuvo ésta llevó a Echeverría a plantear su propia reforma educativa, ignorando los sucesos y conflictos sociales que experimentó su sucesor. A partir de entonces la SEP decidió crear un área específica para la planeación, programación y evaluación del Sistema Educativo Nacional. A través de este organismo se pretendía sentar las bases para el ejercicio de una nueva gestión en el sistema, que permitiera el mejoramiento de las tareas educativas, en todas sus dimensiones, es decir, en la gestión a nivel macro, en la formación de maestros, la acción pedagógica, etcétera. A la educación se le asignaron dos grandes objetivos: “Transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades” (Latapí, 2003: 33).

La reforma en los planes y programas de estudio reunió cinco características:

- * Establecen el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida.
- * Desarrollan las actitudes científicas.
- * Desarrollan la conciencia histórica.
- * Anteponen la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y prepararse para una convivencia tolerante.

* Ponen énfasis en el aprendizaje activo (aprender a aprender).
(Latapí, 2003: 33)

La reforma que inició el proyecto modernizador pretendía alcanzar todos los niveles escolares, además de impulsar nuevos modelos educativos a nivel medio superior y superior. Dichas características habrían sido atendidas tres sexenios mas tarde, las condiciones económicas y sociales de los años ochenta requerían nuevamente que se atendiera y revisara el Sistema Educativo Nacional (SEN). El gobierno de López Portillo (1976-1982) enfrentó momentos difíciles producto de la crisis financiera, el aumento desmedido de la deuda externa y las constantes devaluaciones del peso. La política económica de este gobierno se basó en la exportación de grandes cantidades de petróleo crudo, lo que hizo que el crecimiento económico dependiera de los recursos generados por la exportación petrolera. La medida de López Portillo de nacionalizar la banca (1º de septiembre de 1982) generó aún más la confianza de los inversionistas mexicanos y extranjeros, esta medida la continuaría Miguel de la Madrid una vez asumida la presidencia en 1982-1988.

En materia de política educativa, López Portillo pretendió vincular los recursos humanos con la estructura productiva del país, por lo que decidió darle un impulso a la educación técnica mediante la creación del Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP), el cuál establecía que la formación de sus alumnos debía ser técnica, científica y humanista con el propósito de formar jóvenes competitivos para su buen desempeño en el mercado de trabajo y que hicieran un buen uso de las nuevas tecnologías en las fábricas y empresas.

De la Madrid continuó la nacionalización de la banca, proponiéndose así reducir la deuda externa destinando millones de dólares para su pago y dejó claro que la deuda era un obstáculo para el crecimiento de la economía mexicana, por lo que era indispensable su renegociación. Sin embargo, en balance de política económica seguido durante este sexenio dio como resultado el nulo crecimiento económico entre 1982 y 1987, debido a una serie de distorsiones que limitaban su desarrollo. En política educativa propuso descentralizar la educación hacia los estados, es decir, que los

gobiernos estatales manejaran los recursos que el Estado destinaba al gasto educativo mismos que hasta esa fecha eran controlados únicamente por la SEP.

En el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari se propuso continuar la política y el régimen anterior, de reducir la participación del Estado en la economía, privatizando la mayoría de las empresas que integraban el sector público. Nuevamente la mirada se enfocó una vez más al sector educativo, ya que es a través de éste se podía estar acorde o no con los efectos que pudiera traer consigo la modernidad, lo que exigió la ampliación del conocimiento humano capaz de generar riqueza mediante su aplicación al desarrollo tecnológico y la prestación de servicios competitivos, de ahí que se planteara la necesidad de modernizar el SEN.

Las características que debía tener el SEN fueron abordadas tomando en cuenta los intereses que se tenían en ese momento bajo una orientación neoliberal, esto fue condensado y plasmado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en 1992, estableciéndose formalmente un año más tarde en la Ley General de Educación.

La modernización, según argumentaba el propio presidente de la república, se debía a que la revolución en los conocimientos y la competencia mundial imponían hoy, realizar una seria reflexión y evaluación de los sistemas educativos.

Después de 47 años se propuso nuevamente modificar el artículo 3ero constitucional, promulgando por primera vez la Ley General de Educación en lugar de la Ley Federal de Educación de 1973. La modificación del art. 3ero, a grandes rasgos, estableció que la educación básica se ampliaría, pasó de seis años obligatorios de escolaridad a nueve años, es decir, se considera desde entonces a la educación secundaria como parte de la educación básica obligatoria en nuestro país.

La reforma que se inició desde entonces cumplió con lo siguiente:

- Se inicia una reforma curricular y pedagógica a nivel primaria, secundaria y escuelas normales, además de impulsar la Carrera Magisterial y nuevos libros de texto.

- Para nivel primaria y formación de maestros se plantea el currículum, dándole un nuevo enfoque didáctico; se amplía la producción de materiales educativos para alumnos y maestros.
- A nivel secundaria se revisan y plantean los contenidos y enfoques, se considera necesario organizar las estructuras académicas por asignaturas en lugar de hacerlo por áreas; se inicia la entrega de libros de texto, etcétera.

En este contexto y bajo estos principios educativos que dirigen el Sistema Educativo Nacional, surge y se desarrolla el Plan de Estudios de 1993 de la educación secundaria, mismo que será el objeto de la presente evaluación.

Cabe resaltar que este Plan de Estudios deja de operar a partir del ciclo escolar 2006-2007, debido a que está en puerta una nueva reforma, tanto curricular, organizativa y de gestión.

2.2. Creación de la escuela secundaria: el paso a su obligatoriedad.

El surgimiento de la escuela secundaria en México se cuenta como una hazaña épica debido a que en 1925 aparece de pronto creada por el legendario Moisés Sáenz, sin embargo, la realidad es otra, ya que la aparición de la escuela secundaria trae detrás un largo proceso que hemos heredado del porfiriato.

La creación de la escuela secundaria pensada como un ciclo intermedio entre la primaria y la preparatoria fue un proyecto largamente acariciado desde finales del siglo XIX, pero no se vio realizado sino años más tarde.

En 1896 el entonces presidente de la república el General Porfirio Díaz emitía un decreto mediante el cual se disponía la reorganización de la Instrucción Oficial Elemental y la Instrucción Primaria Superior, ordenando que esta última se constituyese como enseñanza media o secundaria, sin embargo, este decreto no llegó a concretarse en esos años (Avita, 2001: 714).

En 1915, el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, convocado con el objetivo explícito de vincular la primaria y la preparatoria, se propuso un nivel que funcionara como puente entre ambos: el secundario. Éste tendría el propósito de hacer accesible la escuela secundaria, pues era el comienzo de la popularización de la enseñanza y su socialización. En el mismo estado de Veracruz, antes de formalizar la creación de la secundaria se formaron secundarias denominadas “reformadoras”. Sin embargo, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) siguió siendo la encargada, hasta el momento, de enseñar la cultura a los egresados de primaria, aunque ésta no era la finalidad que habría de cumplir la preparatoria, más bien estaba encargada de proporcionar a los alumnos conocimientos profesionales para el ingreso a cualquier carrera universitaria o una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la vida (Sandoval, 2000: 38).

Mientras tanto el entonces secretario de educación David Osuna durante el gobierno de Carranza, emprendió un minucioso estudio comparativo de la escuela secundaria en México y la escuela secundaria de otros países y señaló el gran abismo que la separaba de la primaria; las deficiencias en contenidos y métodos, que la hacía

inapropiada para los adolescentes y siendo causa también de los altos índices de reprobación y deserción. David Osuna adelantaba que era necesario crear la escuela secundaria como un ciclo que preparara en general para la vida. Sin embargo, para 1918, Moisés Saenz trató de hacer accesible la Escuela Nacional Preparatoria a un mayor número de estudiantes, aumentó las materias de carácter práctico, introdujo innovaciones pedagógicas y buscó incrementar la participación de los alumnos, pero esta medida fue rechazada por los entonces preparatorianos creando un conflicto el cual se prolongó hasta fines del gobierno de Carranza.

En la década de los años veinte del siglo pasado, cuando toma posesión Plutarco Elías Calles, la obra educativa de José Vasconcelos, fundada en el firme propósito de llevar la enseñanza a las clases populares prosiguió con el entonces secretario de educación José Manuel Puig Casauranc y Moisés Saenz como subsecretario. Una vez pasados los peores momentos del período armado de la Revolución, Calles centró su política en la reconstrucción económica y en un mayor control del Estado. La educación era considerada parte de la política económica y debía contribuir como sustento ideológico y proporcionar algunos elementos para la consolidación del Estado. La educación se limitaría a ser instrucción, lo que le serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar su nivel de vida. La educación secundaria proporcionaría una educación apropiada para los técnicos y los empleados públicos de nivel medio (www.unidad094.upn.mx/revista/41/educadurantelarev, julio, 2004)

Para 1925 sucedieron varias cosas:

- Se dividió la Escuela Nacional Preparatoria en dos ciclos, uno que complementaría la enseñanza primaria superior y el otro debía preparar al alumno para ingresar a la Universidad.
- El maestro Rafael Ramírez y otros asistieron a un curso sobre enseñanza secundaria organizado por el Instituto Internacional de Educación. A su regreso emprendieron la reorganización de la secundaria, ya que en un principio obedeció principalmente a la inquietud de los gobiernos emanados de la revolución mexicana por extender la educación y darle un carácter popular a ésta.

- Plutarco Elías Calles separó definitivamente la secundaria de la Preparatoria y de la Universidad. No es hasta después de los peores años del período armado de la Revolución, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles que vía decreto presidencial se crea la escuela secundaria.
- Un año más tarde se crea la Dirección de la Escuela Secundaria, con el propósito de fomentar la Escuela Secundaria federal, formular normas de trabajo, democratizar las escuelas, nacionalizar los programas de estudio y, fundamentalmente, dar oportunidades educativas a toda la población.
- Ya para entonces el Secretario de Educación Moisés Saenz, considera que la escuela secundaria debía obedecer a un programa esencial desarrollando cuatro principios básicos: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar una familia, y cómo gozar de la vida.

Estos principios básicos de la escuela secundaria se traducen de la siguiente manera:

1. Preparar para la vida ciudadana
2. Proporcionar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas y,
3. Cultivar la personalidad independiente y libre.

Un propósito no declarado pero implícito dentro de la política educativa en el momento de la creación de la secundaria consistió en debilitar a la Escuela Nacional Preparatoria que provocaba dificultades y problemas muy serios de control, y la confianza en que la escuela secundaria fomentaría la convivencia entre los jóvenes de distintas clases sociales.

Durante los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez la Asamblea Nacional de Educación Secundaria realizada en 1929, expidió la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria para definir objetivos y unificar criterios de organización, pero sobre todo garantizar el control de la SEP. Se pretendía con esta ley prohibir a los alumnos de secundaria asociarse con los de preparatoria e incluso pasar al patio de la escuela o viceversa, bajo amenaza de expulsión.

En cuanto a la formación de profesores Narciso Bassols publicó la ley de inamovilidad del profesorado de escuelas secundarias. En ella se estipulaba que un maestro

requería 7 años de servicio en escuelas secundarias, normales o universidades para asegurar una plaza. Para apoyar la titulación de maestros, la SEP impartió cursos en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Normal Superior, y en los períodos vacacionales el Departamento de Enseñanza Secundaria organizó algunos cursos en distintas ramas de la ciencia (www.latarea.com.mx/articu/articu9/quintanilla9, julio 2004).

Para 1933 se estipulaba que la escuela secundaria se desarrollaría en tres cursos anuales, la población escolar estaría dividida en grupos que no rebasara los 50 alumnos. En una escuela no podía haber alumnos menores de 13 y mayores de 16 años como edad reglamentaria para ingresar a las escuelas; en el caso de las escuelas nocturnas los alumnos debían tener más de 13 y comprobar que durante el día desempeñaban algún trabajo remunerado. Se estipulaban estos rangos de edad ya que los problemas de disciplina se atribuían a que los estudiantes rebasaban el límite de edad (el 10% de ellos rebasaban los 20 años) y que los estudiantes de 15 por haber salido del período de la adolescencia, por sus malos y arraigados hábitos, por su retardo mental o por anomalías y deficiencias domésticas constituían un estorbo para atender racionalmente al gran número de preadolescentes y adolescentes “normales” los cuales aseguran son los más perjudicados en la educación.

En las escuelas para señoritas el curso de civismo debía hacer sentir a las alumnas la importancia de su papel y marcar muy claramente la diferencia en las funciones femeninas y masculinas. Se incluiría en el programa el estudio del feminismo en México y en otros países, pero teniendo cuidado de encauzar la tendencia de la mujer a fin de que no descuidaran su actuación en el hogar.

Lázaro Cárdenas, al ocupar la presidencia, pretendió hacer de la educación un servicio para las clases trabajadoras y garantizar la continuidad de la escolaridad desde la primaria hasta la profesional.

En 1935 un decreto presidencial concedió al estado la facultad para impartir educación primaria, secundaria y normal, y estipuló que: ninguna institución, llámese de cultura media o superior, podrá impartir educación secundaria, sin autorización expresa de la Secretaría de Educación Pública.

Este nuevo régimen defendía que la enseñanza secundaria se considerara como un servicio que se impartía a los jóvenes y la cual debía servir tanto para explotar su vocación como para incrementar su cultura. Su objetivo principal era constituir al adolescente en factor de producción en cualquiera de los tres grados de la enseñanza para el caso de que no pudiera continuar sus estudios.

Durante este gobierno se creó el Instituto Nacional de Educación para Trabajadores, el cual se encargaba de establecer escuelas secundarias, preparatorias y superiores para dar atención a los adultos trabajadores que intentaban cubrir por los menos sus estudios básicos y estudios secundarios.

Para 1945, estando a cargo de la SEP Jaime Torres Bodet, reformó los planes y programas de estudio de la educación en general, incluyendo a la educación secundaria. Introdujo todas las ciencias como Aritmética, Geografía, Lengua Nacional, Ciencias Naturales, entre otras, Trabajos Manuales o Talleres y Educación Artística.

En 1947 se implantó una modificación al horario del plan de estudios de las escuelas secundarias que en ese entonces estaba vigente, se redujeron las horas, pasó de 42 a 34 en primer grado y a 35 en segundo y tercero.

Durante el gobierno de López Mateos, en 1959, se constituyó la Junta de Planeación Previa, en la cual se propuso el plan de reformas a la educación secundaria. Esta vez los objetivos de la educación secundaria debían fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumno, estimular sus actitudes con el fin de que él mismo fuera partícipe de su propia formación; proporcionar a los alumnos los conocimientos para poder ingresar a la preparatoria o vocacional; entre otros.

Agustín Yáñez (1964-1970) como secretario de educación pública durante el gobierno de Díaz Ordaz, creyó conveniente introducir una nueva modalidad para la escuela secundaria: la telesecundaria.

El Consejo Nacional Técnico, en 1974, estando como presidente de la república Echeverría adelantaba en su momento que los propósitos, contenidos y métodos de la enseñanza secundaria debían corresponder con el inicio de la adolescencia la cual se caracteriza por la inestabilidad emocional que los jóvenes atraviesan en esa etapa. Para ello se acordó que la enseñanza secundaria debía responder a las necesidades e intereses de los alumnos, como a la realidad económica y cultural del país.

La misma Junta de Planeación Previa tiempo después produjo una reforma denominada “reforma de Chetumal”, es aquí en donde se discutió y se acordó la orientación de la secundaria, expresado en siete aspectos básicos:

1. Definición y objetivos de la educación básica; 2. El plan de estudios y sus modalidades; 3. Lineamientos generales sobre su aprendizaje; 4. Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5. Los auxiliares didácticos; 6. La organización de la educación media básica; y 7. Los maestros, formación escolar y perspectiva profesionales (Sandoval, 2000: 49).

2.

Esta reunión dio pie a que se produjese por primera vez la idea de educación básica en nueve grados, al presentar a la secundaria como un ciclo más, que junto con la educación primaria proporcionarían una educación general y común.

Para ir acorde con la exigencia de continuidad de la educación básica se hacía necesario reemplazar la estructura programática de los planes y programas de estudio, en principio se le dio a escoger a las escuelas la modalidad que se adecuara más a cada una de ellas, sin embargo, la mayoría decidió continuar con la estructura programática por áreas, ya que en su totalidad los maestros argumentaban que su preparación profesional estaba dirigida a la enseñanza por áreas más que por asignaturas, poco tiempo después se obvió la consulta sobre la modalidad curricular que preferían debido a que rechazaban por completo la propuesta. Se implantó la modalidad por asignaturas que poco a poco se expandió.

Las condiciones que se generaban en el marco político-económico del país iba determinando la lógica que habría de seguir la educación secundaria. Por consiguiente,

conviene reiterar que el nuevo modelo económico que se comenzó a implementar para renovar el modelo de sustitución de importaciones respondiendo a los momentos de crisis por los que el país atravesó durante 1982, y que alcanzaron enormes dimensiones tanto en México, como en países Latinoamericanos, trajo consigo el replanteamiento de las tareas del Estado y, por consiguiente, de su política.

La crisis económica de los años ochenta permitió justificar las políticas neoliberales propuestas por algunos organismos internacionales como, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y El Banco de México (BM). Dicha crisis se manifestó durante los gobiernos de López Portillo y Miguel de la Madrid.

Antes de la crisis económica de 1982 la política mexicana estaba planteada en términos de un relativo “bienestar social”, pero la magnitud de la crisis provocó que durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1989, se impulsaran las reformas del neoliberalismo, introduciéndose así el proceso de modernización, que en la esfera educativa se entiende a través de criterios de eficacia, excelencia y competitividad.

