UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

LA IMPLEMENTACION DEL NUEVO PROGRAMA DE HISTORIA DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:
ROSA IVETH LÓPEZ VÁZQUEZ

ASESOR: SAMUEL UBALDO PEREZ

MÉXICO, D.F. 2010

A Leonardo y Ángela,
Por darme la vida y hacerme la
persona que hoy soy.
Sin su apoyo y esfuerzo, no hubiera
sido posible este momento.

A mis hermanas
Con el cariño de siempre.

A mis amigos y amigas
Por los buenos momentos
compartidos.

A los que se fueron
Fue poco el tiempo que pasamos
juntos, pero siempre estarán en mi
mente y en mi corazón.

A los que vendrán
Algún día leerán esto y entonces,
formaran parte de mi historia.

A Samuel
Por el tiempo, la paciencia y el apoyo
brindados, pero sobre todo, por ser un
amigo en quien confiar.

A mis profesores de campo
Por todos aquellos momentos de
sabiduría.
Nunca los olvidare.

A todos
Gracias

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. PROCESOS Y PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
1.1 Contexto social de la escuela secundaria.	11
1.2. La historia y características del maestro de secundaria	17
1.3 Definición de currículum y sus perspectivas de análisis.	21
CAPITULO 2. PROBLEMAS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	
2.1 ¿Qué es la Historia?	29
2.2 ¿Cómo se construyó la Historia como ciencia social?	31
2.2.1 El origen de la Historia en la Antigüedad	32
2.2.2 La Historia en la Edad Media	34
2.2.3 La Historia en el Renacimiento	34
2.2.4 La construcción de la Historia en el siglo XIX	37
2.3 La Historia positivista	40
2.4 Corrientes historiográficas.	43
2.4.1 La escuela de los Annales	44
2.4.2 Las prácticas culturales	50
2.4.3 La historia marxista y socialista británicas	53
2.4.4 La microhistoria	57
2.4.5 Perspectiva de análisis del sistema mundo	60
2.5 La Historia y su relación con el currículum	64
2.6 La historia y los problemas para la enseñanza	69
2.6.1 Dificultades contextuales	69
2.6.2 Dificultades ligadas a la naturaleza de la Historia como ciencia social	71
2.7 Enseñanza de la Historia	85

CAPITULO 3 REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006

3.1 Características que fundamentan los programas de historia y sus criterios de construcción.	90
3.1.1 El perfil de egreso de la educación básica y el Plan de estudios 2006.	93
3.1.2 Los propósitos de la enseñanza de la historia, expresados en los programas de estudio y su relación con el perfil de egreso de educación básica	96
3.2 Nociones y habilidades que se persiguen con la enseñanza de la historia en la educación secundaria.	99
3.2.1 Las nociones y habilidades del conocimiento histórico que fundamentan los programas de Estudios de Historia	99
3.2.2. Competencias que ha de desarrollar el alumno de secundaria, para comprender su realidad social.	102
3.3 El valor formativo del razonamiento histórico.	104
3.3.1 La construcción del conocimiento histórico.	104
3.3.2 Los testimonios en la configuración de la explicación histórica.	106
3.3.3 El análisis comparativo en la historia: relación pasado presente.	107
3.3.4 La problematización en la historia.	107
3.4 Los programas de historia	108
3.4.1 La estructura de los Programas de Estudio de Historia	108
3.4.2 El orden y secuencia de los contenidos	111
3.5 La didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la historia.	113
3.5.1 La didáctica como una forma de fomentar la participación crítica y reflexiva de los alumnos.	113
3.5.2 La didáctica y el desarrollo de nociones y habilidades del conocimiento histórico.	114
3.6. Recursos didácticos en la enseñanza de la historia.	115
3.7 Importancia de la planeación didáctica.	119
3.7.1 La importancia y utilidad de la planeación didáctica en el logro de aprendizajes significativos	119
3.7.2 La unidad didáctica y las secuencias didácticas para el aprendizaje de los alumnos.	121
3.8 Evaluación en el aprendizaje de la historia.	123

3.8.1 Experiencias de evaluación	123
3.8.2 Los diferentes momentos de la evaluación en el proceso formativo de los alumnos.	124
3.8.3 Los diferentes tipos de evaluación.	126
3.9 Proceso de implementación de la Reforma en las escuelas secundarias, relato oficial y recuperación de voces y visiones críticas	129
3.9.1 Primera etapa de implementación	130
3.9.2 La capacitación y asesoría a los maestros	134
3.9.3 Estrategia de capacitación, asesoría y acompañamiento a los maestros	135
3.9.4 El trabajo de los profesores de secundaria con los nuevos programas de estudio	138
3.9.5 Los resultados obtenidos por los alumnos durante el ciclo escolar 2005-2006	144
3.9.6 Generalización de la Reforma de la Educación Secundaria	144
3.9.7 Acciones de capacitación docente a unos meses de la implementación de la Reforma	147
3.9.8 Las dudas e inquietudes de los docentes con el avance de la Reforma	150
3.9.9 El caso del programa de Historia	151
3.9.10 El desarrollo de la clase de Historia	154
3.9.11 Los alumnos de secundaria frente a la Historia	158
CONSIDERACIONES FINALES	160
BIBLIOGRAFÍA	166

INTRODUCCIÓN

El interés por una mejor educación, me ha llevado a revisar diversos aspectos (desde problemas de aprendizaje, la formación de los docentes, hasta las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación), pero de todos ellos, la cuestión que más ha llamado mi atención a lo largo de mi formación y que ha motivado para la elaboración de este trabajo, es la que tiene que ver con la enseñanza de la Historia en secundaria.

El por qué, de interesarme en este tema tiene varias explicaciones, por un lado, se debe a mi gusto por la historia, y por el interés en querer comprender cómo es que a pesar de ser una disciplina que ha ocupado un lugar importante en nuestro sistema educativo desde hace ya unas décadas, su enseñanza por lo general, se ha basado en la memorización de acontecimientos del pasado; haciendo de la Historia una materia aburrida y sin relevancia a lado de las demás asignaturas (como es en el caso de las matemáticas o el español); esto a pesar de las propuestas didácticas que han surgido alrededor de ella.

En segundo lugar (y evidenciando el porqué de mi interés en secundaria y no otro nivel), por la Reforma Educativa 2006, la cual trajo consigo algunos cambios, desde la renovación de planes y programas de estudio hasta la desaparición de algunas asignaturas del programa. Estos cambios no podía pasarlos por alto y al ser Historia una de la materias afectadas, mis inquietudes aumentaron. Ya no se trataba sólo de la enseñanza de la Historia en secundaria, sino de las implicaciones de aplicar un nuevo programa, y de conocer los cambios realizados al Plan y programas de Historia; comprender el porqué de la renovación curricular (después de trece años de seguimiento de un programa de estudios al

cual los docentes ya estaban acostumbrados); así como el conocer los criterios para la enseñanza de la Historia y bajo qué perspectiva se venía estudiando esta disciplina.