Durante los mismos años ochenta de manera aún no formal comenzó a dar un proceso de cambio en el país y por supuesto en el sector educativo. Para justificar los nuevos lineamientos y transformaciones que debía de seguir el sistema educativo, surgió el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994; dicho discurso se sustentó en tres premisas:

1. En el proceso de descentralización; la cual significa “reconocer que la comunidad local puede articular nueva vida propia y original, a la educación en su ámbito, acorde a los valores de nuestra historia y a la meta de integración nacional” (PME, 1989: xii).
2. La reformulación de los contenidos curriculares.
3. La propuesta de revaloración de la función magisterial.

La modernización educativa implicó entonces “una nueva relación del gobierno con la sociedad, una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo. Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo, [...]”, pero sobre todo pretendió modificar profundamente el sistema y cumplir

lo lineamientos que marca el artículo 3º constitucional. Siguiendo dichos lineamientos y en la medida en que todos nos responsabilicemos y contribuyamos en el proceso de modernización, podremos fomentar la igualdad de oportunidades, coadyuvar al desarrollo del país, pero sobre todo, pronunciarnos en pro de una educación de calidad (PME, 1989: xii).

Cabe mencionar que el proceso de descentralización de la educación empieza a dar sus primeros pasos durante el gobierno de López Portillo. La modernización de la educación durante este sexenio orientó sus esfuerzos hacia la obtención de mayores recursos y un proceso de federalización para la educación básica, entendida como la descentralización, pero con adecuaciones especiales a las relaciones laborales, en la participación de los padres de familia, la reformulación de los contenidos y los materiales educativos con sentido nacional, regional y local, así como el mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros. Estas premisas y este proceso de descentralización eran las mismas propuestas del sexenio salinista, y las cuales dieron cuerpo y origen al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992.

El ANMEB surge como resultado de la negociación entre dos burocracias educativas: La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dichas burocracias, algún tiempo atrás, habían enfrentado algunos conflictos por la descentralización de la educación, uno de ellos encuadró con la caída en los salarios de maestros y el contexto de lucha de éstos con su dirigencia sindical, comandada por la fracción de Vanguardia Revolucionaria (VR); misma que cayó en 1989 junto con el titular Jonguitud Barrios. La caída de Vanguardia Revolucionaria permitió a Elba Esther Gordillo asumir la dirigencia del SNTE. Ya como secretaria general encabezó algunos movimientos dirigidos especialmente a adecuar la estructura sindical de los maestros en términos de la descentralización.

Durante el segundo Congreso Extraordinario llevado a cabo en Tepic Nayarit en 1992, se puede resumir la lógica con la que el SNTE y la cúpula sindical encabezada por Gordillo llevó a las transformaciones del país; y es que, el SNTE articuló una propuesta de proyecto educativo que le permitiría a los sindicatos en tiempos de reestructuración

económica, política y social, construir alternativas; de tal manera que les diera pauta para involucrarse en el análisis de la realidad educativa y reformular los estatutos vigentes con los cuales se había creado el SNTE (www.latarea.com.mx/articu/articu16/zatar16, julio,2004)

En resumen, el ANMEB surge en medio de un marco de reorganización del sistema, cuyos principales resultados se dirigen hacia la implantación de nuevos métodos que busquen la racionalización y la eficacia. El discurso del ANMEB es un complejo proceso de reordenación y reorganización del sistema educativo y sus propuestas centrales se dirigen, ya en palabras del entonces presidente Carlos Salinas, a “mantener la soberanía del país y el compromiso de aumentar los recursos dedicados a la educación, alcanzar la excelencia educativa, poner en marcha la reformulación de los nuevos contenidos educativos y el establecimiento del federalismo educativo.” (www.memoria.com.mx/112/112mem02.htm,18; Julio, 2005)

Cabe mencionar que el federalismo educativo al cual hace referencia el presidente de la república no implica en ningún sentido la generación de espacios autónomos a nivel estatal y municipal, sino que se orienta hacia un proceso de descargo a los estados y los municipios de los asuntos financieros, administrativos, laborales y sindicales. La responsabilidad del gobierno estatal, federal y municipal no promueve una verdadera autonomía de los estados o municipios en cuanto a la toma de decisiones de política educativa, sino que, lo que concede el federalismo es la capacidad de formular propuestas, y proponer u opinar no representa decidir; lo que a la SEP le permite tomar decisiones de manera más amplia (www.memoria.com.mx/112/112mem02.htm,18, Julio, 2005)

Para 1993, en apoyo a este proceso, se reforma el artículo tercero constitucional y se establece el carácter obligatorio de la secundaria y con ello la amplitud de la educación básica, elevándose a 9 años.

En este mismo año y una vez establecido el ANMEB, se da a conocer la nueva Ley General de Educación, promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario

Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, la cual viene a sustituir a la Ley Federal de Educación promulgada en 1973.

Mediante estas propuestas y decretos se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, como parte de la educación básica, que el gobierno ha de tener que proporcionar a la población de manera forzosa y apegándose a los estatutos que marca nuestra constitución.

La educación secundaria, desde su inicio hasta la fecha, se ha constituido de diferentes formas e incluso ha tenido que responder a diferentes propósitos, sus distintas connotaciones han permitido compaginarlas según el momento histórico de que se trate, es decir, no podemos hablar de la educación secundaria durante el porfiriato, que en nuestros días. Las diferentes connotaciones que se le han atribuido a la escuela secundaria han sido las disyuntivas que ha tenido que enfrentar a lo largo de su historia, ya que hasta la fecha a resultado incierta y vaga la función social y la finalidad a la que debe responder éste nivel educativo.

Se ha hablado de una escuela para la mayoría de la población, para una élite; aquella que ha de preparar para el trabajo o para la continuación de los estudios superiores; aquella que habría que estar vinculada a la primaria y a la preparatoria; y, aquella que ha de permitir hacer frente a las necesidades sociales; sin embargo, ya en el periodo de modernización educativa el nivel de secundaria se piensa como aquella que: “Tenderá a reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en la primaria; será considerada también como etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente; pondrá énfasis en la formación para el trabajo y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, al mismo tiempo conservará su carácter propedéutico” (Sandoval, 2000: 52).

Lo que es cierto es que la ambigüedad del término, en lo que respecta a su finalidad y función permitió asignarle al nivel un propósito dual: propedéutico y de preparación para el trabajo; cabe mencionar que el término propedéutico asignado a la educación secundaria ya en períodos de la modernización, fue el primero que se utilizó para identificar y reconocer la actividad del nivel, una vez que se creó la educación secundaria.

Los intentos por mejorar la educación secundaria han sido diversos y a pesar de eso los problemas que aún sigue arrastrando, nuevamente son el foco de interés y el punto de partida para buscar implementar una nueva propuesta educativa.

La reforma que pretende iniciarse surge a partir de 2002, cuando se invita a los estados a formular sus propios diagnósticos y propuestas de reforma para que con base en ese diagnóstico se elabore un plan de reforma.

Una vez hecho el nuevo plan de reforma, se llevó a cabo una prueba piloto de la cual, se supo, nunca hubo resultados. La reforma que en un principio se denominó Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y ahora denominada Reforma a la Educación Secundaria (RES), pretende ser transformada en tres planos importantes, el plano curricular, organizacional y el de la gestión; también propone un nuevo modelo pedagógico diferente al tradicional, (como se proponía en la reforma del 92-93), en donde se trate de privilegiar las necesidades de desarrollo del adolescente, mediante un objetivo formativo el cuál contribuya a lo siguiente:

- Que los alumnos adquieran las “competencias generales” fundamentales: leer y escribir, comunicarse oralmente, desarrollar el pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social y la asimilación de valores éticos y ciudadanos. Este énfasis es lo que inspira la “compactación” de algunas asignaturas con el fin de que en ellas se profundice en la adquisición de estas competencias.
- Incorporación de las tecnologías informáticas en la docencia y aprendizaje.
- Formar un núcleo estable de profesores, acabar con los profesores “taxi” que corren de una escuela a otra repitiendo sus clases y tienen a veces hasta mil alumnos.
- Disminución del número de alumnos por grupo y de los grupos que atiende cada maestro.

- Asesoría a cada grupo de alumnos, proporcionada por un consejo asesor de cuatro maestros que dedicarán a esta tarea 23 horas en primer grado y 26 en segundo y tercero.
- Establecer un sistema de formación de maestros en secundaria, en donde las normales superiores y las universidades pedagógicas inicien programas de formación y actualización de maestros
(www.observatorio.org/comunicados/debate001, julio 2004, 1-3).

Según la SEP hay que lograr:

“una secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo, con el fin de fortalecer la universalización en el menor tiempo posible, la reducción de la deserción, el mejoramiento de la calidad, la equidad y su pertinencia, así como articular éste nivel a los de preescolar y primaria para formar una nueva concepción de educación básica integrada”

(www.observatorio.org/comunicados/debate001, 15 de julio 2004, 1-3).

El problema y la polémica surgida en torno a la reforma, no ha sido el que se generen cambios en la secundaria, sino cómo se pretenden hacer esos cambios y a costa de qué. El planteamiento de la SEP respecto a la reducción o como ella lo plantea, a la “compactación” de asignaturas por la excesiva carga curricular, ha sido el restarle horas a las asignaturas de Historia, Educación Cívica y Ética y Geografía, como se muestra en el siguiente cuadro: (www.reformassecondaria.sep.gob.mx, julio, 2006)

No. de asignaturas	Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer Grado	Hr
1	Español I	5	Español II	5	Español III	5
2	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
3	Ciencia y Tecnología I (Énfasis en Biología)	6	Ciencia y Tecnología II (Énfasis en Física)	6	Ciencia y Tecnología III (Énfasis en Química)	6
4	Geografía	5	Historia	8	Formación Cívica y Ética	8
5	Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
6	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
7	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
	Asignaturas estatales, talleres y actividad cocurricular	5	Asignaturas estatales, talleres y actividad cocurricular	2	Asignaturas estatales, talleres y actividad cocurricular	2
	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1

Según el actual Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra en entrevista para La Jornada (1º de julio de 2004), aseguraba que con la reforma sólo se modifica la forma pedagógica de administrar el conocimiento, y que no hay cambios en los contenidos. Refiriéndose a la “mutilación”, como llegó a mencionarse, de los contenidos de la historia prehispánica del programa de estudios, reiteró que este tema se cubre en primaria con mucha amplitud. Recordemos que en el Plan de 1993, el estudio de la asignatura de Historia y de Formación Cívica y Ética es impartida en los tres grados, y Geografía en primer y segundo grado, con la nueva propuesta se pretende reducirlas todas a un año.

Gómez Morín Subsecretario de Educación Básica y Normal, en entrevista para La Jornada (22 de junio de 2004), asegura que la SEP decidió emprender la reforma no sólo con el propósito de mejorar los resultados educativos, sino también de articular la secundaria con la primaria, que actualmente se encuentran aisladas, bajo la premisa de no repetir los temas que se abordan en primaria, se decidió recortar algunos en secundaria. Las asignaturas que los alumnos tendrán que cursar ya no son 34 sino 24.

El mismo Tamez Guerra asegura que el plan de secundaria se construyó bajo la hipótesis de que los niños y los jovencitos de esa edad tienen la capacidad de integrar los conocimientos por sí solos, que se les pueden dar las asignaturas por separado y las pueden integrar. Sin embargo, nos hemos dado cuenta que al llevar tantas materias diferentes los niños dispersan mucho su atención y no pueden lograr este esfuerzo de integración. Entonces lo que busca la reforma de secundaria es que no dispersen tanto su atención, no disminuyen los contenidos, sino que la forma en como se programan es de tal manera que llevan menos materias, pero no menos contenidos (Bañuelos, 2004: 11).

Resaltando el tema de la reducción de contenidos para la asignatura de Historia, ¿qué decir entonces, de los recortes y cancelación de la enseñanza de las culturas prehispánicas y de la historia universal anterior al siglo XV? El Colegio de Jefes de Enseñanza de la especialidad de historia de las escuelas del nivel medio del Distrito Federal, consideran que el concentrar el estudio de la historia en el segundo grado resulta antipedagógico y atenta contra el desarrollo cognitivo de los alumnos, además de que la mutilación descontextualiza y atenta contra la identidad nacional. La compactación de los temas históricos es tendenciosa, sesgada y omite temas verbales del ámbito nacional e internacional.

La Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, en donde participan los académicos Hugo Aboites y María de la Luz Arriaga, aseguran que el proyecto de reforma impulsado por la SEP, además de “autoritario”, reduce a la secundaria a un taller de redacción, computación y matemáticas y representa el preámbulo a una

educación de maquila, la cual parece pretende ajustarse las evaluaciones externas que se realizan, a través de algunas pruebas, como la prueba PISA, que claramente apunta hacia competencias de lenguaje y matemáticas (Aviles, 2004: 14).

CAPITULO III

La importancia de la Historia y su enseñanza

Las Ciencias Sociales entendidas como aquellas que tratan del “estudios del hombre y de sus relaciones con los demás y con el medio ambiente a través de los distintos aspectos de una comunidad humana organizada, son las que nos podrán proporcionar con mayor claridad los conocimientos necesarios para comprender a las sociedades, su particular identidad y los cambios que puedan sufrir en situaciones presentes “(Giacobbe, 1997: 23).

Las Ciencias Sociales son también llamadas humanas, de la cultura o del hombre. La comprenden la Historia, la Pedagogía, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Economía, la Lingüística y todas aquellas disciplinas científicas que delimitan su campo de estudio al hombre, pero al hombre como individuo, poseedor de libertad, lenguaje, cultura e inmerso en una sociedad cambiante.

Las disciplinas que integran el área de las Ciencias Sociales se relacionan entre sí, debido a que su problemática o su objeto de estudio es común y sus contenidos contemplan realidades que se encuentran entrelazadas debido a que no pueden entenderse si se les trata de manera aislada.

La Historia, como una rama independiente se interesa por el pasado de los seres humanos. La historia comienza a interesarse por el pasado precisamente cuando por primera vez aparecen seres humanos, su esencial incumbencia son las experiencias y las acciones humanas inmersas en un ámbito considerable de acontecimientos naturales del pasado, es decir, se interesa por el medio ambiente como un mero espacio en donde las actividades humanas y sus relaciones se gestan y se construyen.

Reforzando lo anterior, March Bloch (1972) considera que el objeto de la historia es el hombre, pero el hombre integrado a un grupo social. Además, la relación que se

establece en la historia, a través del pasado y el presente no sólo tiene que permitir la comprensión del presente a través del pasado, sino también comprender el pasado mediante el presente. Se trata pues de una dialéctica en donde el pasado depende del presente y viceversa, en donde ambas son inseparables. De ahí, a que Bloch no se limite a definir a la historia como la ciencia del pasado, sino más bien, propone definirla como 'la ciencia de los hombres en el tiempo' (Pereyra, 1980: 11-31)

Dado que el objeto de la historia es el hombre en el tiempo, en definitiva, aquella que pretende comprender el género humano, es importante señalar que la historia por un lado, nos permite comprender el presente, averiguar cómo fueron las cosas, pero también averiguar porqué las cosas fueron como fueron.

La historia ha de ser entonces, aquella disciplina que nos ha de proporcionar los elementos necesarios para entender el mundo en el que vivimos, pero sobre todo el mundo que queremos formar; y es que, en la medida en que conozcamos y desarrollemos un sentido personal de identidad; comprendamos la sutil relación entre la familia, la comunidad y la nación, captemos el modo en que las instituciones locales y nacionales han crecido y se han desarrollado; y, apreciemos las creencias que sustentan los valores y costumbres de la sociedad en cuyo seno hemos nacido, comprenderemos no sólo nuestro entorno, sino podremos contribuir a rescatar y preservar muchos de los valores y costumbres que nos identifican y que en la actualidad se están perdiendo. "La historia no tienen ni un principio particular en el tiempo y en el espacio, ni un fin particular. Es infinita en su variedad" (Pluckrose, 2000: 19)

La importancia del estudio de la disciplina en el ámbito escolar es enigmática, ya que se ha cuestionado y se sigue cuestionando el valor y representatividad que tiene el conocimiento histórico como asignatura escolar, como contenido educativo. Y es que, el estudio de la historia no ha gozado en este ámbito de muy buena fama (sin generalizar), ya que no resulta una asignatura interesante, atractiva o al menos importante y necesaria para algunos agentes educativos, principalmente para los alumnos.

Además, el aprendizaje memorístico característico de la enseñanza de la historia ha dejado mucho que pensar, incluso nos atreveríamos a decir, que de ahí radica el que se cuestione continuamente el para qué memorizar fechas y más fechas del pasado, nombres y más nombres de personajes desconocidos inmersos en lugares incógnitos y que además se encuentran fuera de la realidad inmediata.

Andrea Sánchez Quintana, profesora de tiempo completo en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, escribe para la revista *Cero en Conducta*: “la historia enseñada de esta manera, en la mayor parte de las ocasiones, se convierte en cronología, crónica, descripción, de ‘hechos únicos e irrepetibles’, y que por lo mismo sólo guardan una relación causal, a veces inmediata, nunca profunda y proyectante, sin sentido ni relación con nuestro presente y nuestro mundo.” Según Sánchez, el problema radica en los profesionales de tal conocimiento también llamados historiadores, pues han desdeñado ocuparse de reflexionar sobre los problemas que presenta la difusión de la historia, ya sea como contenido escolar o cualquier otra. No han considerado la necesidad de llevar su conocimiento a todos los sectores de la población, en tanto se trata de un conocimiento necesario e indispensable. (Sánchez, 1991: 10)

No resulta aceptable delegar tareas o responsabilidades a un solo sector, ya que el enseñar y aprender historia incumbe a diversos actores e implica la consideración de múltiples factores, como el para qué enseñar historia, qué tipo de historia, la concepción del docente sobre la historia, la organización de contenidos, entre otros, pero sí, en gran medida, depende de ellos provocar un cambio en la enseñanza de la historia.