Todas estas ideas con el tiempo me fueron generando interrogantes tales como: ¿Qué planteamientos, enfoque y objetivos se consideraron en el presente Plan y Programas de Historia? ¿En qué fundamentos se basó para su construcción? ¿Cuáles son las diferencias o similitudes entre el programa y la actividad realizada por el docente? ¿Cómo se dio el proceso de implementación de la Reforma? ¿Cuáles fueron las opiniones de docentes frente a la reforma? ¿Podrá la Reforma ser llevada a la práctica obteniendo buenos resultados? ¿Cambió la forma de trabajo de los docentes de Historia? o ¿se seguirá trabajando siguiendo un modelo tradicional?

En una primera etapa de investigación, estas fueron las primeras inquietudes surgidas. Y el tratar de dar respuesta a estas cuestiones, implicó que me fuera acercando de manera paulatina a la Historia como disciplina, revisando una serie de textos y autores, desarrollándose así una investigación que por un lado implicó: a) el manejo de diversas fuentes relacionadas con el campo de la Historia y b) el acercamiento al programa de estudios para la asignatura de Historia.

El manejo y tratamiento de las fuentes consistió en la ordenación de la información para así dar coherencia a los diversos aspectos desarrollados dentro este trabajo. En cuanto al acercamiento al programas de estudios, este consistió en primer lugar en una interpretación del programa para desentrañar las teorías que le dan forma y fundamentan; en segundo lugar, consistió en la tarea de

desmenuzar los componentes, los tipos de contenidos (estructura del programa), la metodología para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y finalmente, la evaluación sugerida que se refiere al qué, cómo y cuándo evaluar.

Cabe mencionar que para el desarrollo de este aspecto, fue necesario la recopilación de documentos oficiales y toda clase de fuentes sobre la Reforma, entre ellos: El Plan y Programas de Estudio diseñados; documentos de carácter académico; documentos bajados de la pág. Web de la Secretaria de Educación Pública y de la pág. Web de la Reforma.

Ahora bien, otro aspecto importante en la recuperación de los diferentes puntos de vista respecto a la implementación de la Reforma y el trabajo de los maestros, fue el trabajo con fuentes hemerográficas, periódicos y revistas. Para ello, se consultaron la mayor parte de notas publicadas sobre la RS desde junio del 2006 hasta finales del 2008. Entre los principales diarios de circulación nacional consultados se encuentra La Jornada, El Universal, y revistas como Educación 2001. Dichas fuentes fueron consultadas ampliamente para dar seguimiento a la información publicada oficialmente por la SEP.

Frente a esto, es necesario recordar que el propósito fundamental que orientó este trabajo fue el hablar sobre la enseñanza de la Historia en secundaria, dando respuesta a las interrogantes señaladas anteriormente, pero así mismo el revisar el trabajo de algunos maestros de la asignatura de Historia frente a la Reforma. Esto desde diferentes criterios, interpretaciones y datos recabados.

Siguiendo estos criterios, el presente trabajo se organizó en tres capítulos. En el primer capítulo se presenta de manera breve una descripción que nos habla del contexto en el que se ha desarrollado la escuela secundaria. Tomando en

cuenta sus inicios, sus procesos de cambio en cuanto a nivel educativo, finalidad y función social, hasta llegar a la época actual. Todo esto para que el lector comprenda el por qué la educación secundaria pasó a formar parte de la educación básica. También se encontrará un breve recuento de lo que ha sido el papel del docente en la escuela secundaria, sus características, sus funciones y principalmente, su vinculación con el curriculum.

En el segundo capítulo se expone, algunas cuestiones en relación con la Historia como ciencia social, que van desde su definición, su origen y construcción hasta las diferentes perspectivas de análisis o corrientes historiográficas bajo las que se construye. Todo esto, a manera de antecedente para comprender los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Una vez reconocidos estos problemas y siguiendo con el propósito fundamental de este trabajo, en el tercer capítulo se presenta, en dos partes, la propuesta curricular, es decir, la Reforma de educación secundaria 2006. Por un lado se exponen las principales características bajo las cuales se fundamentó y los criterios bajo los cuales se construyó. Y en lo que respecta al Plan y programas de Historia, se revisaron las nociones y habilidades que se persiguen con la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria así como el valor formativo del razonamiento histórico. Pero también, la estructura de los programas de Historia (tomando en cuenta el orden y secuencia de los contenidos), el tipo de didáctica, los recursos didácticos empleados para la enseñanza de la Historia y la evaluación en el aprendizaje de la Historia. Todo esto, para conocer y tener un mejor criterio de la propuesta curricular y saber cuáles son los retos a enfrentar actualmente.

Por otra parte, y teniendo como base lo anterior, se encontrará el proceso de implementación de la Reforma, visto desde diferentes criterios (que van desde el relato oficial, la recuperación de voces y visiones críticas). Así como los diferentes puntos de vista de docentes y directivos frente a los cambios impuestos y la forma de operar antes y después de la generalización de la Reforma. Esto de forma general, en lo particular, se encontrará los datos concernientes al programa de Historia, el desarrollo de las clases y algunas opiniones de alumnos frente a la materia.

Cabe señalar que el trabajo realizado, si bien no es un análisis profundo, es una recuperación de los informes que la SEP ha realizado en cuanto a la implementación de la Reforma. Y aunque no se participó directamente con los sujetos involucrado en este proceso, hubo una interpretación de su práctica docente y de los resultados obtenidos de la implementación de los programas de Historia, a partir de los informes y los diferentes documentos consultados.

CAPITULO I. PROCESOS Y PRÁCTICAS CURRICULARES DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

1.1 Contexto social de la escuela secundaria

Entender la secundaria, los objetivos que la definen y el papel que desempeña actualmente en el sistema educativo, implica adentrarse a su proceso histórico. Ya que los debates, propuestas y transformaciones que se han dado en torno a este nivel educativo, su finalidad, contenidos y función social, son los que han ido configurando sus rasgos constitutivos.

Actualmente la secundaria forma parte de la educación Básica, pero no siempre ha sido así, la escuela como espacio social e institucional, ha atravesado por varios procesos. Procesos influidos tanto por la importancia que se le ha asignado en diferentes momentos políticos, como por el valor de la escolaridad para la población al paso del tiempo. Por ejemplo, haciendo un breve recorrido por la historia de la secundaria, encontramos que ésta, en sus inicios, estaba ligada a la preparatoria, ya que a principios del siglo pasado, el esquema educativo estaba conformado por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años. Pero terminar la primaria y acceder a la preparatoria era privilegio de unos cuantos, por lo que se le consideraba como un nivel en cierto grado elitista.