La enseñanza de la historia inmiscuye no sólo a historiadores, sino también a maestros y pedagogos, pero lo más importante, es que incluye a grupos sociales dueños del poder y es que, la enseñanza de la asignatura ha representado una prioridad para estos últimos, debido a que se ha considerado que la historia es sometida a una intensa explotación ideológica. De ahí que Pierre Vilar (1974) asegure que “la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación” (Pereyra, 1998: 23).

El hecho de que en la historia se incluyan algunos temas referentes a los valores y actitudes aportadas por la sociedad, necesariamente la hacen cada vez más vulnerable a la interferencia política, y a que en algún momento se piense que la historia puede ser rescrita o moldeada a las necesidades del gobierno en el poder.

La legitimidad o utilidad de la historia parece no representar ningún problema cuando hablamos de que su enseñanza en el aula es verbal, basada en el relato; sólo se necesita la disposición del alumno para memorizar nombres y fechas; no requiere el conocimiento profundo, no obliga a consultar otras fuentes, mucho menos a cuestionar o dudar de la información que se le presenta a través de los libros de texto o cualquier otro recurso.

Esto no quiere decir tampoco que no se puedan producir conocimientos, ni explicar el proceso social, pero sí vale la pena dejar claro que la imagen que se pueda tener del pasado está demasiado alineada a los intereses dominantes de la sociedad. Independientemente del uso que se le asigne a la historia, no debe caber duda de que su enseñanza debe desempeñar un importantísimo papel, si consideramos que las nuevas generaciones se están formando en un momento en donde se piensa, se vive, y existe el presente, sin darnos cuenta de que el presente se vuelve efímero, es algo a corto plazo; hay que reforzar la visión de que el presente tiene un trasfondo, y que ese trasfondo es relevante en la formación del individuo y en la concepción que éste tenga de su entorno, hoy y en un futuro.

3.1. Didáctica de la historia

Es necesario que, antes de hablar de la didáctica de la historia, se aborde el tema de la enseñanza, qué se necesita o requiere para favorecer o provocar aprendizajes, y, qué modelo educativo es más favorable para cumplir con los objetivos que se plantean. La enseñanza entendida como una actividad, una práctica, requiere de por lo menos dos o más personas, una de ellas es quien posee conocimientos o a habilidades que el otro no posee y los cuales intenta transmitir.

Sin embargo, no es posible asegurar que aquello que se quiere transmitir sea realmente adquirido por el otro, es decir, el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda lo que se pretende enseñar. Aunque esta afirmación no puede ser del todo cierta ya que la enseñanza y el aprendizaje se interrelacionan, una depende de la otra y viceversa. Por tanto, se espera que las actividades de enseñanza vayan seguidas por el aprendizaje de los alumnos.

La enseñanza es una actividad que busca favorecer y guiar el aprendizaje, pero también dotar al alumno de ciertas competencias, reconociendo las potencialidades y aptitudes que el alumno ya posee y que al maestro solo le queda desarrollar y guiar a través de la construcción de “andamiajes” o “esquemas de intervención”, en donde guíe u oriente al alumno, que lo lleve de una escala de menor a mayor complejidad; dicha actividad es lo que se denomina como la didáctica, considerada esta última según Margarita Panza (2003) como la disciplina que se aboca al estudio de los problemas de la enseñanza (Woolfolk, 1993: 168).

La didáctica se nutre de elaboraciones de diversas disciplinas: la sociología, la historia, la antropología, la psicología y el psicoanálisis, pero busca efectuar sus desarrollos a

partir de la exigencia de reflexionar e intervenir en el aula. La didáctica pretende orientar los procesos de enseñanza, pero se vuelve tecnicista cuando se niega analizar los fundamentos conceptuales de tales propuestas” (Díaz Barriga, 2002: 14).

Una tendencia educativa que surge sin tener ningún grado de caracterización y semejanza a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa, es el caso de la didáctica crítica.

La didáctica crítica según Morán Oviedo (1993) es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Se trata pues, de que el docente desarrolle una actividad científica, apoyada en la investigación, en la crítica y autocrítica.

Ahora bien, todo proceso educativo supone la intervención entre el maestro-alumno-contenidos y problemas de un contexto determinado, en la medida en que todos estos elementos se interrelacionen y estén presentes podrá existir la enseñanza. Pero a la vez todos estos factores existen siempre que estén en constante relación con el alumno y con las etapas de su desarrollo y evolución para resolver problemas. En la medida en que el alumno participe en procesos de intercambio y elaboración de significados, de producción de nuevas experiencias, es decir, de nuevos conocimientos adquiridos gracias a la práctica y la observación, y cuando los contenidos que se le acerquen le permiten resolver algunos problemas, contribuyen a ayudar al alumno a construir nuevos esquemas de pensamiento y a actuar ante determinadas situaciones que se le presenten en la vida futura.

Desde que se ha promovido la enseñanza se ha buscado la mejor forma de provocar alguna modificación en el alumno, estableciendo métodos, reglas o ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado, sin embargo, al considerar el espacio áulico como un espacio de intercambio y construcción, en donde el docente a través del diálogo forma un contexto de comunicación común, enriquecido con el aporte de todos los agentes involucrados, resulta casi imposible llegar a establecer métodos de enseñanza universales y aplicables a cualquier circunstancia, cualquier cosa o cualquier tipo de persona. Puede afirmarse entonces que no hay un método definido para lograr

el aprendizaje en los alumnos, ni tampoco es posible fijar pasos para enriquecer la experiencia de una persona. Autores como Stenhouse prefieren hablar de estrategias como una alternativa a la concepción que se tiene de método por las siguientes razones:

Yo prefiero el término de estrategia de enseñanza al de método de enseñanza, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. Estrategias de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1998: 53).

Hablar de estrategias de enseñanza y no de método permite dejar de pensar en prácticas de enseñanza cuya función se enfoca en pasos fijos y entrar en el terreno de los principios, es decir, en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en un determinado contexto.

Ángel Díaz Barriga prefiere hablar de método aunque considera que:

El método tiene que ver con una perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones generales que tiene cada docente, como su punto de vista psicopedagógico; esto supone la adopción de una visión cognoscitiva, humanista, genética y psicoanalítica que busca la apropiación del conocimiento o bien el descubrimiento o la construcción del mismo” (Díaz Barriga, 2002: 68-72).

Las estrategias de enseñanza o el método es lo que se conoce como la didáctica. La didáctica específica de un área o disciplina consiste fundamentalmente para Trepát (1999) en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje cuyo referente es un plan de estudios o currículo, encaminadas y en

función de unos objetivos explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo. En específico, la didáctica de una materia o asignatura, ha de atender de manera primordial, por un lado, a las situaciones sociales y concretas del alumnado y a las situaciones escolares particulares, y por otro, a las particularidades de cada disciplina, es decir, tomar en cuenta la estructura interna de la disciplina.

Cabe mencionar que el currículo, mediante el cual el profesor establece las estrategias de enseñanza, se deriva y desarrolla en el marco de una política educativa pensada e impulsada por diversos grupos o sectores sociales en un momento histórico determinado. Las decisiones curriculares que se tomen son de especial importancia para los docentes, ya que le señalan el rumbo que debe seguir para programar, realizar y evaluar las estrategias de enseñanza, sobre todo si tomamos en cuenta que cada propuesta o decisión curricular que se tome asume algún enfoque o posición teórica mediante la cual se caracterizan los elementos y procesos curriculares que han de dirigir la oferta educativa y los cuales varían de acuerdo con las intencionalidades que se propongan alcanzar.

Se distinguen seis enfoques curriculares. El enfoque psicologista, academicista o intelectualista, tecnológico, socio-reconstruccionista, dialéctico y constructivista. Cada uno de ellos enfatiza en aspectos totalmente distintos. El primero considera como elemento central al alumno, sus intereses y necesidades; el segundo enfatiza en el proceso de selección y organización del contenido aportado por diversas disciplinas; el tercero destaca los recursos o medios didácticos tecnológicos a los que recurrirá el educador para conducir la transmisión de los contenidos; el cuarto, como constituye una respuesta a la problemática social, recurre al aporte del alumno para determinar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje; el quinto establece que los objetivos de aprendizaje componen el proceso de acción y reflexión por parte de los alumnos orientados por el docente; y por último, el sexto plantea que el aprendizaje es continuo, progresivo e inacabado (Kemp, 1972: 22 -107).

Los alumnos a cualquier edad aprenden de manera significativa cuando construyen en forma activa sus propios conocimientos, además de que con las experiencias y/o

conocimientos previos que los alumnos poseen les facilitará o inhibirá la construcción de nuevos conocimientos.

Lo anterior implica que no hay una forma de plantear o establecer los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, ni tampoco un solo enfoque que nos señale un modelo específico a seguir, por el contrario, dependiendo de la línea o corriente de currículo y aprendizaje que se siga se podrá plantear o promover alguna tendencia de trabajo.

La corriente constructivista, que es la que me interesa por su énfasis en el proceso más que en el resultado, propone que los objetivos deben definirse en términos del logro de habilidades o destrezas cognitivas.

La escuela como transmisora del conocimiento tiene la enorme misión de poner la cultura a disposición de los alumnos, lo importante es que no se trate de una acumulación pasiva de los contenidos previamente organizados y contruidos, sino que el saber se reconstruya y reelabore en el aula, mediante la actividad personal del alumno. Lo importante es lograr lo que decía Bruner (1963), buscar que el alumno sea enseñado de tal manera que pueda continuar aprendiendo en el futuro por sí solo.

También los contenidos deben visualizarse con relación a los objetivos, ya que de ellos depende provocar en el alumno la construcción o reconstrucción del saber. El contenido, siguiendo la definición de César Coll, es “[...] el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Kemp, 1972: 86).

El contenido de enseñanza también conocido como cultural, contenido escolar, curricular o de aprendizaje puede decirse que es lo que el maestro debe enseñar y el alumno debe aprender y el cual aparece reflejado en el currículo escolar y cuyos componentes son: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Mediante los contenidos de aprendizaje se pueden alcanzar los objetivos encomendados a la educación, los cuales se determinan como ya se mencionó, a partir

de las necesidades o exigencias sociales de un momento histórico o del desarrollo futuro de la sociedad.

Resta señalar, ya en el caso de una disciplina específica como es la historia, cuyos conocimientos son básicamente sobre los tiempos pasados, que depende de la didáctica empleada por el profesor, para que logre que los alumnos articulen y establezcan relaciones entre el pasado y el presente, y logren verdaderamente una comprensión cabal de los problemas sociales actuales, producidos en función de su sentido histórico. Recordemos que la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre tomando en cuenta que las herramientas conceptuales con las que se cuente, son las que van a tener sentido en el mundo presente.

3.2. El conocimiento procedimental.

El contenido considerado como un medio y no un fin, nos permite asumir que los aprendizajes que desarrolla el alumno, conllevan necesariamente un conocimiento individual y social, en donde sólo resta darle sentido a lo que se enseña y aprende. Dicha visión de contenido, permite incluir además de los datos, hechos, conceptos y principios, una serie de habilidades, actitudes y destrezas.

Uno de los componentes del contenido de la enseñanza es el sistema de conocimientos de información que algunos autores denominan como el conocimiento declarativo. El conocimiento declarativo “se posee cuando se es capaz de decir cosas [...] se trata en definitiva del conocimiento sobre qué es algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce en el saber decir” (Trepát, 1999: 22).

Abarca el aprendizaje de hechos, fenómenos, eventos, conceptos, secuencias temporales, relaciones causales, leyes, principios, teorías y modelos, así como de procedimientos técnicos y problemas teóricos a saber.

El conocimiento declarativo por sí solo no genera un crecimiento real de las capacidades básicas cognitivas, ni mucho menos nuevos conocimientos, es decir, la activación, cognitivamente hablando, del contenido declarativo almacenado ya en la memoria lleva a la reproducción. Este tipo de conocimiento se caracteriza por ser relativamente acumulativo.

Otro componente del contenido de enseñanza es el conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental contrario al anterior consiste “en saber hacer cosas [...] se trata del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumno se traduce, precisamente, no en el «saber qué», sino en el «saber cómo»” (Trepát, 1999: 22).

El conocimiento procedimental no se limita al recuerdo de la información almacenada, sino que la transforma, genera nuevos conocimientos, que dotan al alumno de nuevas herramientas mentales, capaces de ser utilizadas o aplicables a situaciones diversas.

Según Trepát :

[...] las habilidades procedimentales, tanto las generalizables como las específicas, constituyen una parte progresivamente importante de nuestra cultura, ya que hoy en día se trata tanto de adquirir conocimientos como de saber dirigirse al lugar donde éstos se encuentran y ser capaces de utilizarlos con eficacia para obtener otros conocimientos relevantes y para adoptarse mejor a las nuevas demandas del entorno social y económico cada vez más aceleradamente cambiante” (Trepát, 1999: 25).

Cabe resaltar, que tanto el conocimiento declarativo como el procedimental deben estar en una constante interacción durante todo el proceso de aprendizaje, de esta forma podremos aspirar a generar en el alumno conocimientos relevantes, representativos y duraderos, y no, conocimientos aislados, ajenos e irrelevantes. Por tanto, todo currículo de cualquier área, asignatura, grado, etcétera, debe incluir necesariamente conocimientos de tipo declarativo y procedimental propios de cada disciplina, sin olvidarse de las habilidades, actitudes y valores, ya que de éstos dependerá también el tipo de ciudadano que se desea formar.

Hay que profundizar un poco más en el tema de los conocimientos procedimentales, ya que se utilizará como referente para proponer una alternativa para la enseñanza de la historia, debido a que es el conocimiento declarativo el que se favorece en la enseñanza limitando o excluyendo el conocimiento procedimental.

Un procedimiento, según César Coll, es un “conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta” (Trepát, 1999: 26).

Se adelantaba que el conocimiento procedimental nos dice cómo hacer algo, en este sentido los procedimientos se pueden clasificar de la siguiente manera:

PROCEDIMIENTOS (Trepát, 1999: 30)	
Según el grado de transversalidad	COMUNES: Procedimientos utilizados en diversas disciplinas. Su tratamiento didáctico difiere en función de la naturaleza del contenido conceptual.
	ESPECÍFICOS: Procedimientos derivados del método propio de una disciplina concreta.
Según la naturaleza de las acciones	MOTRICES: El énfasis del procedimiento se sitúa en la naturaleza física o corporal de las acciones que son parcialmente observables.
	COGNITIVOS: El énfasis del procedimiento se sitúa en la naturaleza interna, simbólica o mental de las acciones.
Según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo	ALGORÍTMICOS: Procedimientos cuyos pasos son muy exactos y una vez aprendidos aseguran siempre la obtención del objetivo o tarea propuesta.
	HEURÍSTICOS: Procedimientos traducidos en secuencias generales de actuación que se deben respetar pero que no explicitan como actuar con exactitud y no aseguran la obtención de la tarea propuesta.

Si nos trasladamos al conocimiento procedimental propio de la historia vemos que ésta tiene sus propios procedimientos, son básicamente procedimientos cognitivos y procedimientos heurísticos. El primero se refiere a todas aquellas acciones que se realizan mediante operaciones simbólicas o internas, en el caso específico de la historia se traduciría en la aplicación y empleo de vocabulario histórico, o la práctica de la empatía (temas que se abordarán más adelante); el segundo es el que orienta el sistema de acciones que hay que seguir y respetar, pero no significa, de ninguna manera, que no pueda modificarse, por el contrario, en el curso de la experiencia puede cambiar. Nos dirá en un determinado momento con exactitud lo que hay que hacer en cada paso pero no es tan rígido; un ejemplo de ello es cuando queremos realizar un trabajo pequeño de investigación, debemos seguir una serie de pasos como la formulación de hipótesis, observación y recogida de datos, confrontación de hipótesis y conjeturas, interpretación de los datos y, comunicación de los resultados, evidentemente, seguir o aplicar esta secuencia de acciones no nos asegura verificar la

hipótesis, ni que se obtengan los datos suficientes, es decir, no nos asegura de ninguna manera cómo se ha de actuar en cada paso.

Según Trepát prefiere catalogar el procedimiento en su máximo nivel de abstracción como una estrategia cognitiva, y considera para ello que una estrategia es: “el arte de coordinar un conjunto de acciones o sistemas de naturaleza mental con el fin de alcanzar uno o diversos objetivos” (Trepát, 1999: 34).

Para establecer ese sistema de acciones de forma más precisa y desglosada se le denomina técnicas, las cuales estarán siempre de acuerdo con la propia lógica de la historia y siguiendo una secuencia psicológica (tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno y utilizando como parámetro la edad), las técnicas estarán a disposición del profesorado para que él determine según su aplicación sistemática con cuales podrían conseguirse los objetivos concretos por parte del alumno.

Cabe mencionar que los objetivos didácticos al los cuales se hace referencia, de ningún modo están estrechamente ligados a los objetivos operativos de carácter conductista, obligatorio y permanente. Los objetivos didácticos se plantean en términos de aquello que el profesor (a) considera que el alumno debería haber aprendido al final del ciclo escolar; para concretar dichos objetivos didácticos hay que tener en cuenta tres aspectos importantes, el primero de ellos es, conocer el tiempo real del que se dispone; el segundo, hace referencia a lo que se considera como esencial para conseguir el resultado de aprendizaje, en función de poder construir conocimientos *a posteriori* para los cursos siguientes; y tercero, elegir qué técnicas de evaluación resultan preferibles para verificar y calificar los conocimientos posiblemente alcanzados por los alumnos.

Los objetivos didácticos, las técnicas de aprendizaje previamente elegidas, así como las técnicas de evaluación deben ser comunicadas a los alumnos de forma tal, que den pie a construir la base de una negociación entre el profesor y el alumno, por un lado, para que queden explícitas y claras las formas de trabajo, y por otro, para crear un ambiente distinto en donde el alumno en todo momento se involucre con las decisiones del profesor.

Ya que se trata de las estrategias y los objetivos, hay que resaltar que los procedimientos y la evaluación deben estar en una relación constante. La evaluación entendida como una herramienta, cuya finalidad es emitir un juicio de valor o una calificación, debe ser formativa, debe relacionarse con uno o más objetivos didácticos con base en criterios claros de calificación y con una mayor similitud a las actividades de aprendizaje realizadas durante el ciclo.

Los procedimientos en historia de Trepát son una propuesta didáctica dirigida exclusivamente a la educación básica, pretende precisar el concepto de procedimiento al margen de la disciplina que se va a estudiar, es decir, enunciando los procedimientos propios de la historia, siguiendo una secuencia progresiva del grado escolar y el tipo de complejidad que puede ser asumido según el desarrollo cognitivo general del alumno (edad).

Esta propuesta surge a partir de los cambios que propició la Reforma Educativa de la Ley de 1990 (LOGSE), en la cual se modificaron sustancialmente los contenidos escolares. En el nuevo plan de estudios se prescriben contenidos tradicionales como hechos, conceptos y sistemas conceptuales, aparte de los procedimientos y valores, actitudes y normas. Con la incorporación de estos contenidos escolares, fue necesario desarrollar programaciones y diseñar actividades de aprendizaje distintas a las ordinariamente aplicadas y acordes a la nueva situación.

La introducción de procedimientos como contenido escolar es muy novedoso pero problemático a la hora de planificar la enseñanza, aprenderlo y evaluarlo, sin embargo, Trepát siendo profesor de secundaria e impulsado por el pionero en el campo procedimental en Historia, Francesc-Xavier Hernández, decide exponer a los profesores que imparten Historia tanto en primaria como secundaria, algunas sugerencias que puedan integrarse en los métodos didácticos, en particular, en las clases concretas de cada profesor. A pesar de que sus sugerencias están basadas en algunos aspectos teóricos, Trepát considera que su propuesta está abierta a cualquier crítica y sugerencia ya que puede modificarse y enriquecerse el resultado de dicho trabajo.

El proponer algunas sugerencias con respecto a la enseñanza de la Historia, es porque se considera que con la didáctica empleada “no se ha sabido vencer de manera convincente, a pesar de la existencia de loables propuestas alternativas, una consistente tendencia al enciclopedismo, enciclopedismo que resiste inmune el fracaso que supone año tras año la imposibilidad de concluir los programas establecidos” (Trapat, 1999: 13).

A través de una mejora o cambio en la didáctica empleada para la enseñanza de la historia, se debe contribuir a que los alumnos adquieran las técnicas y los conceptos específicos del estudio de dicha asignatura, para descubrir la importancia de los sucesos decisivos en la historia de la humanidad.

En el siguiente cuadro se exponen los procedimientos propios de la historia y las secuencias sistemáticas estructuradas y dirigidas básicamente para los alumnos de 14-15 y 15-16 años.

LOS PROCEDIMIENTOS EN HISTORIA <i>(Trapat, 1999: 153-154)</i>	
<p>CATEGORÍAS NOCIONES TEMPORALES</p>	<p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asumir la relatividad de las diferentes etapas históricas y de los estadios de desarrollo de las sociedades (convivencia en un mismo tiempo de sociedades cazadoras recolectoras con sociedades post-industriales [...]) -Detectar elementos de <i>continuidad profunda</i> en nuestra vida cotidiana (lengua, costumbres, derechos, moral, cosmovisión [...]) -Detectar diferentes ritmos, sucesión de hechos factuales o coyunturales, y relaciones de simultaneidad que inciden en un hecho o proceso histórico. -Ordenar repertorios extensos y diversos de iconografía y objetos históricos en una <i>sucesión</i> correcta.
<p>CRONOLOGÍA, INSTRUMENTOS Y CÓDIGOS PARA MEDIR EL TIEMPO Y EL TIEMPO HISTÓRICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Datar cada vez con más precisión e identificar, cada vez con más exactitud, una amplia gama de objetos, artefactos, conceptos [...] relacionados con los diferentes periodos y subperiodos históricos.

<p><i>REPRESENTACIÓN ICÓNICA DEL TIEMPO Y DEL TIEMPO HISTÓRICO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Usar e interpretar atlas históricos o monográficos complejos. -Diseñar mapas históricos con precisión, seleccionando mapas y signos convencionales apropiados.
<p><i>RELACIONES DE CAUSA-EFECTO. CAUSALIDAD HISTÓRICA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer tramas de relaciones de <i>causa-efecto</i> utilizando múltiples variables, cada vez más complejas a propósito del estudio de hechos históricos complejos y particulares. Jerarquizar los diferentes tipos de causas y efectos. Distinguir la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas, etcétera.) y los efectos. -Prevenir situaciones de futuro a partir de un determinado contexto histórico. -Imaginar cómo podría haber sucedido un determinado hecho o situación histórica si se hubieran variado algunas de sus causas (acronías). Igualmente imaginar consecuencias a partir de desenlaces diversos por un hecho histórico.
<p><i>EMPATÍA HISTÓRICA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar lo imaginario de una sociedad (en el tiempo y en el espacio) con las opciones y actitudes de sus miembros. -Profundizar, cada vez más, en las mentalidades que inciden en el comportamiento de los individuos de una determinada sociedad (en el tiempo y en el espacio). -Analizar a partir de casos reales las decisiones importantes de algún personaje histórico (grupos o sociedades), y tratar de interrelacionar el máximo de variables. Proponer que otras acciones alternativas hubiera podido desarrollar.
<p><i>FUENTES, DOCUMENTOS, Y TESTIMONIOS HISTÓRICOS. FUENTES DE INFORMACIÓN DIRECTAS (PRIMARIAS)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar con el máximo de complejidad el diseño y uso de diferentes restos materiales de otros tiempos. Situarlos con precisión aceptable en el periodo o subperiodo histórico a que corresponden. -Clasificar por periodos o subperiodos diferentes tipos de restos materiales del pasado. -Ensayar interpretaciones cada vez más complejas sobre los elementos históricos presentes en un paisaje. -Recurrir a testimonios presenciales a fin de recabar información sobre un hecho histórico, valorando elementos subjetivos (simpatía, estados de ánimo, etc.) presentes en sus informaciones.
<p><i>FUENTES, DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS HISTÓRICOS. FUENTES DE INFORMACIÓN INDIRECTAS (SECUNDARIAS) DE PRIMER TIPO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y comentar textos complejos sobre temas muy concretos o abstractos (organización social, política, ideológica), siguiendo las pautas convencionales para el comentario de textos. -Analizar la subjetividad del individuo que nos transmite su impresión sobre un determinado hecho o situación histórica a partir de diferentes sistemas, texto, fotografía, video, etc. -Profundizar en la teledetección como fuente de información histórica, discriminando las líneas, zonas y estructuras correspondientes a las diferentes épocas.

<p><i>FUENTES, DOCUMENTOS, TESTIMONIOS HISTÓRICOS. FUENTES DE INFORMACIÓN INDIRECTAS (SECUNDARIAS) SEGUNDO TIPO</i></p>	<p>Y DE DE</p>	<p>-Identificar interpretaciones contradictorias que a propósito de un mismo hecho o situación histórica pueden tener dos o más historiadores.</p> <p>-Consultar todo tipo de bibliografías y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos, etc., para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica.</p> <p>-Consultar películas que aborden un determinado hecho histórico en toda su complejidad.</p>
<p><i>FUENTES, DOCUMENTOS, TESTIMONIOS HISTÓRICOS. CORRELACIÓN DIFERENTES FUENTES DE INFORMACIÓN</i></p>	<p>Y DE DE</p>	<p>-Abordar el estudio de temas, lugares, hechos [...] históricos cada vez más complejos y utilizando-contrastando todo tipo de fuentes de información.</p>
<p><i>ADQUISICIÓN Y USO DE VOCABULARIO HISTÓRICO</i></p>		<p>-Amplio y correcto uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la Historia (aspectos políticos, ideológicos y sociales): liberalismo, libremercado, milenarismo, estado de bienestar, terrorismo, fascismo, autoritarismo, comunismo, estalinismo, anarquismo, socialismo utópico, economía planificada, nacionalismo, etc.</p>

La enseñanza de la historia, desde la propuesta de Trepal, “Pocedimientos en Historia”, “posibilita demostrar y confirmar que nuestra cultura nacional no posee una única fuente, sino muchas; que nuestro lenguaje y costumbres no se han desarrollado aislados inmunes a los movimientos mundiales de los pueblos; que toda sociedad, siempre que se trate de supervivencia, tiene que responder y adaptarse a elementos sobre los que no posee ningún control” (Pluckrose, 2000: 21).

3.3. Plan y programas de estudio de educación secundaria 1993

El Plan y Programas de Estudios 1993 son los documentos que representan el eje rector de la práctica docente, en lo que a contenidos académicos se refiere. Cabe mencionar que dicho plan y programas de estudio es válido también para las secundarias nocturnas, de trabajadores y telesecundarias.

A partir de su primera edición a este documento sólo se le ha hecho una modificación sustancial en lo que concierne a las asignaturas de Civismo I y II y Orientación Educativa, las cuáles se impartían en tercer grado. A partir del ciclo escolar 1999-2000, se comenzó a impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética I, II y III, respectivamente en horarios que anteriormente ocupaban Civismo I y II y Orientación Educativa.

Surgieron dos ediciones desde que este documento se imprimió y se distribuyó entre todos los maestros y directivos de las escuelas secundarias del país, la primera incluía los programas de todas las asignaturas pero sólo de primer y segundo grado; en la segunda edición ya se incluye a partir del ciclo escolar 1994-1995 todas las asignaturas académicas aplicados a los tres grados escolares de la educación secundaria.

La Secretaría de Educación Pública a través de su Plan y Programas de Estudio, Educación Básica, Secundaria, expone y difunde los lineamientos académicos para dicho nivel, y pone a disposición de los maestros la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que corresponden a la asignatura que enseñan.

De esta manera, podrán establecer una mejor articulación de su trabajo docente con los conocimientos previos de los jóvenes y con los que aprenderán en los grados más avanzados.

El Plan y Programas de Estudio a parte de ser el eje rector de la práctica docente en cuanto a contenidos se refiere, son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

Según se argumenta en el Plan de Estudios el propósito es:

[...] contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer.

Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores, que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (SEP, 1993: 12).

A continuación se presenta el cuadro de asignaturas que contempla el Plan y Programas de Estudio 1993 y el tiempo que semanalmente se dedica a cada una de ellas (SEP, 1993: 15).

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	Español 5h semanales	Español 5h semanales	Español 5h semanales
	Matemáticas 5h semanales	Matemáticas 5h semanales	Matemáticas 5h semanales
	Historia Universal I 3 h semanales	Historia Universal II 3 h semanales	Historia de México 3 h semanales
	Geografía General 3h semanales	Geografía de México 2h semanales	Orientación Educativa 3h semanales
	Civismo 3h semanales	Civismo 2h semanales	Física 3h semanales
	Biología 3h semanales	Biología 2h semanales	Química 3h semanales
	Introducción a la Física y a la Química 3h semanales	Física 3h semanales	Lengua Extranjera 3h semanales
	Lengua Extranjera 3h semanales	Química 3h semanales Lengua Extranjera 3h semanales	Asignatura Opcional dedicada en cada entidad 3h semanales
Actividades de Desarrollo	Expresión y apreciación Artística 2h semanales	Expresión y apreciación Artística 2h semanales	Expresión y apreciación Artística 2h semanales
	Educación Física 2h semanales	Educación Física 2h semanales	Educación Física 2h semanales
	Educación tecnológica 3h semanales	Educación tecnológica 3h semanales	Educación tecnológica 3h semanales
Totales	35h semanales	35h semanales	35h semanales

Durante los tres años de educación secundaria se contempla el estudio de la Historia, sin embargo, no es hasta el tercer grado, cuando deben enfocarse al estudio de la Historia de México. La estructura de un mapa curricular que establece el estudio de la Historia de México en el último grado, se contrapone a una de las ideas de las cuales parte esta insipiente evaluación curricular, misma que considera que primero hay que conocer la Historia de nuestro país para poder comprender los procesos históricos del mundo que nos rodea.

3.4. De la estructura del programa de Historia

Al abordar el tema de la estructura del programa, me refiero explícitamente al orden y disposición de todas las partes que conforman el programa, es decir, al enfoque, propósitos y contenidos. En el caso de la asignatura de Historia, que es la que me interesa abordar, se incluye dentro del programa en los tres niveles educativos, desglosados en Historia Universal I y II en primero y segundo grado, respectivamente e Historia de México en tercer grado, con tres horas semanales en cada grado.

Los programas están organizados por unidades temáticas, 8 para primero, 9 para segundo y 8 para tercero. El primero y segundo grado hace referencia a las grandes épocas de la historia de la humanidad. El primer grado abarca desde la prehistoria de la humanidad hasta las revoluciones de la era del Renacimiento; el segundo grado desde los imperios europeos y el absolutismo hasta los cambios económicos tecnológicos y culturales de la época actual. Por su parte aborda el tercer grado desde las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica hasta el desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de los nuevos programas invita a superar formas tradicionalistas de presentar la asignatura a los alumnos, como la memorización de nombres, fechas y lugares, y, el estudio de acontecimientos aislados. Intenta centrar el estudio en los procesos sociales que han modificado la vida humana, entendiéndolos como sistemas de condiciones sociales que gestan su propia transformación, a través de lo económico, lo social, lo cultural, lo espiritual, lo artístico, etcétera (SEP, 1999: 3)

El programa de la asignatura nos plantea que:

El estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales

actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades; así como los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación. De esta forma, el estudio de la historia busca evitar la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” sea el objeto principal de la enseñanza de esta asignatura. Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que vivimos. Si estas finalidades se logran, se proporcionará la formación de individuos con capacidades para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad (SEP, 1993: 99).

El ordenamiento de los temas que se incluyen en el programa, o sea, la estructura de dicho documento responde según la SEP, a criterios de continuidad, proceso e integralidad.

El criterio de **continuidad** al que hago referencia, responde a una organización y a una imagen de los contenidos curriculares como sucesión de cambios, cambios que se generan en el acontecer de la especie humana y no como una ocurrencia de hechos aislados, desvinculados y separados entre sí; de esta forma, la estructura del programa está pensada para ser un continuo, es decir, el segundo grado de la asignatura de historia es un continuo de la asignatura de primero, y el tercero grado es un continuo del segundo.

Como toda etapa histórica, el criterio de proceso representa el eje rector para comprender las transformaciones de la sociedad. Con ambas nociones, **continuidad y**

proceso se trata de expresar que no hay etapas acabadas ni cerradas, que todos los acontecimientos son procesos continuos; el abordar el estudio de la historia con la visión de un continuo de procesos nos permite abarcar comprensivamente el pasado de la humanidad sin concebirla tampoco aisladamente, sino en interacción y en relación con el contexto.

El criterio de **integralidad** lo retomo porque, cualquier hecho histórico es susceptible de sufrir algún cambio por otro hecho histórico, es decir, ninguna de las dimensiones de la vida humana, ya sea social, económica, política, etcétera, está exenta de recibir la influencia de las demás y de ejercerla sobre ellas (SEP, 1999: 5-8)

La estructura del programa está constituido por distintos procesos históricos que como ya se mencionó dan cuerpo al contenido de las unidades temáticas, y, dichas unidades, según se argumenta en el plan, no constituyen compartimientos separados sino un continuo en el que va sucediendo la vida del hombre en sus múltiples manifestaciones.

Lo que importa es explicar el cambio de una etapa a otra, no describir separadamente cada una de ellas; al centrar la atención en el paso de una etapa a otra se tiene la posibilidad de reconstruir el carácter dinámico de la historia, es decir, resaltar el criterio de proceso. La relevancia de introducir un criterio como éste es porque se considera que es más fácil para los adolescentes ubicar en el tiempo cualquier hecho histórico debido a la capacidad de pensamiento alcanzada en este periodo de la vida.

Partiendo de las tres premisas de continuidad, proceso e integralidad, se establece que el programa de estudio de Historia tiene a grandes rasgos las siguientes características:

- ❖ Los temas de estudio se organizan siguiendo la secuencia cronológica de la historia de la humanidad.
- ❖ Se da prioridad a los temas referidos a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, poniendo énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social.

- ❖ Se pretende superar el enfoque eurocentrista de la historia de la humanidad, es decir, se considera que el estudio de las sociedades no europeas no debe menospreciarse, ni dejar de lado los procesos de interrelación e interdependencia que han existido entre las diversas civilizaciones, ni tampoco el hecho de que en ciertas épocas el desenvolvimiento de la historia humana ha tenido focos distintos y del mismo peso, que se desarrollan con relativa independencia.
- ❖ La organización temática pretende orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales.
- ❖ Vinculación de los temas de Historia con los de otras asignaturas.
 - ♣ Geografía. La relación de la historia con la Geografía debe permitir que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de acción que el hombre tiene para aprovechar y transformar el medio natural.
 - ♣ Ciencias Naturales. Varios temas de los programas de historia se refieren específicamente al desarrollo del pensamiento científico y al surgimiento de las ciencias, por lo que coinciden con los contenidos que los alumnos estudian en Matemáticas, Biología, Física y Química. Permitiendo así que los alumnos analicen la relación pasado-presente y valoren el significado de la herencia cultural y de la influencia mutua entre diversas sociedades.
 - ♣ Civismo. El estudio y la reflexión sobre el desarrollo de la humanidad y el de algunas formaciones sociales específicas contribuyen a la formación de valores éticos en los estudiantes y a desarrollar su capacidad para aprender y analizar culturas diferentes a la suya (SEP, 1993: 100-102).