Con el movimiento revolucionario (y teniendo como antecedente el analfabetismo y la baja escolaridad de la población) se empezó a cuestionar la función social de la preparatoria, su relación con el nivel antecedente (primaria), la utilidad de su formación y su extensión a las capas pobres de la población. Así, en 1915, el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, convocado con el objetivo explícito de vincular primaria superior y la preparatoria, se propuso un nivel que funcionara como puente entre ambas: el secundario. El propósito era hacer accesible la escuela secundaria para satisfacer las necesidades de la vida contemporánea. Si bien no hubo una extensión de esta propuesta, sí permitió que años antes de la creación formal de la secundaria, se fundaran varias secundarias llamadas “reformadoras” en el estado de Veracruz.

En este caso, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) siguió encargándose de los egresados de primaria superior, sin embargo, enfrentó algunos problemas relacionados con el aprovechamiento de los recursos humanos escolarizados, es decir, frente a las condiciones en que se encontraba el país, éste requería la urgente utilización de las actividades de los ciudadanos, por lo que no podía mantenerlos mucho tiempo dentro de las aulas, sino todo lo contrario, para que los hombres rindieran había que capacitarlos desde temprano.

Ante tales requerimientos, el plan de estudios de la preparatoria se redujo en 1915 a cuatro años, permitiendo a los estudiantes adquirir los conocimientos necesarios para ingresar en cualquier carrera universitaria y dedicarse a otras actividades.

No obstante, la necesidad de dividir el ciclo de preparatoria se replanteó y en 1918 se introdujo una modalidad que en los hechos dividió el nivel en dos, por un lado, la escuela preparatoria preparaba para la vida y por otra para las profesiones y en el hecho adquiría una doble condición: propedéutica y terminal. La idea de un nivel secundario que favoreciera una educación menos elitista y más apegada a las necesidades de la sociedad fue cobrando fuerza. Por lo que en 1923 la Universidad Nacional (UNM) dividió formalmente los estudios de preparatoria en dos ciclos: la secundaria que abarcaba tres años y que se concebía como ampliación de la primaria y la preparatoria con uno o dos años de duración, para el estudio de carreras universitarias.

Para 1925, durante el gobierno de Calles, la secundaria logró legitimarse como un ciclo especifico y pasó a depender directamente de la recién creada Secretaria de Educación Pública (SEP) a través de una instancia creada ex profeso: El Departamento de Educación Secundaria. Los objetivos de este nivel eran preparar al ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal. Este objetivo respondía a la necesidad de la época: tender a que mayores capas de la población se prepararan en menor tiempo del que implicaba la preparatoria, nivel que pocos podían concluir. Con la secundaria terminada, se aseguraba que el

estudiante contaría con los conocimientos útiles para desenvolverse en el mundo del trabajo.

Durante el periodo de la educación socialista, al carácter de popular se le agregó el de democrático. Se plantea que la secundaria debía estar orientada al servicio comunitario y funcionar bajo los preceptos de responsabilidad y solidaridad. Además se decretó la gratuidad de este nivel de enseñanza e incluso se habló por primera vez de su posible obligatoriedad. Así mismo, en virtud de la diversidad de modalidades que funcionaban bajo el nombre de secundaria se reglamentó por la ley la existencia de una secundaria única, cuyo concepto se manejaba de la siguiente manera: *"La educación secundaria es una continuación de la primaria… es una institución que imparte cultura general… puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes, tiene el carácter de prevocacional y su función social es el mejoramiento y superación de la vida de la comunidad".*[1]

En el periodo de Ávila Camacho y con Torres Bodet como secretario de Educación, la secundaria (no se quedó atrás y como institución que iba cobrando mayor fuerza) se planteó como un ciclo único[2], con una estructura básica y principios generales que permitieran una preparación para cualquier tipo de bachillerato.

Para 1951, en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza se confirmaban los principios (en torno a la finalidad de secundaria) para ampliar y elevar la cultura general en primaria y hacerla llegar a la población en general para brindarle los conocimientos y habilidades que facilitaran la lucha por la vida y les sirviera de antecedente para los estudios vocacionales técnicos y para los preparatorios universitarios.

---

[1] Ley orgánica de Educación, Diario Oficial, dic. 1939, citado por Ernesto Meneses (1988) en: *Tendencias Educativas en México. 1934-1964*. México. Centro de Estudios Educativos, pág. 215

[2] Se reconocía que la secundaria había luchado contra la amenaza de dos invasiones contradictorias: de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento anodino de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia. Nada más, pero nada menos. La obra educativa, 1946, citado en Meneses, 1988. Pág. 283.

El sexenio de López Mateos (1958-1964) no fue la excepción, durante este periodo la educación secundaria se ubicó como educación media junto con la preparatoria. El argumento era que se tenía que adecuar la educación para que esta respondiera a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre 12 y 18 años (aparecía entonces el concepto de adolescencia). Tales consideraciones llevaron a ubicar la etapa escolar comprendida entre el termino de la primaria y el inicio de la educación superior como un ciclo, el de la educación media, que a su vez se subdividía en media básica (secundaria) y media superior (preparatoria). Con ello la secundaria se vinculó con el nivel subsecuente (el bachillerato) y con su antecedente la primaria.

Para 1968, la orientación de la secundaria era “enseñar produciendo”, continuación de “aprender haciendo” de la primaria, por lo que las actividades tecnológicas tuvieron gran importancia. Interesaba dotar al alumno de las habilidades manuales y de nociones sobre producción y productividad, junto a conocimientos de tipo general para la continuación de los estudios.

En 1975 la secundaria enfrentó una nueva reforma. La transformación de la educación fue uno de los aspectos más importantes de este régimen, se apelaba al consenso y la consulta para cambios a planes, programas, libro de textos y enfoque didácticos en primaria y secundaria, un proceso denominado “Reforma Educativa”. En sus planteamientos destacan la organización de contenidos por áreas de conocimiento en ambos niveles y el énfasis por vincular la primaria y la secundaria. Sin embargo, dentro de este contexto sólo se concluyó que la educación secundaria sería parte de la educación media básica, y conjuntamente con la primaria proporcionaría una educación general y común dirigida a formar integralmente al estudiante y a prepararlo para que participara positivamente en la transformación de la sociedad.

Con el paso del tiempo, frente a los problemas que había traído el trabajar con áreas de conocimiento y el discurso modernizador que signó el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en educación, se propuso el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME). El cual contenía un diagnostico de la situación educativa del país, que en educación básica sirvió de base para

fundamentar “un cambio estructural de fondo” el cual se expresó en un nuevo modelo educativo. Un modelo que apostaba a la transformación en la estructura e innovación de prácticas a través de incidir en los contenidos educativos, la formación y actualización de los maestros, la articulación de los distintos niveles educativos, la integración de la educación básica en un solo ciclo (que comprendiera preescolar, primaria y secundaria) abatir el rezago al mismo tiempo que elevar la calidad de la educación y descentralizar el sistema educativo.