CAPITULO IV

Historia de México en tercer grado de educación secundaria: Investigación de Campo

4.1 Elemento para iniciar la evaluación curricular

La evaluación curricular puede tener diferentes acepciones según el enfoque que se adopte y el momento histórico de que se trate, sin embargo, hay que considerar que la evaluación curricular tendrá un mejor sentido si se concibe como un proceso de reflexión y análisis crítico de todos los momentos que conforman el currículo, dígase del origen, la conformación, estructura y desarrollo.

Corresponde a la evaluación curricular evaluar, como su mismo nombre lo indica, un programa que está en acción y el cuál se considera un medio para lograr un fin determinado. Erika Grassau (1989) considera que para realizar una evaluación curricular se necesita recolectar evidencias sobre el impacto o efectividad que el currículo pueda tener, tratado de constatar si se logró obtener el cambio deseado y si se le puede atribuir al mismo currículo.

La evaluación curricular para Grassau consiste en:

[...] determinar su capacidad para producir los cambios deseados en los individuos expuestos a él, o sea, su impacto que en lenguaje estadístico recibe el nombre de eficacia. En realidad es un proceso continuo que incluye el estudio de los que se propone hacer, de su planteamiento, de su aplicación, de los resultados logrados y de la demostración de que los resultados son atribuibles a él, de lo que se concluye que para poder demostrar la eficacia de un programa es necesario aplicarlo (Grassau, 1989: 299).

La evaluación de un currículo puede dirigirse tanto a su validez externa como a su validez interna, es decir, con la primera se pretende revisar los resultados alcanzados o pretendidos por el currículo, los cuales se relacionan directamente con su funcionalidad, en donde se contemplan aspectos como, la labor docente dentro del aula y su comportamiento, las modificaciones del alumno, su conducta, entre otros; y en una evaluación con validez interna se incluye la comparación del plan de estudios con algún modelo, ya sea un modelo elaborado por el mismo cuerpo de diseño o por miembros ajenos a ello.

La presente evaluación curricular aborda los aspectos referentes a la validez externa del currículo, es decir, se parte del hecho precisamente de revisar los alcances, limitaciones e impacto del plan y programa de estudios de la asignatura de historia de México en tercer grado de secundaria, a partir de que se analiza y se contrastan sus planteamientos con la opinión de los alumnos y los procedimientos que sigue el maestro.

Dado que una de las partes que conforman el currículo es a la que se le atribuirán los resultados alcanzados o las limitaciones que éste pueda tener en la práctica, se enfatizará en la labor docente, en su desempeño y en su actividad dentro del aula, debido a que se parte de la hipótesis de que no basta con tener unos lineamientos específicos, sino que, en gran medida, depende del docente que se cumplan o no con los objetivos establecidos; además de considerar que los procedimientos seguidos en la enseñanza de la historia no siempre coinciden con los intereses de los alumnos.

El poco interés de los alumnos con respecto a una asignatura que por más se ha considerado aburrida y en donde sólo se requieren procesos de memorización, es en muchos casos, producto de los procedimientos empleados para la enseñanza de la historia en el logro de los objetivos formales, por ello se contempla en esta evaluación curricular, analizar y comparar el programa formal de la asignatura, los procedimientos empleados por la maestra y una propuesta de procedimientos para la enseñanza de la historia, como alternativa para mejorar las prácticas educativas.

Según Grassau la evaluación curricular se desarrolla en tres momentos: evaluación *a priori*, evaluación del proceso y evaluación del producto. El primer momento hace referencia al análisis racional de lo programado, deseado e intentado, de acuerdo con la filosofía de educación que lo sustenta; con el segundo a la observación y análisis del desarrollo del currículo, es decir, el estudio de lo que realmente sucede en la clase; por último, en el tercer momento se pretende analizar los resultados finales.

Estos tres momentos que se consideran para realizar una evaluación curricular son el punto de partida para desarrollar la evaluación del currículo de la asignatura de Historia de México en tercer grado de secundaria; en este caso se analiza por una parte los planteamientos del plan y programa de asignatura; después, mediante la observación y análisis de algunas clases se intenta esclarecer lo pretendido y lo que realmente se hizo en la práctica; por último, se contrastan todos los resultados obtenidos, tanto del plan y programa como la opinión de alumnos y maestro, y la propuesta que se plantea para la enseñanza de la historia.

La evaluación curricular, que se presenta, sólo pretende dar a conocer y resaltar algunos datos importantes que habrían de tomarse en cuenta para mejorar la calidad de la educación, en un nivel que por mucho tiempo ha tenido que arrastrar varios problemas, pero además pretende emitir juicios con respecto al currículo empleado para la enseñanza de la historia en tercer grado de educación secundaria, y tratar de proponer una alternativa diferente para su enseñanza que podría romper con algunos de los estereotipos que se tienen en cuanto a la asignatura de Historia de México. El fin de la evaluación curricular, entre otras cosas, es recolectar información, interpretarla, emitir juicios y tomar decisiones sobre el currículo, ya sea para seguir con el mismo, para cambiarlo o modificarlo ya parcialmente o en su totalidad, sin embargo, una de las limitantes de la evaluación curricular de la asignatura de Historia de México es precisamente lograr un cambio en el currículo que se desarrolla actualmente en la escuela secundaria, debido a que por más que se diga acerca de éste, está por *imponerse* una reforma, que se contrapone a lo que establece esta evaluación.

4.2. La escuela secundaria

La Escuela Secundaria Diurna No. 125 “Pablo Casals” se ubica en la unidad territorial No. 1 “Tlalpan Centro”, en Viaducto Tlalpan y camino a Tepepan; colonia, Arenal Tepepan; en la Delegación Política de Tlalpan. En sus alrededores se encuentra un campo de golf, una estación de bomberos y una estación de policías. La delegación Tlalpan es extensa, tiene 147 unidades territoriales formadas por 219 colonias y 10 barrios; las más importantes son: Miguel Hidalgo, Fuentes Brotantes, Pedregal de San Nicolás, Héroes de Padierna, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, Lomas de Padierna, San Miguel Ajusco, San Miguel Topilejo y Villa Coapa.

La delegación Tlalpan, según el Gobierno del Distrito Federal, ocupa en las estadísticas los últimos lugares con respecto a los altos índices delictivos que se cometen en otras delegaciones. Aunque sí se llegan a denunciar y cometer algunos delitos como robo a transeúnte, al transporte, a vehículos, a casa habitación, a negocio y homicidio doloso, lesiones dolosas y violación, entre los más importantes (www.pgjdf.gob.mx/estadisticas/pd.php, Junio, 2006).

De enero a abril de 2005 se logró disminuir la incidencia delictiva en un 29% en esta zona. Estos resultados tienen que ver con la atención cotidiana que el gobierno delegacional da a la seguridad pública y a la inversión en equipo para los policías; así como las gestiones para dotar a Tlalpan de una Unidad de Protección Ciudadana y; al mejoramiento de los mecanismos de denuncia y de participación ciudadana en la prevención del delito.

En cuanto a la población ubicada en la Delegación Tlalpan para el año 2000, de acuerdo con datos del INEGI, ésta contaba con 581 mil 781 habitantes, mientras que en 1990 había 481 mil, 438 habitantes. Este incremento de 100 mil habitantes durante este periodo, se debe fundamentalmente a que en la segunda mitad del siglo XX, la evolución de la urbanización en el Distrito Federal muestra dos fenómenos muy marcados: el despoblamiento progresivo de las áreas centrales y el doblamiento masivo en la periferia urbana y semi-rural. Ante estos dos fenómenos el crecimiento poblacional

de Tlalpan sigue siendo aún muy elevado en comparación con otras delegaciones, considerándose así como la quinta unidad más poblada.

De esos 581 mil 781 habitantes la población menor de 14 años asciende a 155 mil 600, de los cuales el 49.29 por ciento son mujeres y el 50.71 por ciento son hombres; entre los 15 años y más, se nota un predominio de las mujeres con el 52.80 por ciento, sobre la población masculina que presenta el 47.20%.; en el rango de 35 a 39 años, se registró a 43 mil 681 personas de las cuales el 53.71 por ciento son mujeres y el 46.29 por ciento son hombres; en el rango de 65 años y más se tienen registrados 25 mil 516 de los cuales el 58.79 por ciento son mujeres y el 41.21 por ciento son hombres. (<http://www.tlalpan.gob.mx/conoce/demografia/index.html>, Junio, 2006)

En cuanto a los servicios por vivienda, para el año 2000 Tlalpan registró que el 87.73 por ciento de viviendas contaba con agua potable entubada. En lo que al drenaje sanitario respecta, en el año 2000 la cobertura era del 96.59 por ciento. El porcentaje de viviendas con electricidad para el año 2000 era de 97.98 por ciento.

En cuanto a las características de los materiales con que han sido construidas las viviendas, según el censo del año 2000, el 80.62 por ciento tienen techos de losa o ladrillo, el 11.19 por ciento de lámina de asbesto o metálica y un marginal 0.25 por ciento tienen palma, tejamanil o madera.

La población de la delegación Tlalpan en el tema educativo, tiene los siguientes niveles educativos (www.tlalpan.gob.mx/conoce/demografia/index.html, Junio, 2006).

CATEGORÍA	%
Sin educación posprimaria	21.31
Superior	22.12
Media Superior	21.93
Media Básica	27.98
Con algún grado de educación primaria	3.66

La Escuela Secundaria Diurna No. 125 cuenta con cuatro edificios, en el primero de ellos se ubica la dirección, subdirección, sala de maestros, biblioteca, servicios médicos y de orientación; en el segundo se ubican los salones de clases, este edificio tiene tres niveles, seis salones por cada uno, y planta baja en donde en esta última se ubican la sala de medios, la red escolar, el salón de música, los laboratorios de Física, Química y Biología y la cooperativa; en el tercer edificio están siete salones de talleres, en donde se imparten los siguientes: taquimecanografía, dibujo, mecánica automotriz, máquinas y herramientas, electrotecnia, cocina y corte y confección; por último, en el cuarto edificio se ubica la Dirección Operativa No. 6, encargada, entre otras cosas, de los trámites administrativos de la zona de Coyoacán y Tlalpan. Además cuenta con dos canchas deportivas, para fútbol y básquetbol.



Esta escuela tiene una población aproximada de 760 alumnos, hay seis grupos por cada grado, 253 alumnos por grado, 35 maestros de asignaturas, 7 maestros para talleres, 2 para educación física y 3 prefectos por piso laborando ahí.

A continuación se presenta, de forma gráfica, algunos datos con respecto a si los alumnos cuentan o no con un lugar en casa para realizar las actividades escolares, servicios públicos, enciclopedias, computadora y acceso a Internet.

PREGUNTAS	PORCENTAJE DE ALUMNOS		
	Si	No	S/R
En tu casa tienes algún lugar para estudiar	93%	7%	
Tu casa cuenta con servicios públicos como: agua entubada	91%	7%	2%
luz	99%	1%	
drenaje	89%	9%	2%
teléfono	89%	8%	3%
Cuentas con alguna enciclopedia en tu casa	79%	20%	1%
Tienes computadora en casa	60%	33%	7%
Tienes acceso a Internet	46%	50%	4%

Algunos de los problemas más destacados que se presentan en la escuela son con respecto a la reprobación y al comportamiento de los alumnos, derivados en gran parte, de problemas familiares y de autoestima.

En el caso de la asignatura de Historia que es la que nos interesa destacar para fines de la evaluación curricular, son dos las maestras encargadas de impartir la asignatura de historia, una de ellas a los primeros años y la otra a los segundos y terceros.

La relación que se establece entre los alumnos y la maestra Claudia de Historia de México de tercer grado, está basada en el respeto y principalmente dirigida a la realización de las tareas escolares, es decir, no se establece otro tipo de relación que no sea con respecto a la misma asignatura. Es muy esporádica la relación de la maestra con los padres de familia. Los padres llegan a ser llamados por la maestra sólo en aquellos casos en los que el alumno está en riesgo de reprobación la asignatura, no trabaja en clase y por supuesto no entrega ningún trabajo ya sea dentro de la unidad o algún trabajo extra que le dejen para aprobar la asignatura, incluso cuando presenta mala conducta dentro del salón de clases.

4.3. Contratación de los resultados

Después del análisis del programa, la evaluación curricular se orienta hacia la contrastación de los procedimientos de enseñanza empleados para el logro de los objetivos formales y la opinión que alumnos y maestro tienen sobre dicha asignatura en tercer grado de secundaria. Se consideró pertinente realizar una investigación de campo en tres de los seis grupos de tercero del turno matutino de la Escuela Secundaria Diurna No. 125 "Pablo Casals", en donde se llevó a cabo la observación (videograbación y registro) directa de catorce clases por un tiempo aproximado de cuatro semanas; esta etapa de levantamiento de datos se completó con la realización de entrevistas directas tanto a la maestra que imparte la asignatura de Historia de México de tercer, como a los alumnos, es decir se consultó la opinión de los alumnos de los tres grupos, mediante la aplicación de un cuestionario de 15 preguntas (ver anexo 1).

Se pretende confirmar la hipótesis de que no basta con tener unos lineamientos específicos, sino que en gran medida depende del trabajo del maestro para lograr o no los objetivos planteados, sin dejar de lado claro está, la participación y el empeño que los alumnos demuestran.

Además el aprendizaje de los alumnos no siempre resulta en el logro de los objetivos programados, por la saturación y fragmentación de los contenidos, pero sobre todo, porque los objetivos y los procedimientos seguidos en la enseñanza no siempre coinciden con los intereses de los alumnos; y, aunque se trate de evitar la memorización y se establezca en el programa estimular en el adolescente la curiosidad por la historia, y que relacionen los contenidos con los acontecimientos del mundo en donde viven, en la práctica resulta que se sigue reproduciendo un enfoque enciclopedista de la enseñanza de la historia.

Se adelantaba, que con el nuevo Plan y Programas de Estudio 1993, se pretende entre otras cosas, modificar el enfoque del programa y restablecer la enseñanza de la historia como una asignatura específica, con cualidades y propósitos adecuados a la disciplina y cuya especificidad de los propósitos que se plantean en el programa de historia,

intenta reorientar el enfoque con el cual tradicionalmente se ha elaborado la enseñanza de la historia, dejando al libre albedrío la labor docente y que sea él quien determine las estrategias de trabajo a seguir.

Antes de seguir en otro tema es importante señalar algo sobre la vida académica de la maestra Claudia, debido a que resulta interesante saber que su especialidad no es precisamente la historia, sino que curso estudios de Relaciones Internacionales en la Universidad Femenina actualmente conocida como Universidad del Valle de México. Su interés por la enseñanza de la historia surge cuando se le “invita” a trabajar en secundaria y se le asigna la tarea de enseñar dicha asignatura. Los conocimientos y la formación de sus habilidades para la enseñanza de la asignatura según su punto de vista se los ha proporcionado su interés personal por la historia, después la experiencia docente, los cursos de actualización y por último sus estudios profesionales. Actualmente tiene 10 años realizando la labor docente y los mismos 10 años trabajando en esta escuela como maestra de historia.

Es profesora de todos los terceros años, es decir, de tercero A, B, C, D, E y F; además de los segundos años; para los primeros años hay otra maestra dando clase. En este momento la maestra desempeña una doble jornada en la Escuela Secundaria visitada y en la Escuela Secundaria No. 23 para trabajadores “Santiago Galas Arce”, impartiendo Historia y Formación Cívica y Ética en el turno nocturno.

El nuevo enfoque que se le da a la enseñanza de la historia en el programa y la propuesta que establece Trepát (1999) a través de procedimientos propios de la asignatura, encuentro que tienen algo de analogía, por ello, a continuación los agrupo de forma más gráfica y los relaciono según su semejanza.

PROGRAMA DE HISTORIA (SEP, 1993: 99)	PROCEDIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (Trepat, 1999: 153-154)
Manejar, seleccionar e interpretar la información.	Uso de fuentes, documentos y testimonios históricos.
Ubicar en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.	Uso de la cronología, de los instrumentos y códigos para la medida del tiempo, del tiempo histórico y su representación icónica.
Identificar los cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias.	Uso correcto de categorías y nociones temporales.
Valorar la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades; así como los factores naturales en el devenir histórico.	La empatía histórica
Identificar las relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación.	Las relaciones causales en el tiempo y en el pasado.
	Adquisición y uso de vocabulario histórico.

En donde no hay ya una relación y se queda muy limitada o no se profundiza demasiado, es en las intenciones educativas o como lo plantea el programa, en los propósitos de la enseñanza de la historia (SEP, 1993: 100), debido a que son varias las habilidades a desarrollar en el alumno como para considerar solo algunas. Y es que, según la propuesta de procedimientos de Trepat (1999), de cada uno de los lineamientos antes mencionados se desglosa una serie de criterios que los alumnos han de aprender para alcanzar las habilidades cognitivas y los objetivos planteados para la enseñanza de la historia, es decir, las secuencias de procedimientos que se establecen se proponen de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los alumnos, tomando como criterio la edad en que el aprendizaje se puede realizar. Para fines de este trabajo y en correspondencia a las edades de los alumnos de la escuela visitada, sólo se retomarán los procedimientos que se establecen para un rango de edad de entre los 14-15 años y 15-16 años. ¹

A continuación, se exponen los propósitos del programa de estudios y los criterios de procedimientos en historia, de acuerdo con Trepat.

¹ Los criterios de edad para los procedimientos en historia se ordenan siguiendo la propuesta anglosajona por ciclos de dos años, 6-7, 7-8; 8-9, 9-10; 10-11, 11-12; 12-13, 13-14; 14-15, 15-16.

<p align="center">Propósitos del Programa (SEP, 1993: 100)</p>	<p align="center">Procedimientos en Historia (Trepát, 1999: 153-154)</p>
<p>-Que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.</p>	<p><i>Categorías y nociones temporales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Asumir la relatividad de las diferentes etapas históricas y de los estadios de desarrollo de las sociedades (convivencia en un mismo tiempo de sociedades cazadoras recolectoras con sociedades post-industriales...) -Detectar elementos de <i>continuidad profunda</i> en nuestra vida cotidiana (lengua, costumbres, derechos, moral, cosmovisión...) -Detectar diferentes ritmos, sucesión de hechos factuales o coyunturales, y relaciones de simultaneidad que inciden en un hecho o proceso histórico. -Ordenar repertorios extensos y diversos de iconografía y objetos históricos en una <i>sucesión</i> correcta.
<p>-Que los alumnos en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.</p>	<p><i>Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Datar cada vez con más precisión e identificar, cada vez con más exactitud, una amplia gama de objetos, artefactos, conceptos... relacionados con los diferentes periodos y subperiodos históricos.
<p>-Que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual. En especial los alumnos deben saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, periodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad. b) Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad y las transformaciones que el hombre ha realizado en el mismo a lo largo de la historia. c) Identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia, de aquellos cuya influencia ha sido efímera en el tiempo y restringida en el espacio. 	<p><i>Representación icónica del tiempo y del tiempo histórico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Usar e interpretar atlas históricos o monográficos complejos. -Diseñar mapas históricos con precisión, seleccionando mapas y signos convencionales apropiados. <p><i>Relaciones de causa-efecto. Causalidad histórica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer tramas de relaciones de <i>causa-efecto</i> utilizando múltiples variables, cada vez más complejas a propósito del estudio de hechos históricos complejos y particulares. Jerarquizar los diferentes tipos de causas y efectos. Distinguir la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas, etc.) y los efectos. -Prevenir situaciones de futuro a partir de un determinado contexto histórico. -Imaginar cómo podría haber sucedido un determinado hecho o situación histórica si se

<p>d) Identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el desarrollo de la historia.</p>	<p>hubieran variado algunas de sus causas (acronías). Igualmente imaginar consecuencias a partir de desenlaces diversos por un hecho histórico.</p>
	<p><i>Empatía Histórica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Relacionar lo imaginario de una sociedad (en el tiempo y en el espacio) con las opciones y actitudes de sus miembros. -Profundizar, cada vez más, en las mentalidades que inciden en el comportamiento de los individuos de una determinada sociedad (en el tiempo y en el espacio). -Analizar a partir de casos reales las decisiones importantes de algún personaje histórico (grupos o sociedades), y tratar de interrelacionar el máximo de variables. Proponer que otras acciones alternativas hubiera podido desarrollar.
	<p><i>Fuentes, documentos, y testimonios históricos.</i> <i>Fuentes de información directas (primarias):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar con el máximo de complejidad el diseño y uso de diferentes restos materiales de otros tiempos. Situarlos con precisión aceptable en el periodo o subperiodo histórico a que corresponden. -Clasificar por periodos o subperiodos diferentes tipos de restos materiales del pasado. -Ensayar interpretaciones cada vez más complejas sobre los elementos históricos presentes en un paisaje. -Recurrir a testimonios presenciales a fin de recabar información sobre un hecho histórico, valorando elementos subjetivos (simpatía, estados de ánimo, etc.) presentes en sus informaciones.
	<p><i>Fuentes, documentos y testimonios históricos.</i> <i>Fuentes de información indirectas (secundarias) de primer tipo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar y comentar textos complejos sobre temas muy concretos o abstractos (organización social, política, ideológica), siguiendo las pautas convencionales para el comentario de textos. -Analizar la subjetividad del individuo que nos transmite su impresión sobre un determinado hecho o situación histórica a partir de diferentes sistemas, texto, fotografía, video, etc. -Profundizar en la teledetección como fuente de información histórica, discriminando las líneas, zonas y estructuras de diferentes épocas.

	<p><i>Fuentes, documentos, y testimonios históricos.</i> <i>Fuentes de información indirectas (secundarias) de segundo tipo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar interpretaciones contradictorias que a propósito de un mismo hecho o situación histórica pueden tener dos o más historiadores. -Consultar todo tipo de bibliografías y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos, etc., para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica. -Consultar películas que aborden un determinado hecho histórico en toda su complejidad.
	<p><i>Fuentes, documentos, y testimonios históricos.</i> <i>Correlación de diferentes fuentes de información:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Abordar el estudio de temas, lugares, hechos... históricos cada vez más complejos y utilizando-contrastando todo tipo de fuentes de información.
	<p><i>Adquisición y uso de vocabulario histórico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Amplio y correcto uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la Historia (aspectos políticos, ideológicos y sociales): liberalismo, librecambio, mineralismo, estado de bienestar, terrorismo, fascismo, autoritarismo, comunismo, estalinismo, anarquismo, socialismo utópico, economía planificada, nacionalismo, etc.

NOTA: Los espacios vacíos en la columna del programa de historia significa que no se encuentran equivalentes para la propuesta de Trapat.

Hay que centrar la evaluación curricular en las estrategias de enseñanza empleadas en la práctica, debido a que una vez planteados los objetivos y propósitos de la enseñanza de la historia valdría la pena ver cómo y qué recursos se emplean dentro del aula para alcanzar lo señalando precedentemente, dado que es responsabilidad del maestro planificar sus clases.

En entrevista con la maestra de historia argumentaba que debido a las condiciones de trabajo que se tiene en este nivel educativo, era conveniente preparar o planificar las clases mensualmente y, por requerimiento de la institución entregar un plan anual, a través del cual se expone de manera general el trabajo por desarrollar durante todo el ciclo escolar, conviene destacar que la maestra utiliza el mismo plan mensual para

todos los grupos y ambos para las dos secundarias en las cuales se desempeña como docente.

En el momento de preparar las clases los factores que toma en cuenta la maestra son básicamente los propósitos formativos del programa; las necesidades de los alumnos, detectadas mediante un examen diagnóstico; los conocimientos previos del alumno; los contenidos más importantes del programa; y, los temas del libro de texto.

Otro factor importante que la maestra dice tomar en cuenta a la hora de preparar sus clases es retomar los planteamientos del proyecto escolar vigente para el ciclo, denominado "Seguimos trabajando en la disciplina en función del aprovechamiento escolar". Este proyecto tiene la misión de brindar una educación formativa con valores y afectos, que esté encaminada a la formación de alumnos capaces de crear cambios en su familia y comunidad, a través del desarrollo de sus habilidades, aptitudes y destrezas. En la visión del proyecto se plantea que todos los esfuerzos y estrategias que se desarrollen dentro del plantel estarán encaminados a mejorar el aprovechamiento escolar y formar alumnos de éxito. Los valores que se priorizan son el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la responsabilidad, la democracia, dignidad, el amor a la patria, la igualdad y la tolerancia. Por tanto, la meta es fomentar actitudes positivas que nos conduzcan a mejorar la disciplina y por consiguiente el aprovechamiento escolar, basados en la enseñanza y práctica de valores. El compromiso de todos es priorizar el trabajo frente a grupo por encima de cualquier otra actividad.

En cuanto a la planeación², ésta se contempla como estrategias de trabajo en la "semana propedéutica" la elaboración de compromisos por parte de los alumnos, el conocimiento de las formas de trabajo y evaluación, se emplearán dinámicas de integración entre los alumnos y, presentación del examen diagnóstico. Ya para el desarrollo o estudio de las unidades temáticas se utilizan mapas para ubicar los diferentes acontecimientos; realizar líneas de tiempo con dibujos representativos de

² La planeación a la cual hago referencia es al plan anual que elabora la maestra al inicio de cada curso escolar, documento al cual tuve acceso.

cada época; *trabajos en equipo donde los alumnos puedan obtener información y la expongan al resto de sus compañeros*; crear historietas con los temas a tratar; *videos comentados y cuestionarios alusivos al tema*; elaboración de maquetas, carteles; *hacer resúmenes y cuadros sinópticos*; *cuestionarios*; elaborar notas informativas; análisis y discusión de música relacionada al tema; *escribir las biografías de los personajes sobresalientes de cada tema*; elaborar periódicos murales y collage; visitas a museos, análisis mediante lluvias de ideas; y, elaborar reseñas históricas.

Con respecto a los recursos utilizados para el fomento de aprendizajes, hay que resaltar que una de las creencias acerca de esto último, era el uso de las *monografías* como recurso didáctico, debido a esto, durante la entrevista que se sostuvo con la maestra, pregunté si recomendaba el uso de monografías que venden en papelerías como fuente de información para las tareas escolares, su respuesta fue, que no, sin embargo, hay una incongruencia en su respuesta, debido a que no las recomienda pero si las utiliza como un recurso o material didáctico para estimular el aprendizaje de los alumnos; aunque incluye otros como: mapas, líneas de tiempo, murales, video cassette, libros.

En el plan anual se incluyen también diferentes recursos como: láminas, visitas a museos, exposiciones, grabadora, *biografías*, constitución política mexicana, películas, programas de televisión.

Algunas estrategias y recursos didácticos se resaltaron con cursivas debido a que se utilizan como una forma de trabajo tradicional, es decir, que no fomentan la crítica, la reflexión, sino que favorecen la reproducción de información.

La evaluación que se practica en el aula y la cual determinará si se aprueba o no el curso se apega a los siguientes criterios: El trabajo individual y en equipo, cumplimiento de tareas, hábitos escolares (limpieza, orden), examen, formación de valores (respeto hacia su entorno inmediato, tolerancia hacia la diversidad de opiniones), aunque no se menciona formalmente la revisión de cuadernos, en la práctica se observó que éste era un criterio más que se tome en cuenta para la evaluación, además de la asistencia. A propósito de la evaluación, durante la entrevista a la maestra se le preguntó cuáles eran

los elementos que se considera para que un alumno repruebe la asignatura, a lo que respondió, “ser un alumno que no muestre ningún interés por trabajar en clase, no cumpla con tareas, no traiga material para trabajar en clase, causa indisciplina en el grupo”.

Ante la indisciplina y los rasgos típicos de la adolescencia, se clasifica a los alumnos según alto o bajo aprovechamiento escolar. Las características o rasgos propios de los alumnos de bajo aprovechamiento, según la maestra, son aquellos a los que les falta apoyo por parte de su familia, falta de interés por sí mismos y, presentan distractores en casa. Para rescatar a estos alumnos de la deserción escolar o reprobación, la maestra propone dentro de lo posible, que entreguen los trabajos que ya han hecho sus compañeros, que se pongan al corriente con sus trabajos y que, preparen algún tema para exposición.

Con respecto a los exámenes, cuyo criterio se ha de tomar en cuenta para realizar la evaluación del curso, cabe mencionar que está estructurado básicamente³ por 16 preguntas, 14 de ellas son de opción múltiple en donde se les pide a los alumnos que subrayen la respuesta correcta, recordemos que los exámenes de opción múltiple sólo se utilizan cuando se quiere evaluar una cantidad de información y cuando se requiere evaluar la capacidad para discriminar conceptos.

En las preguntas y la estructura del examen, se incluye también una pregunta en donde se les pide que numeren algunos hechos históricos según el orden en que sucedieron y, por último, una pregunta referente al Himno Nacional. Algunas de las preguntas van en relación a los personajes principales de algún acontecimiento específico, otras refieren a las leyes, al marco legislativo, a los actos realizados durante una época, etcétera. Asegura la maestra que en años anteriores el examen lo dejaba hacer a libro abierto, sin embargo en este año ya no se permitió.

³ La estructura del examen al cual estoy haciendo referencia corresponde al examen aplicado durante la quinta unidad de Historia de México, “los gobiernos y la defensa de la soberanía nacional”, ver anexo 2.

Durante el primer día de observación, la clase comenzó a las 7:45 hrs., quince minutos después de la hora señalada y del horario establecido por la institución. Retomo esto a colación de los tiempos muertos que hay entre la entrada y la clase, ya que se supone que la entrada es a las siete y la clase debe comenzar a las siete treinta hrs., para finalizar a las 8:20. Relativamente “la hora” de trabajo es menor y no representa en la práctica un problema mayor que el de ajustarse y reducir en la medida de lo posible las actividades o dejarlas pendientes para la próxima clase, pero esto afecta de alguna manera, ya que de por sí el periodo de tiempo que se dedica a estudiar la asignatura y a realizar las actividades no es suficiente, ahora con los tiempos perdido en la entrada, en el cambio de profesor de una clase a otra, en pasar lista, en tener un poco de orden en el grupo, etc., estamos hablando de “horas” de trabajo que no son horas.

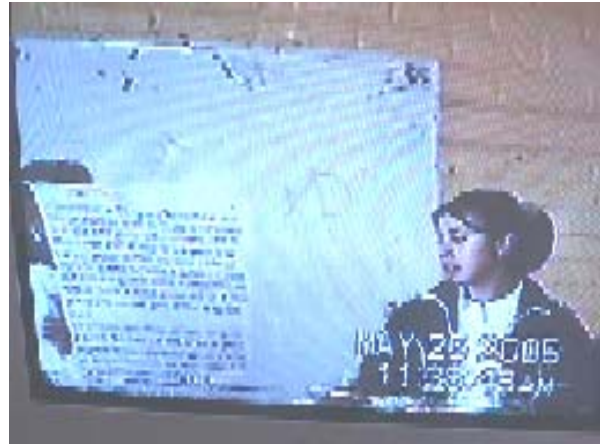
El tiempo y las horas de trabajo real son muy cortos, los cursos de actualización de maestros, etcétera, reducen el periodo de trabajo. Se observó que la escuela estaba dentro de un programa llamado Red Escolar cuyo objetivo es enseñar a los maestros a crear páginas Web y utilizar como recurso didáctico la computadora para trabajar en clase, sin embargo, los alumnos se ven afectados por dichos cursos, ya que se tienen que tomar durante dos horas en tiempos y periodos distintos, es decir, no se establece la hora ni el día en que tomarán el curso, sino que les avisa a los maestros unas horas antes de que lo impartan. La escuela debe poner en marcha la Red Escolar antes de que los alumnos de tercer grado terminen sus estudios secundarios, por lo cual, los maestros se ven obligados a dejar de dar clase uno o dos días a la semana.

La maestra para ajustar sus tiempos con relación a las actividades programadas, hace lo posible por nivelar el ritmo de trabajo entre todos los grupos, si uno va más atrasado que otro implica eliminar u omitir algunas actividades, recordemos que éstas son las mismas que se desarrollan para todos los grupos.



Durante el período de observación, se terminó con la unidad temática número 5, se aplicó el examen correspondiente, mencionado con anterioridad. Para su resolución solo se contó con 20 min., se dictaron los temas que se abordarían en la unidad 6, sin comentar nada acerca de los objetivos de dicha unidad y propuso que se formaran en equipos para exponer los temas. Mientras repartía y asignaba a cada equipo su tema, pidió que elaboraran en su cuaderno una carátula que correspondiese y diese inicio a la sexta unidad denominada “El Porfiriato”. De tarea para realizar en casa solicitó transcribir la biografía de Porfirio Díaz en el cuaderno.

Para la clase siguiente y para entrar de lleno ya en el tema, la maestra hizo algunas preguntas referentes al porfiriato, las cuales fueron contestadas acertadamente por parte de los alumnos; siguió un dictado de preguntas con respecto al tema que expondría un grupo de alumnos para dar inicio a la clase. El trabajo frente a grupo que los alumnos llevarían a cabo básicamente fue de repetición y lectura de documentos extraídos del libro de texto, la Internet y monografías. (Como se observa en las fotografías). La mayoría de ellos se apoyó en láminas y dibujos para la explicación de los temas.



Después de la exposición de por lo menos tres equipos, se intentó cambiar la dinámica de trabajo, la maestra solicitó ahora, que en lugar de responder un cuestionario con respecto al tema expuesto por sus compañeros, ahora respondiesen algunas preguntas pero en forma de resumen. Para la maestra la finalidad de hacer uso de las biografías, resúmenes, cuestionarios, etcétera, es porque considera que el alumno puede obtener y rescatar “aunque sea algo” de los personajes y acontecimientos más sobresalientes de la Historia de México.

La maestra parece no estar verdaderamente comprometida con el aprendizaje de los alumnos, ya que de lo contrario no aspiraría a esperar de ellos un aprendizaje tan limitado como el que está fomentando.

Dado que la práctica es uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta en el proceso evaluativo, y más cuando se trata de que el profesor es quien decide el qué y para qué emplear ciertas actividades en menosprecio de otras, a continuación expongo de forma comparativa las estrategias empleadas por la maestra en función de los objetivos formales establecidos y los procedimientos para la enseñanza de la historia.