En este contexto, la secundaria se consideraba como el mayor reto pedagógico. Los problemas que enfrentaba no eran nada sencillos y demandaban con urgencia un cambio que diera sentido a las necesidades sociales y que representara un avance para los estudiantes. Entre los principales problemas que enfrentaba, era que ésta había disminuido en su capacidad como medio de movilidad social, pues ofrecía una formación deficiente tanto en lo académico como en la capacitación productiva. En este sentido, los nuevos planteamientos para la modernización retomaron una definición correspondiente a la primera etapa de la creación de la secundaria (la formación para el trabajo), aunque al igual que en planteamiento posteriores enfatizó la necesidad de una articulación más estrecha con el nivel antecedente (primaria).

Bajo estas disposiciones, surge en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual se centró en la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y en la Educación Normal. Para hacer frente a las necesidades y requerimientos educativos, el Acuerdo se estableció bajo tres puntos clave: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos (como planes y programas de estudio, el mejoramiento de los materiales didácticos y el libro de texto) y la revaloración de la función magisterial en los diferentes niveles del sistema educativo.

Entre otras cosas, el ANMEB promovió la descentralización, denominada oficialmente como Federalización educativa, la cual trajo como consecuencia un reordenamiento integral del servicio educativo. La nueva política se orientó a crear cierta calidad y una eficiencia para el ingreso al trabajo, apegándose así a los

requerimientos de cada región, es decir, creando un compromiso de eficiencia y articulación de los procesos pedagógicos con la tecnología de las industrias regionales.

En este sentido el Gobierno Federal, los gobiernos estatales el magisterio nacional y la sociedad, de acuerdo con los lineamientos del ANMEB, buscaron transformar el sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática que les proporcionara los conocimientos y la capacidad para elevar la productividad nacional, abriéndose así las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que en general elevara los niveles de calidad de vida de los alumnos y de la sociedad en su conjunto.[3]

Para ello en los propósitos para la Modernización de la Educación Básica se encontraba un triple sentido; social, económico y trascendental. Dentro de lo social y económico, la introducción del Estado a la vida política y cultural implicaba una participación e incorporación productiva. Debido a que el gobierno requería una fuerza laboral capacitada para el desarrollo capitalista necesario para ingresar al concierto económico contemporáneo internacional. El trascendental, por su parte, implicaba que la escuela debería ampliar y perfeccionar la educación impartida en la primaria, al mismo tiempo que establecer una continuidad y congruencia entre ambos niveles, que ahora pasarían a formar uno solo, denominado educación básica, sin olvidarse de la finalidad terminal, ya que al mismo tiempo podría continuar su aprendizaje futuro con independencia.

Frente a esto, el programa de modernización educativa intentó dar respuesta al deterioro del sistema educativo, promoviendo una nueva filosofía educativa, en donde existieron cuatro rectores de cambio: identidad nacional, justicia, democracia y soberanía. Lo cual implicó ampliar el acceso brindando igualdad social para lograr la identidad nacional dentro de un sistema democrático liberal.

[3] SEP (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México

Bajo esta perspectiva, la secundaria pasó administrativamente a ubicarse en esta etapa como un ciclo integrado con la primaria. En apoyo a este proceso, en 1993 se reforma el artículo tercero constitucional y se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, con lo que la escolaridad básica se elevó a 9 años (primaria y secundaria). Se alude que el proceso de modernización tanto mundial como del país, exige elevar los niveles de productividad, y por lo tanto, demandaba una población más escolarizada.

En conclusión, en México la educación secundaria, empezó a considerarse parte de la educación básica en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 y como tal se habla de ella en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, aunque su oficialización con tal rango se dio en 1993 con la modificación al artículo tercero constitucional (donde se incluyó su obligatoriedad) y en la posterior aprobación de la Nueva Ley General de Educación[4]. Con ello, aunque seguía conservando su denominación de "educación secundaria", se separaba de facto de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento. Asumir la secundaria como parte de la educación básica, también respondía a necesidades planteadas de tiempo atrás que señalaban la pertinencia de vincularla clara y orgánicamente con la primaria y acabar de esa manera con su indefinición como nivel educativo.

1.2 La historia y características del maestro de secundaria

Después de describir el contexto en que se ha desarrollado la educación secundaria, es conveniente hablar sobre el papel que ha jugado el docente de secundaria a través del tiempo, así como el trabajo que éste ha desempeñado y las condiciones bajo las cuales ha trabajado. De esta manera se puede

[4] La Ley General de Educación. En sus ocho capítulos precisa la distribución de la función social educativa, contiene disposiciones generales aplicables a las ordenes de gobierno, establece las normas entorno a la equidad en la educación, al proceso educativo, a la educación que imparten los profesores, a la validez oficial de estudios y certificados de conocimientos, a la participación social en la educación y señala infracciones, sanciones y procedimientos administrativos.

comprender un poco, la problemática que enfrenta el docente a la hora de enseñar.

Haciendo un recuento de lo que esto ha implicado, encontramos que a lo largo del tiempo, la profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes, no sólo en su formación sino también en su estatus académico a la que se le ha agregado un deterioro de las condiciones de trabajo. Por ejemplo, durante 1960, ser profesor de secundaria significaba recibir la insignia de catedrático (una gran diferencia con respecto al profesor de primaria) dándole un rango aristocrático a su trabajo. La existencia de más escolaridad (cuatro años más de Normal Superior cursados después de la normal básica) justificaba plenamente el rango superior respecto al maestro de primaria, lo cual se expresaba en más prestigio y más sueldo (casi el doble a comparación del de primaria). No obstante, con el paso del tiempo, a principios de los setenta, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a reducir la brecha salarial entre los niveles, con lo cual, los docentes de secundaria vieron congelar su sueldo a la par que los maestros de primaria aumentaban su salario hasta alcanzarlos.

Al margen de este deterioro salarial, aparecieron las difíciles condiciones de trabajo para los maestros de secundaria como son: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas[5], la búsqueda constante por aumentar horas como estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender (un promedio de 40 alumnos, un número muy alto si consideramos que los maestros atienden a varios grupos).

[5] En este sentido hay que resaltar que por las condiciones de contratación en secundaria, un buen número de docentes tienen sus horas distribuidas en diferentes escuelas. Horas que deben ser cumplidas todas frente a grupo, sin que se contemplen tiempos para la planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesorías para sus alumnos. Si bien existen las horas de servicio estas no están reglamentadas, se otorgan de manera discrecional, por ejemplo podemos encontrar maestros que trabajen sus 42 horas frente a grupo y otros que tienen horas liberadas como "servicio" por lo que pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo, o deben cubrirlas atendiendo a grupos cuyo maestro este ausente. Etelvina Sandoval Flores (2000) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.* México, publicado por Plaza y Valdés-UPN. Págs.134-147.

Además, con la expansión de la matricula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles los edificios escolares fueron perdiendo o limitando muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros como laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuados, gimnasio, etc. Los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material han dificultado el trabajo de enseñanza.

De manera paralela a las malas condiciones de los planteles, el alto número de alumnos, la disminución en el salario, se sumó la pérdida del rango de catedrático, pues dado la disminución de los títulos académicos y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Frente a esta situación, muchos docentes de secundaria prefirieron regresar a trabajar en primaria, por lo que fueron cediendo su lugar a un profesional distinto, egresado de otras instituciones de educación superior (Universidad, Politécnico, entre otras), un nuevo sujeto educador. Pero a pesar de las diferencias y lo que esto implicaba, el trabajo diario de estos dos grupos de docentes compartió y seguirá compartiendo una misma labor y un mismo espacio.

Los maestros de secundaria, normalistas o no, pasaron por un periodo de aprendices. Y frente a esto, su característica principal ha sido siempre, la de poseer un conocimiento especializado, lo que le otorga una particularidad: el orgullo de ser especialista, y, por ende, de pertenecer a un grupo que domina un campo de conocimiento especifico, cuyo papel en la enseñanza es trasmitir su saber profesional especializado.

Bajo estas condiciones, es que los maestros han considerado que cumplir con su trabajo es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponde son una carga extra. Por lo que cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Ocasionando con ello una resolución individual, la cual se ha visto reforzada por los programas

institucionales de actualización, en el sentido en que tienen poca presencia real, y por los apoyos académicos prácticamente inexistentes en las escuelas. Por ejemplo, en el primer caso, encontramos que los cursos que la SEP promovió a principios de cada año escolar en el marco de los cambios de planes y programas no son considerados actualización por los docentes, sino sólo información sobre el nuevo sistema de enseñanza. En tales condiciones, los maestros han buscado sus propios caminos para actualizarse y éstos generalmente han sido ofertas de otras instituciones de educación superior, como la Universidad, con temas vinculados a sus intereses profesionales.

En cuanto a los apoyos académicos, se dice que la mayoría de los jefes de enseñanza (la autoridad académica de los maestros) cuya función formal es orientarlos en su trabajo, han asistido poco a las escuelas y cuando lo hacen sólo es para ver el grado de avance del programa en que el maestro se encuentra, revisar el porcentaje de reprobación de cada maestro (que es lo que más les preocupa), corregir exámenes o simplemente saludar y a veces regañar. Ocasionándose con ello, que los docentes consideren que las visitas de estos jefes de enseñanza, no contribuyen un referente para su trabajo y menos un apoyo pedagógico. Y por lo tanto, que es su saber especializado y experiencia de enseñanza los que funcionan como tamiz para desarrollar su labor e incluso para determinar lo que sirve o no de las propuestas institucionales.

Hasta aquí, lo que se dice con respecto al papel del docente y las condiciones bajo las cuales labora. Ahora bien, acompañando esta función encontramos el curriculum, guía fundamental para el docente. La mención de este término dentro de este trabajo es fundamental y requiere la de la explicación de algunas cuestiones, como son: la definición del curriculum así como las diferentes perspectivas de análisis que giran alrededor de este. Actualmente los docentes de secundaria, están enfrentando procesos de cambio dentro del proyecto curricular y por lo mismo, se les considera como protagonistas de la transformación educativa y se apela a su compromiso para consolidar las reformas. Pero antes de adelantarnos a este proceso, pasemos a ver lo siguiente.

1.2.2 Definición de currículum y sus perspectivas de análisis

El termino curriculum tiene y ha tenido numerosas acepciones y por ello numerosas definiciones, lo cual lo ha convertido en un término polisémico que según desde qué perspectiva se formule, su contenido es muy distinto. Por ejemplo, para Johnson desde una perspectiva conductual:

> "Curriculum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El curriculum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma el currículo indica qué es lo que debe aprenderse, y no el porqué debe ser aprendido."[6]

Frente a esto, encontramos entonces que dicho concepto sólo se limita a los resultados escolares observables, como plan que articula las aspiraciones de la escuela, y separado de la realización práctica de la enseñanza.

Por otra parte, la perspectiva practica ve en el curriculum un vehículo de comunicación de teorías e ideas a la realidad. Este enfoque pone de manifiesto un aspecto importante: que los profesores participando en ese proceso, son elementos activos en su concreción. Frente a esta concepción Stenhouse menciona:

> "El curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión critica y pueda ser trasladado a la práctica."[7]

---

[6] Citado por José Gimeno Sacristán, Ángel I Pérez G. (2005) en: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Ediciones Morata. Pág. 169

[7] Lawrence Stenhouse (1981) *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata. Pág. 27

Muchas otras acepciones hacen referencia a la orientación social, por ejemplo, la de Kemmis añaden la consideración de que el curriculum, como representación de una cultura, es un medio dentro del que juegan en doble dirección las relaciones entre escuela y sociedad.

> "El currículo es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro al de las relaciones entre la educación y la sociedad."[8]

Eggleston por su parte, contempla en su acepción de lo que es curriculum, el problema social que supone la distribución del conocimiento que contiene.

> "… al curriculum le interesa la presentación del conocimiento y comprende un pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto sujeta a cambio."[9]

A partir de todo lo dicho, tenemos entonces que, siendo una práctica tan compleja, no es extraño encontrarse diferentes definiciones, algunas simples otras más complejas dependiendo la postura del autor. De este modo, no existe una definición que sea aceptada universalmente. Lo que nos lleva entonces a platear que el curriculum es una práctica que nos ayuda a comprender y explicitar la intencionalidad del sistema educativo. Así mismo, que sirve de guía en la orientación de la práctica pedagógica, al responder a preguntas como qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Ya que actualmente curriculum no sólo se refiere a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino a todo

---

[8] Citado por José Gimeno Sacristán, Ángel I Pérez G. (2005) en: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Ediciones Morata. Pág. 170
[9] Citado por José Gimeno Sacristán. *Ibídem.*

aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela: procesos de selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento en las instituciones escolares.

Esto último es lo que nos lleva a los terrenos prácticos del currículum, Y es que, el curriculum como edificación[10] es, ante todo una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan varias formas de acción y significado. Y frente a esto, se señala que tanto sus contenidos como sus formas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se establece, pues el significado de este viene dado por los propios contextos en los cuales se inserta. Por lo que entonces, las prácticas curriculares no pueden reducirse a las prácticas pedagógicas, porque en el currículo las practicas pueden ser acciones políticas, de gestión, administración, etc.

A partir de esta postura, donde el currículo es visto como procesos y prácticas, encontramos tres tendencias analíticas que giran alrededor de él, como son:

1) El currículo oculto
2) La sociología del currículo
3) La praxiología

El currículo oculto

Antes que nada, cabe aclarar que a este término se le atribuyen varias funciones entre las cuales se encuentran: la inculcación de valores, socialización política, entrenamiento para la docilidad y obediencia, perpetuación de la estructura de clase tradicional. Funciones que en su conjunto pueden ser caracterizadas como de corte social, y mejor cumplidas que las que corresponden a las expresadas en el curriculum formal.