PROGRAMA DE HISTORIA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	PROCEDIMIENTOS EN HISTORIA ⁴
<p>Manejar, seleccionar e interpretar la información. Propuesta</p>	<p><i>Escritos:</i> Uso del libro de texto u otros para practicar la lectura y el análisis.</p> <p>Trabajos en equipo para que el alumno pueda obtener información y la exponga la resto de sus compañeros.</p> <p>Hacer resúmenes y cuadros sinópticos.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Elaborar notas informativas.</p> <p>Escribir las biografías de los personajes sobresalientes.</p> <p><i>Visuales:</i> Visitas a museos.</p> <p>Videos, películas, programas de televisión.</p> <p><i>Orales:</i> Casetts, música relacionada al tema.</p>	<p><i>Escritos:</i> Utilización de fuentes primarias (fotografías, objetos, textos, etc.) para informarse sobre un aspecto histórico mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas.</p> <p>Recogida, clasificación y archivo de documentos históricos.</p> <p>Elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes.</p> <p><i>Visuales:</i> Observación pautada de edificios históricos.</p> <p>Análisis de imágenes artísticas (esculturas y pinturas) con la finalidad de obtener información.</p> <p>Contraste de fuentes visuales y documentales sobre un mismo hecho histórico.</p> <p><i>Orales:</i> Contraste de fuentes orales para verificar dos o más entrevistas sobre un mismo hecho histórico.</p>
<p>Ubicar en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.</p>	<p>Utilización de mapas para ubicar los diferentes acontecimientos.</p>	<p>Descripción del mapa.</p> <p>Análisis del mapa.</p> <p>Comparación y comentario de dos mapas históricos sucesivos cronológicamente.</p> <p>Valoración de la comparación de los mapas.</p> <p>Anotación de conclusiones.</p>
<p>Identificar los cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos,</p>	<p>Realizar líneas del tiempo con dibujos representativos de cada época.</p>	<p>Redacción de situaciones con orientación temporal del pasado, presente y futuro.</p> <p>Confección de dibujos sobre la evolución y/o transformación de un objeto y temporización de sus distintas fases.</p> <p>Clasificación y ordenación de conjuntos de dibujos o</p>

⁴ La propuesta ofrece muchas y diversas técnicas, pero no quiere decir que necesariamente el uso de todas ellas nos llevará a construir un conocimiento procedimental, sino que puede seleccionarse cualquiera en función de las programaciones concretas. Para fines de este trabajo, sólo retomaré aquellas que estén más apegadas y relacionadas a las estrategias empleadas por la maestra.

<p>sus causas y consecuencias.</p>	<p>Elaboración de periódico mural y collage.</p> <p>Recortes de periódico de noticias importantes, en donde se incluya la opinión y análisis del alumno.</p> <p>Crear historietas que complementen los temas.</p>	<p>fotografías sobre la evolución de un producto, objeto, cosa...</p> <p>Ordenación de distintos, fragmentos de un relato, previamente proporcionado de manera desordenada.</p> <p>Observación de fotografías de manifestaciones o actividades que ejemplifiquen la manera de vivir en medios distintos o realizando trabajo distinto.</p> <p>Observación de imágenes (dibujos, fotografías...) a fin de averiguar y comparar cómo trabajan la tierra y cómo son los medios de transporte, viviendas, etc., de dos o tres colectividades distintas.</p> <p>Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo.</p> <p>Confección de líneas de tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -referente a una veintena de acontecimientos importantes de la Historia de México. -de algún personaje conocido, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes. Entre otras.
<p>Valorar la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades; así como los factores naturales en el devenir histórico.</p>	<p>→ Análisis mediante lluvia de ideas. →</p>	<p>Realización de ensayos para describir la diversidad de ideas y actitudes de las personas y sus circunstancias en una situación histórica compleja y/o mostrar cómo los efectos pueden ser causas de otras situaciones históricas.</p> <p>Explicar de manera escrita las conexiones entre causa, consecuencia y cambio.</p> <p>Mostrar como las actitudes y las circunstancias pueden influir en interpretaciones individuales de los acontecimientos o desarrollo históricos.</p>
<p>Identificar las relaciones de interdependencia, influencia mutua y</p>	<p>→ Crear historietas que complementen los temas.* que →</p>	<p>Explicar de manera escrita las causas, efectos y consecuencias de algún hecho histórico.</p> <p>Relacionar dos o tres</p>

dominación.	Elaboración de reseñas históricas.	acontecimientos históricos y suponer los efectos que tendría en el presente.
	<p>→ Elaboración de reseñas históricas.*</p> <p>Elaboración de notas informativas.*</p>	<p>Identificar los principales conceptos y/o vocabulario histórico a través de la siguiente clasificación:</p> <p>→ Político, Económico y Tecnocientífico, Social y Religioso, Cultural y Estético.</p> <p>Identificar tipos de definición ante diversas maneras de definir un concepto histórico dado.</p> <p>Redactar definiciones de conceptos a partir de un tipología de definición previamente enunciada con un ejemplo.</p> <p>Redactar definiciones libremente enunciando a posteriori el tipo de definición usado.</p>

Nota: Se repiten algunas de las actividades porque se ajustan a la propuesta.

El cuestionario aplicado a los alumnos, consta de 15 preguntas; con las primeras 9 se pretende conocer si los alumnos cuentan con servicios públicos en casa, materiales y un lugar apropiado para estudiar, si es un alumno que ha recurrido algún grado, ya sea en primaria o secundaria o alguna asignatura, y si la maestra de Historia de México les ha impartido otra asignatura o en algún otro grado; con las 5 preguntas restantes se intenta averiguar sus gustos, preferencias y propuestas con respecto a la enseñanza de Historia de México y, por último, conocer un poco sobre la autoestima y la valoración que cada alumno hace de sí mismo.

Si el aprendizaje ha de ser concebido, como muy bien lo dice Azucena Rodríguez (1993), como un proceso dialéctico y no lineal, hay que tomar en cuenta y considerar que toda situación que se gesta y se desarrolla en ámbitos sociales, culturales, educativos, etcétera, son los que verdaderamente nos educan y nos hacen contar con un amplio bagaje cultural.

Es por ello que las primeras preguntas del cuestionario aplicado a los alumnos van relacionadas con el contexto en el que se desarrollan fuera de la escuela y los materiales con los que cuentan en apoyo a sus tareas escolares, ya que en la mayoría de los casos depende de esto para que los alumnos pueda alcanzar un mejor desempeño en el aula, que repercutan en un buen aprovechamiento escolar.

Rescatando la opinión de los alumnos, con respecto a la asignatura y a la forma de trabajo de la maestra, sólo 12 de un total de 109, dijeron que la Historia de México es lo que más les gusta, pero que les gustaría que fuera más divertida, complementada, que no dejara resúmenes, aunque hubo quién dijo que le gusta la asignatura tal y como la imparte la maestra; 57 alumnos aunque aseguraron que no les gustaba mucho, coincidieron en que les gustaría que fuera menos aburrida y más dinámica, hasta opinaron que les gustaría que la maestra fuera más creativa y que no sólo fuera de leer y escribir; 25 dijeron que les gustaba mucho; 13 de ellos aseguraron que les gusta muy poco la asignatura y 2 dijeron que no les gusta para nada.

Lo que les gusta más de la Historia de México a los alumnos, es que pueden conocer más del pasado, de los acontecimientos que sucedieron, pero sobre todo porque pueden conocer más de su ciudad y del país; no faltó quién dijera que no le gustaba nada la Historia de México e incluso quien dijera que le gustaba la asignatura porque los ponían a iluminar y dibujar en el cuaderno.

Lo que no les gusta, son las fechas y lugares ya que se les hacen complicados y confusos, pero sobre todo cuando se trata de hacer examen, ya que tienen que memorizar datos, aprenderlos, por lo que se les hace aburrido, como también les aburre tener que hacer exposiciones, cuestionarios y tareas; también hubo quien dijera que no le gusta como enseñaba la maestra. Según un grupo de alumnos, con el que entable conversación asegura que en algunas ocasiones la maestra cuando está de “malas” o los alumnos no ponen atención, se enoja y comienza a dictar.



A continuación, textualmente se exponen y agrupan algunas de las respuestas más relevantes de los alumnos obtenidas a través del cuestionario aplicado, sobre lo que les gusta y lo que no les gusta de la asignatura de Historia de México:

<i>Historia de México</i>	
Qué me gusta de la asignatura...	Qué no me gusta de la asignatura...
Puedo conocer todo lo que ha pasado en México y en mi ciudad	La forma de enseñar de la maestra y que con el tiempo se cambia la información
Como da la clase, con mucha aspiración	Los exámenes
Los hechos que marcaron nuestra historia (acontecimientos)	Las exposiciones
Ver como estaba terminado el país antes, conocer las culturas	Que nos dejan tarea
Que es interesante	Nada
Para saber qué paso con nuestros antepasados	Que se complican las fechas y lugares de hechos
Como nos explica y como se fue formando el gobierno	Que no la dan divertida sino que la hacen larga y sin creatividad
Me gusta en las exposiciones que nos da la maestra	Que luego los temas son muy largos y complicados
Pues luego me aburre mucho y no pongo atención	Que es muy revuelta y me confundo
La verdad nada, ya que me aburre nuestra historia (bueno a excepciones)/ la verdad nada	Que nos dicte mucho/ Que hable demasiado si me gusta pero hay veces que hace muy cansada la clase

Que a veces es interesante	Pues la mayoría de las cosas
Su forma de explicar	Todo
Los trabajos de investigación de héroes históricos	Que a veces es muy aburrida por las fechas y eso
Que así sé el por qué de las fechas importantes, y por qué se le pone el nombre a las calles, ciudades, etc.	Que tienes que recordar fechas/ Cuando tenemos que hacer exámenes tenemos que aprendernos muchas fechas
Que podemos participar y que la maestra no es tan enojona	Que ando de chismoso sabiendo la vida de los demás
Que es fácil de entender porque no dicta mucho y nos explica muy bien	No pues me gusta todo, como nos enseña y como nos explica
Que te enteras de muchas cosas, como si fueran chismes y es una novela o cuento	Que no fueran tan rápido
Como peleaban antes	Cuando pasan a exponer
Que hacemos muchas cositas de iluminar en el cuaderno, no es por hacer la barba pero es la mejor de mis maestros	Los temas, porque ya pasaron hace mucho tiempo y la verdad no me interesa en lo personal
Que nos manda a los museos	Para mi gusto todo es agradable
Lo fácil que es pasar sólo con entregar la tarea	La vida o biografía de los personajes históricos/ resúmenes/ hacer las biografías

Con respecto al para qué creen que sirve la Historia de México la mayoría respondió que para conocer y saber más de los antepasados, su evolución y los personajes más sobresalientes; solo uno, cabe mencionarlo, fue quién respondió que sirve para darnos cuenta de los errores anteriores y cómo es que estamos así ahora y, porque, fue el único que ligó a la Historia de México con el presente. También hubo quien aseguró que la Historia de México sirve sólo para “sacar” la secundaria y poder acceder a la preparatoria, uno sólo fue quien dijo que no sabía para que servía.

A pesar de las diferentes opiniones con respecto a la asignatura y la labor docente, en la mayoría de los casos parece no cumplirse con las expectativas y con los intereses de los alumnos, ya que la siguen viendo como una asignatura aburrida, en donde sólo hay que aprender fechas, nombres y acontecimientos. Por un lado, en el programa se plantea y se invita a cambiar el enfoque y la manera de enseñar la Historia y, por otro, aunque la maestra plantea que para preparar sus clases se basa en el programa y toma en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, en la práctica sucede que se

sigue reproduciendo la misma manera de enseñar historia, es decir, a base de repeticiones y utilizando la memorización.

No dudo que esto, en gran medida, se deba a que la maestra de Historia de México les haya impartido la clase de Historia Universal en el segundo año al 93% de los alumnos y que después de 10 años siendo docente e impartiendo la asignatura haya mecanizado las técnicas y las reproduzca sin mayor problema, olvidándose de la necesidad de innovar, de cambiar formas tradicionales y por más repetitivas, para una asignatura en donde se requiere análisis, crítica, reflexión, conocimiento, etcétera.

Además, por encima de que sí les gusta o no la asignatura a los alumnos, y qué es lo que les gusta, respondieron que ésta sólo sirve para conocer el pasado, lo que deberían tener presente es que a través del pasado podemos conocer el presente para poder enmendar un buen futuro.

Considero que queda mucho por hacer, que hay formas de trabajo y técnicas que se proponen para la enseñanza de la historia que se pueden emplear para dejar de hacer uso de materiales y técnicas tradicionales y, para cambiar la mala concepción que los alumnos tienen de la historia.

Uno de los temas que impactan en el aprendizaje y del cual no se ha hablado hasta ahora es el del comportamiento, el de la conducta de los alumnos y más cuando se está hablando de evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Tan importante es, que también a la escuela le preocupa esto, y es que, es uno de los detonantes que determinan el aprovechamiento escolar de los alumnos. Aunque la escuela está tomando medidas al respecto, empleando y llevando a cabo los planteamientos del Proyecto Escolar, aún así la escuela tiene que enfrentarse con algunos problemas, que considero pueden verse reducidos con un mejor desempeño en la labor docente.

Algunos datos con respecto a la conducta y a los índices de reprobación son los siguientes: 15% de un total de 109 alumnos entrevistados afirmaron haber estado en

otra secundaria antes por motivos de conducta, reprobación, bajo promedio, problemas familiares, por falta de recursos económicos, lejanía y cambio de domicilio; 53% de todos ellos han reprobado alguna asignatura en esta secundaria.

Otro problema interesante por su importancia y porque obedece al comportamiento, es el de la autoestima. Muchas de las veces la autoestima es la que determina el carácter de las personas, ya sea para proponerse como líder de un grupo o para imitar y reproducir conductas que no le son propias o para responder o inhibirse ante algún hecho. Un tanto disfrazando la pregunta se solicitó en una de las preguntas del cuestionario que dijeran cómo es que la maestra de Historia de México los considera, si los considera unos buenos estudiantes, unos estudiantes regulares o unos malos estudiantes. El 70% de ellos respondió que un estudiante regular, el 17% un buen estudiante y el 11% contestó que los consideraba unos estudiantes malos.

El problema de considerarse a sí mismos como malos, puede representar en un futuro inmediato, por cierto, que sean los alumnos de bajo aprovechamiento, propensos a la deserción escolar, a la reprobación, que sean más susceptibles a involucrarse en problemas delictivos y de drogadicción, etc.

A ellos, a los alumnos que pueden considerarse en riesgo, son a los que hay que rescatar, apoyar y motivar en la medida de lo posible a que terminen sus estudios y por qué no, a que continúen estudiando, ya que de ellos dependerá el futuro que queremos.

CONCLUSIONES

Este trabajo me permitió sistematizar sobre currículo y evaluación curricular; conocer el currículo formal de la asignatura de Historia de México; distinguir la importancia de los procesos evaluativos que se acercan a la actividad docente, con la finalidad de contrastar el deber ser establecido en los programas con la realidad y los logros que éste pueda tener; también permitió acercarse al manejo de recursos de la investigación curricular, como la entrevista, la observación, elaboración y sistematización de instrumentos como el cuestionario.

El currículo puede tener diferentes acepciones según el modelo o teoría educativa desde donde se mire, podemos referirnos al currículo como los contenidos de la enseñanza, como plan o guía de la actividad escolar, como experiencia educativa, como práctica para la investigación, sin embargo, como propuesta educativa es importante y necesario evitar la visión tradicional, es decir, poner énfasis sólo en la conservación y transmisión de los contenidos para el logro de los objetivos; hay que buscar establecer visiones críticas, que evadan el autoritarismo y el poder, ya que los problemas que hoy en día arrastra la educación son la consecuencia de la visión técnica que se tiene y son parte de la política educativa que se aplica.

Lo mismo pasa con la evaluación; la evaluación siendo una teoría trascendental para mejorar la calidad de la educación, a través de los resultados que de ese proceso podemos obtener, debería estar comprometida precisamente con la esfera educativa y con una visión de cambio, y no estar al servicio y en beneficio de políticas internacionales, que sólo buscan formar a los sujetos a base de la adquisición de competencias básicas, que a futuro se espera que se vean reflejados en el campo laboral.

Desde que se creó la SEP, la educación ha sufrido diferentes transformaciones y reformas a nivel básico, sin embargo, entre ellas sólo se distinguen cinco momentos

importantes que han marcado y dejado huella en la educación en México. El primero de ellos fue un proyecto vinculado a la soberanía, a la independencia, con un sentido nacionalista, de carácter popular y laico; el segundo fue incierto, ambiguo, pero logro establecerse el término socialista en la educación; el tercero denominado técnico, representativo por su predominio en los valores urbanos, su énfasis en el trabajo y la productividad y la formación científica, permitieron su pronta aceptación; el cuarto proyecto proclamó la unidad nacional, entendida como tolerancia, aceptación al pluralismo y a la diversidad, con principios de libertad, democracia y justicia; el quinto proyecto se da a partir de la influencia de la globalización y los requerimientos del mercado, ya que han añadido nuevos matices con respecto a la eficiencia y competitividad, mismos que han exigido la generación de una modernización en la esfera educativa.

Todos los proyectos educativos y los cambios que se han generado a lo largo de varias décadas han sido, por un lado, el resultado de los ideales políticos difícilmente alcanzables, por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, por las que el país ha atravesado, pero sobre todo, porque se han visto impregnadas por un carácter de imposición; y por otro lado, la educación actual que tenemos es el fruto de una historia concreta, marcada por rupturas y contradicciones, pero que reflejan aún, un sinnúmero de aspiraciones por mejorar la calidad de la educación.

Tal es el caso de la educación secundaria, la cual desde su conformación se advertía que tenía fallas de origen, es decir, al surgir como un ciclo propedéutico se determinó en gran parte su carácter eminentemente academicista y su rígida organización disciplinaria; es un nivel educativo que desde su comienzo no fue exclusivamente pensado para los adolescentes y hasta la fecha ha tenido que enfrentar serias dificultades, de entre las más destacadas se encuentran: los abismos que todavía hay entre la primaria y la secundaria; la indefinición del nivel, es decir, si es propedéutica, para la formación del trabajo, etcétera.