[10] Rosa María Torres H. "Proceso y practicas curriculares" en: Ángel Díaz Barriga (coord.) (2003) *La investigación Curricular en México: la década de los noventa.* México. Grupo Ideograma editores. pág. 165

La diversidad en su concepción depende en mucho de la disciplina de donde el autor proceda, y en otras a la orientación política que guíe la función de análisis. Por ejemplo, Jackson Philip[11] (a quien se le considera el acuñador del término) ha dicho que el currículo oculto tiene que ver con el noventa por ciento de lo que ocurre en las aulas escolares. Para él, la escuela provee las experiencias que conectan la vida familiar, las relaciones personales, con la vida social y política de una sociedad. La escuela entonces, es un agente de socialización que prepara para la vida en sociedad y su sello es el de la autoridad.

Robert Dreeben[12] ve al curriculum oculto como las enseñanzas que provee la escuela como resultado de la estructura social del salón de clase y del ejercicio de autoridad del maestro. “La escolaridad ayuda a los alumnos a aprender cuáles son las normas, a aceptarlas y a actuar de acuerdo con ellas”

Pero en fin, en el currículo oculto se producen como consecuencia de la práctica, efectos complejos de diferente orden (cognitivos, afectivos, morales, etc.) que quedan como ocultos de la enseñanza. Frente a esto, la conciencia de que lo que se hace en la escuela tiene consecuencias no previstas conduce a reflexionar sobre qué ocurre mas allá de las políticas explicitas y de las formas y los medios de enseñanza; porque es necesario preguntarnos la condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje en espacios reales y en términos de políticas educativas, requerimos de saber qué conduce a qué, cómo y por qué las situaciones sociales de la escuela pueden influir en los valores conocimientos y destrezas de los estudiantes.

En este sentido, la investigación y el análisis de lo que ocurre en la escuela, permite develar cómo el currículum oculto funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones, etc.

---

[11] Citado por: El Profesor Orlando Arciniegas Duarte. En: Sobre el currículo oculto. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
[12] *Ibídem.*

Sociología del currículo

En relación con el curriculum oculto el cual se ocupan de comprender la distribución cultural, la sociología del currículo, plantea que el conocimiento curricular no es neutral si no que en el existen intereses sociales, y que es la escuela, el espacio social que legítimamente trasmite los conocimientos que se han validado socialmente[13].

Desde esta perspectiva, el curriculum es visto como un instrumento valioso dentro del proceso educativo, por medio del cual la escuela ayuda a los jóvenes a asumir roles adultos. Y también se le ve como un factor central en el establecimiento y la conservación de las estructuras de poder y autoridad tanto en la sociedad como en la escuela. El interés de los sociólogos por este aspecto, radica no sólo en el contenido, sino también en los métodos y la evaluación del curriculum, así mismo por los orígenes y el apoyo de los valores implícitos y explícitos que en él se concretan. Es decir, les interesa ver cómo se legitima el currículo, por qué se toman las decisiones aparentes y encubiertas y cuáles son los factores sociales que determinan la elección de su contenido y sus métodos.

Praxiología

Desde el punto de vista de esta tendencia, la propuesta curricular es una especificación provisional que ofrece la mejora de la enseñanza por medio de la investigación y el desarrollo del currículo, la cual depende de la práctica docente. Un proceso que convierte al profesor en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza, para construir sobre ella un conocimiento profesional autónomo o dicho de otra manera, para hacer teoría ligada a la práctica y hacer práctica teórica[14].

---

[13] Todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la trasmisión del conocimiento, sino para tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes. John Eggleston (1980) *Sociología del currículo escolar.* Buenos Aires. Editorial Troquel, pág. 13

[14] Jaume Martínez Bonafé (1991). “Proyectos Curriculares y Practica Docente. Sevilla, España. Diada, pág. 23

En este sentido, la actividad investigadora consiste en una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad docente. El objetivo, incidir en la práctica y cambiar los modelos educativos obsoletos. La práctica docente puede ser en gran medida un hábito, una construcción personal de habilidades y recursos que ayudan a resolver la práctica pero así mismo que la llevan a perfeccionarla. Para lograrlo, el proceso de mejora profesional no se va a producir mediante la transmisión de teorías, sino indagando en esas habilidades y recursos que reflejan el entusiasmo personal respeto a la práctica docente, al conocimiento que se enseña o las pretensiones educativas.

Como la práctica docente supone la enseñanza de algo, la creación de determinadas situaciones de aprendizaje del alumnado, es el curriculum el que refleja el conocimiento de enseñanza. Las ideas educativas sólo llegan al aula en forma de especificaciones curriculares y sólo pueden ser comprobadas por el profesorado a través del curriculum. Pero en la práctica, un curriculum no es una especificación que se limita a ser implementada en el aula. El curriculum necesita ser interpretado, adaptado e incluso (re)creado a través de la enseñanza que realiza el profesor. Ante esto McDonald ha señalado lo siguiente:

> "La enseñanza no es la aplicación del curriculum, sino la continua invención, reinvención e improvisación del curriculum"[15]

Así mismo, Elliott menciona que en una práctica reflexiva "el curriculum está siempre en proceso de construcción y transformación."[16] El curriculum, actúa, por tanto, como mediador entre la relación entre ideas y acción en los procesos de enseñanza.

La experimentación del profesorado sobre su propia práctica se convierte en la experimentación del currículo, en la investigación sobre una selección de contenidos, materiales y criterios para la enseñanza, lo cual constituye un proceso de reflexión sobre la práctica docente.

---

[15] Citado por José Contreras Domingo (1997) *La autonomía del profesor*. Ediciones Morata. Pág. 86

[16] *Ibídem*

El profesor como investigador de su propia práctica convierte a ésta en objeto de indagación dirigida a la mejora de las cualidades educativas. El currículo, en cuanto a expresión de su práctica y de las cualidades que se pretenden, es el elemento que se reconstruye en la indagación de la misma manera que también se reconstruye la propia acción. Se experimenta con la propia práctica, con objeto de mejorar cualidades, y esta experimentación propicia nuevos criterios curriculares, a la vez que nuevas experiencias docentes. De esta manera, la investigación en la práctica docente constituye un diálogo y fusión de ideas educativas y de acciones pedagógicas que se justifican mutuamente.

Para Stenhouse la investigación sobre la propia práctica docente surge a partir de la necesidad de poner a prueba, de someter al escrutinio de la práctica, las ideas que expresan una propuesta curricular. Frente a esto, argumenta lo siguiente:

> "Un currículo es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza… La cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa a ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del curriculum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su propia enseñanza."[17]

A partir de esto, es que se empiezan a buscar nuevas formas de entender y resolver la situación experimentando en la práctica. En este sentido, los profesores son operadores del currículo, pero también son activos y promotores de versiones alternativas. Lo que nos remite al conocimiento práctico de los docentes que les sirve para tomar decisiones y seleccionar estrategias de enseñanza. Este conocimiento es de índole personal, y por lo tanto, es producto de la experiencia

[17] Citado por José Contreras Domingo Pág.87

en relación con los procesos de enseñanza que han vivido los maestros en su papel de docentes, estudiantes y como miembros de un grupo social.

Todas estas tendencias analíticas son interesantes y contienen un gran potencial para realizar un análisis respecto al curriculum. Si bien, este trabajo, no hace referencia a un análisis de la propuesta curricular 2006 como tal, sino a una recuperación de informes y diferentes documentos respecto a la Reforma y la interpretación de la práctica docente, es importante mencionar que se considero la praxiología como un elemento primordial para la comprensión de la implementación de los programas de estudios. De ahí el motivo de mencionarla en este trabajo.

CAPITULO 2. PROBLEMAS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Antes de adentrarnos a los problemas relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, hablaremos de algunas cuestiones relacionadas con la disciplina, en primer lugar, empezaremos por definir el termino Historia, develaremos su origen y la manera en que esta se ha desarrollado a lo largo del tiempo, hasta convertirse en una disciplina social sacudida por las transformaciones a su alrededor y que han dado pie a la renovación de ésta. El motivo, contar con algunos antecedentes que nos ayuden a comprender las dificultades que se viven dentro del aula a la hora de enseñar Historia.

2.1 ¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Antiguamente los seres humanos, no eran mejores que los de hoy y ciertamente su condición material era deficiente, sin embargo su esperanza en la historia como camino hacia la solución, o como vía ascendente del progreso humano, les ofrecía un marco vital definido que guiaba y guardaba las mentes de la época. Además "daba al hombre apoyo y orientación en la vida, le otorgaba seguridad intelectual y una responsabilidad no menos protectora ante el futuro de su especie"[18]

Con el transcurrir de los años las condiciones han cambiado y nuevas ideas y proyectos se han originado a partir de nuevas situaciones. El significado de la historia se ha vuelto controvertible. Y una causa de esto, se debe a que la historia es un término heredado de la antigüedad y por tal motivo no es un término preciso, ya que tiene varios significados, por ejemplo, para los griegos clásicos tuvo tres niveles distintos de significación que actualmente podemos interpretar como: la exploración del pasado; el conocimiento o resultado de la búsqueda o indagación de éste; y finalmente, como el relato ya verbal o escrito de lo que se había

[18] Erich Kahler (1966) *¿Qué es la historia?* México D.F. Fondo de Cultura Económica, pág. 13

indagado o investigado[19]. Con Herodoto era: “La indagación sobre las acciones realizadas por los hombres”[20].

El tiempo ha pasado y las definiciones no han cesado. Para Erich Kahler la historia ha de entenderse como el acontecimiento mismo, no como la descripción o investigación de ella. Esto último se refiere a la historiografía, un tipo de investigación histórica.

La definición del concepto historia, es algo problemático, puesto que el término como señala Pierre Vilar, se define como la única disciplina que designa con su nombre tanto la materia del conocimiento como el conocimiento mismo[21]. O como dice Le Goff, a la historia vivida y a la historia construida. Es decir, el concepto de historia incluye la realidad histórica tal y como sucedió, y el conocimiento que de ella se obtiene a través de la interpretación del historiador.

En fin, las definiciones de la historia son variadas, y ante esto, Pierre Vilar la define así: “La historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de los acontecimientos”.[22]

Edward Carr da también su definición y señala que la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado”.[23]

Febvre, por su parte, la define como: “ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo”.[24]

Todas estas definiciones son interesantes y llevan a ver a la Historia como algo complejo que va más allá de lo que comúnmente se escucha: la Historia es la ciencia o el estudio del pasado. Llevan a plantear la historia como una disciplina que de acuerdo con Salazar Sotelo, estudia el devenir de los hombres en el

---

[19] Pierre Salmon (1982) *Historia crítica. Introducción a la metodología histórica.* Barcelona, Editorial Teide. pág. 13.
[20] Jacques Le Goff (2005) *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso.* Barcelona. Paidos, págs. 21-22
[21] Citado por Saturnino Sánchez, en *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria.* Siglo veintiuno de España editores. págs. 9-10
[22] Pierre Vilar. (1980) *Iniciación al vocabulario histórico*. Barcelona, Crítica. pág. 47
[23] E. H Carr (1991) *¿Qué es la historia?* Barcelona, Ariel, págs. 74-75
[24] Citado por Saturnino Sánchez, *Ibídem.* pág. 12

tiempo y en todas sus dimensiones sociales.[25] Teniendo como objeto de estudio, el hombre en su totalidad (es decir, su cuerpo, su sensibilidad, su mentalidad, no sólo por sus ideas y sus actos, que son manifiestamente más evidentes como participación de batallas, acciones de gobierno, etc.) y las múltiples determinaciones que se establecen entre ellos al vivir en sociedad.

Todo esto con el propósito de obtener información que brinde las respuestas necesarias para entender y explicar el presente. Ya que la historia es una cosa viva[26], está con nosotros y en nosotros en cada momento de nuestras vidas. Y no sólo la persona informada sino todo el mundo, en todo lo que hace, se está moviendo constantemente en la historial la cual, tiene como finalidad, la comprensión del cambio y para ello debe situar los acontecimientos, diferentes en cada época, en el contexto también cambiante que caracteriza esa época.

2.2 ¿CÓMO SE CONSTRUYÓ LA HISTORIA COMO CIENCIA SOCIAL?

Uno de los elementos para contestar a esta pregunta es que, el conocimiento sobre la naturaleza de los seres humanos, sus relaciones entre ellos y con las fuerzas espirituales y las estructuras sociales que han creado, y dentro de las cuales viven, es muy antiguo. Y sin duda, buena parte de esa sabiduría es el resultado de una selección inductiva de la experiencia humana en una u otra parte del mundo en periodos larguísimos.[27]

Lo que hoy llamamos Historia, es heredera de esa sabiduría, pero, en la búsqueda de respuestas y verdades ha ido más allá de esa sabiduría recibida o deducida. Por ejemplo, los historiadores de la antigüedad, al hacer la historia de sus ciudades, de sus pueblos, de sus imperios, pensaban que estaban haciendo historia de la humanidad. Con el tiempo y los cambios contantes, los historiadores cristianos, los historiadores del renacimiento y de las luces, creían hacer la historia

[25] Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. págs. 17
[26] Erich Kahler (1966) *¿Qué es la historia?* México D.F. Fondo de Cultura Económica, pág. 23
[27] Immanuel Wallerstein. (coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales.* México, Siglo XXI. págs. 3-5

del hombre[28]. Posteriormente, ante los requerimientos y necesidades de la sociedad la historia se transformó convirtiéndose así en una disciplina científica.