Con la reforma a la educación básica que se implementó a partir de 1992, particularmente en educación secundaria, en donde se traía de regreso a las asignaturas en vez de áreas, el enfoque curricular de competencias y la distribución de materiales para los docentes, se esperaba que se generaran grandes avances y eran muchas las expectativas que se tenían con respecto a ello, sin embargo, a catorce años de implementada esta reforma, a todas luces se observa una gran deficiencia y carencia con respecto a las modificaciones y a los resultados que se esperaban.

El INEE reveló según Julio César Gómez Torres que la educación secundaria apenas cubre el 70% de la demanda, la deserción aún es muy alta, los alumnos no aprenden suficientemente bien los contenidos programáticos. En el año 2000 la Encuesta Nacional de la Juventud señaló que el 24.8% de los jóvenes y un 20.4% de las jóvenes abandonan la escuela no por motivos económicos, como suele creerse muchas veces, sino porque “no les gusta la escuela”.

Si en general la escuela es la que no les gusta, que esperar entonces de la enseñanza de una asignatura como es la historia, que desde hace mucho tiempo es considerada por un buen número de alumnos como una asignatura “aburrida”, la cual literalmente hablando, pide a gritos que se acabe con los estereotipos y con la visión que tienen de ella, sin embargo, los pocos o muchos esfuerzos y las reformas que ha sufrido el currículo para superar las carencias, parece que no han cobrado resultados positivos.

La enseñanza de la Historia, al igual que cualquier otra disciplina, como las Matemáticas, Español, etcétera, debería ser de igual importancia para la educación de los alumnos. Hay que tomar en cuenta que para conocer y comprender el presente, es indispensable revisar y estudiar el pasado, ya que a través de él obtendremos las respuestas a todas aquellas preguntas que se suscitan en torno a la vida del hombre y su participación dentro de la sociedad. Es trabajo de la escuela y del docente principalmente hacer que los alumnos se formen una idea clara del presente a través del pasado y, hacer que sean más críticos y reflexivos a cualquier situación que se les presente ya sea en el ámbito social, cultural, político, económico, entre otros.

El dar a conocer en esta insipiente evaluación curricular, una propuesta alternativa para la enseñanza de la Historia, no tiene otra finalidad que la de exponer diversas actividades y maneras de abordar los contenidos procedimentales, establecidos de manera formal en el Plan y Programa de Estudios de Historia 1993. Cabe resaltar que aunque no era un propósito definido, se logró incidir en la labor de la profesora que imparte la asignatura de Historia de México de tercer año, de tal forma que al parecer quedó convencida del uso y utilidad que tiene el conocimiento procedimental para el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos.

Estoy consciente de que no todos los alumnos al término de sus estudios en secundaria, puedan alcanzar todos los objetivos formales y/o los propuestos, de lo que si estoy segura es, de que los bajos índices de aprovechamiento escolar y el bajo interés por parte de los alumnos hacia una asignatura tan importante y relevante como es la Historia de México, es consecuencia en gran medida del desempeño del profesor. Sin embargo, parece que han sido pocos los esfuerzos hechos, con respecto a la enseñanza de la Historia, ya que el estereotipo que se tiene acerca de la asignatura aún no se rompe, los alumnos siguen considerando que la actividad que realizan en esta asignatura sólo tiene que ver con la mera memoria y a base de repeticiones, que con una actividad razonada y compleja.

No cabe duda de que los profesores no ignoran la visión que los alumnos tienen sobre la asignatura, lo que no me queda claro es por qué no tratan de hacer algo en la medida de lo posible, por cambiarlo. Ya vimos que la actividad de solucionar problemas y razonar no son exclusivos de las Matemáticas o las Ciencias Naturales, sino que también puede hacerse uso de ello en la Historia. Hay que pensar que ésta, no es una disciplina estática, acabada y rígida, sino que la estructura de la disciplina nos ha de permitir desarrollar actividades de pensamiento complejas, en donde se emplee la creatividad, el razonamiento, la crítica, la reflexión, no hay que reducir y simplificar el aprendizaje de lo histórico a un conocimiento declarativo.

Lo ideal sería contar con maestros que de especialidad fueran historiadores, ya que sólo ellos pueden hacer conscientes a los alumnos de lo que significa ser un historiador, analizar el modo en que un historiador examina el material y lo interpreta, en resumen, que a través de su experiencia se trasmita la mejor manera de poder adquirir conocimientos históricos y con ello revertir el estereotipo o la concepción que muchos de nosotros nos formamos durante la educación secundaria o durante la educación básica, y aclarar que la historia no sólo sirve para averiguar cómo fueron las cosas sino por qué las cosas pasaron como pasaron.

También sería interesante y necesario pensar o considerar, construir un currículo en donde se desarrollen técnicas que capaciten a los jóvenes a estudiar el pasado como investigadores, que aprendan a utilizar algunos de los métodos esenciales para la investigación histórica, ya sea de algún fragmento elegido y delimitado con anterioridad, lo cual puede ser posible si recordamos a Pluckrose y concebimos que “la historia no tiene ni un principio particular en el tiempo y el espacio, ni un fin particular. Es infinita en su variedad”.

Además, debería pensarse en hacerle algún cambio a la estructura del programa oficial de la asignatura de Historia de México, es decir, se debería partir en el primer grado de educación secundaria con estudios de Historia de México y abordar el estudio de la Historia Universal en el segundo y tercer grado, debido a que sería más significativo para los alumnos si comenzaran a estudiar a la historia desde algo que les pueda ser común, algo que se acerque más a ellos, tanto de lo pasado como de su vida cotidiana; es necesario partir de la idea de que es importante, conocer y tener una concepción clara de lo que sucedió y sucede en nuestro país, para después, comprender lo que ha acontecido al mundo entero.

Habría que resaltar por último, que la mejor manera de aprender las cosas de forma más significativa sería a través de las experiencias; el aprendizaje o la formación de un concepto no podría ser posible sino está basado en experiencias personales o viceversa, las experiencias sin conceptos resultarían vacíos. Ya no puede concebirse

un aprendizaje de conceptos en donde no se involucre lo empírico, lo práctico; ya no puede pensarse en realizar actividades diarias que contribuyan a preservar el *status quo*, hay que realizar actividades y prácticas que nos acerquen a la reflexión y nos permitan actuar de forma más crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Barret Luis y Miguel Limón Rojas. (1980). El Artículo 3º Constitucional en: Política Educativa en México I. t.2:lectura de la unidad II [antología] lectura de la unidad II: [antología] [antología], México, UPN.

Aviles, Karina. (2004) Investigadores cuestionan plan para educación media básica en: La Jornada, 24 junio. México

Avita Hernández, Antonio. (2001). Vademécum secundaria mexicana. México, Porrúa.

Bañuelos, Claudio. (2004) Reyes Tamez niega que hubiera exclusión en reforma a secundaria. en: La Jornada, 25 junio.

Camacho, Verónica (2001). Personalidades juzgan el nuevo Instituto de Evaluación en: Revista Educación 2001, No. 79, Diciembre, México.

Carretero, Mario. (1997). Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Argentina, Aique.

Carrión Carranza, Carmen. (1984) Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional. en: Perfiles Educativos, No. 6, Julio-Agosto-Septiembre, México.

Cruz, Angeles. (2004) Ninguna reforma en secundaria si no hay consenso, asegura Tamez en: La Jornada, 1º julio.

De Alba, Alicia. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Niño y Dávila.

De Alba, Alicia. (2002). Evaluación curricular, conformación conceptual del campo. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Ángel. (2002). Didáctica y currículum. México, Paidós Educador.

Escudero, Juan M. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, Síntesis Educación.

Giacobbe, Mirta Susana. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales: 3er ciclo E.G.B. y Polimedial, Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

Gómez Torres, Julio César. (2003) La secundaria ¿Hasta cuándo? en: Revista Educación 2001, No. 103, Diciembre, México.

Grassau S., Erika. (1990). Antología de evaluación curricular. México, Universidad Autónoma de México (UNAM).

Herrera, Beltrán Claudia. (2004) Desestima SEP críticas al proyecto para secundaria. en La Jornada, 22 junio. México.

Kemmis, Stephen. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Trad. Pablo Manzano, Madrid, Morata.

Kemp, Jerrold E. (1972). Planeamiento didáctico, plan de desarrollo para unidades y cursos. México, Diana.

Latapí Sarre, Pablo (coordinador). (2003). Un siglo de educación en México, I. México, Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Latapí Sarre, Pablo (coordinador). (2004). Un siglo de educación en México, II. México, Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Martínez Rizo, Felipe (2001). El Instituto Nacional de Evaluación en: Revista Educación 2001, No. 79, Diciembre, México.

Meneses Morales, Ernesto. (1999). La enseñanza de la Historia de la educación en México, México, UIA.

Morán Oviedo, Porfirio. (1993). Instrumentación didáctica en: Fundamentos de la Didáctica, Volumen I, México, Gernika.

O.C.D.E. (1999). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informa Internacional, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona España, Paidós.

Pansza, Margarita. (2003). Pedagogía y currículo. México, Gernika.

Pereyra, Carlos, Luis Villoro, et al. (1998). Historia ¿Para qué?. México, Siglo Veintiuno.

Prawda, Juan. (1987). Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México, Grijalbo.

Pluckrose, Henry. (2000). Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Madrid, Morata.

Sánchez Quintanar, Andrea. (1991) ¿Para qué enseñar y estudiar historia? en: Cero en Conducta, No.28 Noviembre-Diciembre, México.

Sandoval Flores, Etelvina. (2000). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México, Plaza y Valdés.

SEP. (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de de la Educación Básica. México, SEP.

SEP. (1993) Ley General de Educación. México, SEP.

SEP. (1993) Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria. México, SEP.

SEP. (1989) Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP.

SEP. (1999). Estructura programática de la asignatura de Historia. México, SEP.

Stenhouse, Lawrence. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrd, Morata.

Suchodolski, Bogdan. (1977). Teoría Marxista de la educación. México, Grijalbo.

Torres H., Rosa María. (1998) "Paradigmas del curriculum" en: La Vasija, No.2, Abril-Julio , México, UPN.

Trepal Cristòfol-A. (1999). Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico. España, ice Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona / Graó editorial.

Woolfolk E. Anita y Nicolich Lorraine McCune. (1993). Concepciones cognitivas del aprendizaje en: Teorías del aprendizaje [antología]. México, UPN.

Páginas de Internet

<http://www.oas.org/documentos/spa/oasinbrief.asp>

<http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=s&sLink=>

<http://multimedia.ilce.edu.mx/inne/>

www.ocdemexico.org.mx/acerca.ocde

www.memoria.com.mx/112/112memo02.htm, 18

www.refoemassecundaria.sep.gob.mx

www.unidad094.upn.mx/revista/41/educdurantelarev

www.latarea.com.mx/articu/articu9/quintanilla9

www.latarea.com.mx/articu/articu16/zatar16

www.pgjdf.gob.mx/estadisticas/pd.php

<http://www.tlalpan.gob.mx/conoce/demografia/index.html>

Anexos

Anexo I

CUESTIONARIO ALUMNOS

Género: Mas. _____ Fem. _____
 Edad: _____

Fecha: _____
 Grupo: _____

	SI	NO
1. ¿En tu casa tienes algún lugar para estudiar y hacer la tarea?		
2. Tu casa cuenta con servicios públicos como: Agua entubada Luz Teléfono		
3. ¿Cuentas con alguna enciclopedia en tu casa?		
4. ¿Tienes computadora en casa?		
5. ¿Tienes acceso a Internet?		
6. ¿Reprobaste algún grado escolar en primaria?		
7. ¿Has estado en otra secundaria antes?		

En caso afirmativo ¿Puedes mencionar los motivos de tu cambio de escuela?

8. Aquí en secundaria ¿Has reprobado alguna asignatura?		
9. Tu maestra de Historia de México ¿Te ha dado clases en años anteriores?		

En caso afirmativo
 ¿En qué grado y
 qué curso?

10. ¿Te gusta la asignatura de Historia de México?

Es lo que mas me gusta Mucho Más o menos Muy poco Nada

11. Tu maestra de Historia de México te considera:

Un Buen estudiante *Un estudiante regular* *Un estudiante malo*

12. ¿Qué te gusta de la asignatura de Historia de México?

13. ¿Qué no te gusta de la asignatura de Historia de México?

14. ¿Para qué crees que sirve la Historia de México?

15. ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Historia?

Anexo II

GUIÓN DE ENTREVISTA A LA MAESTRA DE HISTORIA DE MÉXICO DE TERCER GRADO

1. ¿Cuál es su especialidad y grado máximo de estudios?
2. ¿Cuántos años tiene en la docencia?
3. ¿Cómo se interesó por la docencia?
4. ¿Cuáles son los factores más importantes en la formación de sus habilidades para la enseñanza de la historia?
5. Considerando las condiciones en las que trabajan los maestros de secundaria, según su percepción ¿Con qué frecuencia preparan las clases que imparten?
6. ¿Se reúne con sus colegas para discutir y resolver problemas pedagógicos?
7. ¿Recomienda usted el uso de monografías impresas que venden en papelerías, como fuente de información para las tareas escolares?
8. En el momento de preparar sus clases ¿Cuáles son los factores más importantes que toma en cuenta?
9. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza para estimular el aprendizaje de los alumnos?
10. Según su experiencia, ¿podría mencionar al menos tres características o rasgos típicos de los alumnos de bajo aprovechamiento?
11. Dentro de lo posible ¿Qué propone para rescatar a los alumnos en riesgo de reprobación?
12. ¿Cuántos de sus alumnos de esta escuela podrían considerarse como de alto aprovechamiento?

13. Según su experiencia ¿Cuáles son las prácticas de trato diferenciado hacia los alumnos más frecuentes en las secundarias?

14. Para que considere que un alumno debe reprobar la asignatura ¿Qué características debe tener?

15. ¿Cómo considera usted al enfoque pedagógico del Programa de Historia vigente?

16. ¿Qué cree usted que pretenda el enfoque pedagógico del Programa de Historia, entre sus varias planteamientos?

Anexo III

EXAMEN CORRESPONDIENTE A LA UNIDAD DE HISTORIA DE MÉXICO
PROF. CLAUDIA BETRIZ REYNA GARCÍA

ALUMNO (A): _____
GRUPO: _____ ACIERTOS: _____ CALIF: _____

SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA

Los dos grupos políticos que se enfrentaron en México durante la primera mitad del siglo XIX fueron:

- A) Ejército y clero
B) Insurgentes y realistas
C) Juaristas y Santanistas
D) Liberales y Conservadores

El ideólogo liberal mexicano más importante del siglo XIX fue:

- A) Lucas Alaman
B) José Ma. Luis Mora
C) Anastasio Bustamante
D) Antonio López de Santa Anna

Las naciones que se pusieron de acuerdo en la convención de Londres para intervenir en México fueron:

- A) España, Inglaterra y Francia
B) Portugal, Inglaterra y Alemania
C) Francia, Italia, Estados Unidos
D) Estados Unidos, España y Francia

La actitud de los conservadores mexicanos ante la intervención francesa fue:

- A) Colaborar con los franceses
B) Apoyar el gobierno de Juárez
C) Salir del país voluntariamente
D) Permanecer al margen del conflicto

La creación del senado, la incorporación de las leyes de reforma a la constitución y la línea ferroviaria, son los actos realizados durante:

- A) El régimen porfirista
B) Imperio de Maximiliano
C) La dictadura santanista
D) La república restaurada

El ideólogo conservador mexicano más importante del siglo XIX fue:

- A) Lucas Alamán
B) José Ma. Luis Mora
C) Anastasio Bustamante
D) Valentín Gómez Farias

El propósito de la ley Juárez era:

- A) Establecer libertad de prensa
B) Desamortizar los bienes del clero
C) Suspender los tribunales especiales
D) Privar del voto a los miembros del clero

La decisión que tomó el presidente Juárez frente a la intervención francesa fue:

- A) Renunciar a la presidencia
B) Salir de la capital para organizar la y salir del país
defensa del país
C) Aliarse con los conservadores
D) Aceptar la dominación francesa y el
para defender la nación gobierno de maximiliano

Según la constitución de 1857 el poder ejecutivo debía depositarse en:

- A) Una dictadura militar
B) Una junta de notables

C) Un presidente de la república D) Un presidente y un vicepresidente
La reforma de 1833, la constitución de 1857 y las leyes de reforma son obras realizadas en México por los:

- A) Realistas B) Liberales
C) Insurgentes D) Conservadores

En materia educativa, la constitución mexicana de 1857 estableció la:

- A) Enseñanza laica B) Educación socialista
C) Libertad de enseñanza D) Participación religiosa

La nacionalización de bienes eclesiásticos, el registro civil de las personas y la libertad de prensa, finalmente formaron parte de:

- A) Las bases orgánicas B) La constitución de 1824
C) La constitución de 1857 D) Las siete leyes constitucionales

El jefe de las tropas mexicanas que vencieron a los franceses en Puebla el 5 de mayo de 1862 fue:

- A) Porfirio Díaz B) Sostenes Rocha
C) Ignacio Zaragoza D) Leonardo Márquez

La primera línea ferroviaria que unía a la ciudad de México con el puerto de Veracruz fue inaugurada durante:

- A) El régimen porfirista B) La dictadura santanista
C) La república restaurada D) El imperio de Maximiliano

NUMERA LOS SIGUIENTES HECHOS HISTÓRICOS DE ACUERDO CON EL ORDEN QUE SUCEDIERON.

- () Sitio y ocupación de la ciudad de Puebla
() Maximiliano ocupa la ciudad de Puebla
() Convención de Londres
() Ataques de los fuertes de Loreto y Guadalupe
() Problemas de la deuda externa

EL HIMNO NACIONAL MEXICANO FUE ESCRITO POR _____ Y LA MÚSICA DE _____