Pero para entender mejor esto, a continuación (y contestando a nuestra pregunta inicial) abordaremos un análisis reconociendo el procedimiento imbricado en la construcción de la historia como ciencia social a través de las diversas etapas de la humanidad: La Antigüedad, La Edad Media, el Renacimiento, hasta llegar al Siglo XIX.

2.2.1 El origen de la Historia en la Antigüedad

Los inicios de la historia en la antigüedad, se remontan al surgimiento de las civilizaciones (Egipto, Mesopotamia, China) con la aparición de un relato escrito donde se registraban los mitos, las intervenciones divinas y los hechos seculares del pasado. Inscripciones que no sólo estaban destinadas a perpetuar el recuerdo de los soberanos, sino también a desempeñar una función de adoctrinamiento colectivo: la de recordar los fundamentos religiosos y profanos del sistema social vigente. Iniciándose así, la historia escrita ligada a la justificación del estado monárquico por el doble camino de señalar su origen sagrado e identificarlo con el pasado de la comunidad.

En el caso de la historiografía griega, sus crónicas se preocupaban menos de las genealogías de los reyes y más de los acontecimientos concernientes a los ciudadanos. Y en su caso, cumplía básicamente una triple función social: constituía una fuente de instrucción moral, cívica y religiosa; contribuía a la educación de los gobernantes y era espejo de lecciones políticas, militares y constitucionales; y proporcionaba un entretenimiento intelectual para los cultos (los pocos que leían) y servía de soporte para el aprendizaje de las artes retóricas y oratorias, claves para la vida política grecorromana.

Es ante esto, que la historia en Grecia, comenzó a tener un carácter nuevo y original, ya no se trataba meramente de una crónica de acontecimientos del

[28] Jacques Le Goff (2005) *Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso.* Barcelona, Paidos. pág. 17

pasado, sino de una investigación histórica de hechos del presente. El motivo de todo esto, se debía a que la historia había nacido de la encrucijada de tres tradiciones diferentes[29]. Por un lado, la de la poesía épica, donde la historia se entendía como una forma de recreación literaria y no documental. La segunda influencia y de la cual surge el nombre del mismo género, es la de los primeros filósofos jonios. Aquí, la palabra historia deriva de un verbo que significa explorar, descubrir y se refiere a una práctica de investigación sistemática que los pensadores jonios habían aplicado al estudio de la naturaleza. Finalmente la tercera tradición, es la de los logógrafos, que recogieron la información de los cuadernos en que los marinos anotaban no sólo los puertos, sino también los pueblos de las costas mediterráneas, añadiendo observaciones sobre sus costumbres y sobre la historia local (el más destacado de estos logógrafos fue Hecateo de Mileto quien se propuso analizar racionalmente los mitos del pasado, pero lo hizo de manera elemental y primaria). No fue hasta el siglo V a. C. cuando se produciría el florecimiento, casi simultáneo, de Herodoto[30] y de Tucídides cuando la historiografía griega nació y alcanzo su punto culminante a la vez. Ya que la historia se escribió en una variedad de géneros[31]: la crónica monástica, la memoria política, el tratado sobre antigüedades, etc. Sin dejar a un lado, la narración de sucesos políticos y militares, presentados como la historia de las grandes acciones de grandes hombres: los capitanes y los reyes.

Posteriormente, la tradición historiográfica clásica sufrió una ruptura radical con la desintegración política del Imperio romano en el siglo IV y con el ascenso del cristianismo como religión oficial del Estado. Y ello porque el historiador cristiano, casi siempre un clérigo, entendía la historia no como una investigación

---

[29] Josep Fontana (2000) *La Historia de los Hombres*. Barcelona, España. Editorial Crítica. pág. 25-26

[30] Herodoto, sería, si no el primer historiador, al menos el padre de la historia, por su famosa obra ***Historiae,*** cuyo nombre deriva de la palabra griega investigación o búsqueda. En donde no sólo describe lo que le contaban, sino que fue un incansable viajero para poder interpretar con sus propios ojos la realidad. Además, fue el primero en ordenar de forma racional los hechos, con la cronología y la geografía del entorno que estudiaba.

[31] Peter Burke (1990) *La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1989.* Barcelona, España, Gedisa editorial. pág. 15

secular, causal y racionalista de los hechos humanos, sino como la contemplación alegórica de la voluntad divina.

2.2.2 La Historia en la Edad Media

Durante la Edad Media, a tono con el poder temporal e intelectual asumido por la Iglesia, las funciones sociales de la historiografía clásica pasarían a ser cumplidas por una teología de contenidos históricos, una historia que mostraba la acción del hombre bajo la mirada vigilante de Dios.

A diferencia de la historia greco-romana, la historia medieval se distinguía, no por la explicación de los fenómenos históricos en el interior de la propia sociedad, en causas naturales o como consecuencia de los individuos, sino que suponía la existencia de un designio divino que determinaba por completo el curso de la historia. La nueva concepción global del hombre y del mundo en que se basaba esta visión de la historia sería desarrollada por San Agustín en *La ciudad de Dios* y en *Las Confesiones*, donde contrastaba la eternidad de Dios con el misterio del tiempo y especulaba sobre la dificultad de conocer el pasado.

La gran tarea de la historiografía medieval consistía, entonces, en el descubrimiento y la explicación del objeto o plan divino de la historia. Un plan de desarrollo temporal, y por lo tanto de despliegue a través de una serie definida de etapas, y fue, precisamente, la consideración sobre ese hecho lo que produjo la concepción de edades históricas, cada una iniciada por un suceso creador de época.

2.2.3 La Historia en el Renacimiento

Al finalizar la Edad Media una de las tareas principales del pensamiento europeo fue imprimir una nueva orientación a los estudios históricos. Los grandes sistemas teológicos y filosóficos que habían proporcionado la base para la determinación del plano de la historia ya no eran de aceptación, y con el Renacimiento se volvió a la visión humanística de la historia fundada en los antiguos. La exactitud en la investigación tenía importancia, porque ya no se sintió que las acciones humanas

fueran insignificantes frente al plan divino. Una vez más el pensamiento histórico puso al hombre en el centro de sus preocupaciones. Sin embargo, y a pesar del nuevo interés que despertaba la cultura greco-romana, la concepción renacentista del hombre era muy diferente a la que tenía esa cultura. Para el historiador renacentista el hombre no era el que había dibujado la antigua filosofía, un hombre que controlaba sus actos y que labraba su destino con su intelecto, era un hombre a la manera de la concepción cristiana, una criatura de pasión e impulsos, y de esta suerte, la historia se convirtió en la historia de las pasiones humanas[32], consideradas como la manifestación necesaria de la naturaleza del hombre.

A partir del siglo XIV y durante el siglo XV, dichas transformaciones históricas generaron una nueva conciencia histórica: "un sentido de la perspectiva temporal", la conciencia de anacronismo, de sentido de la discontinuidad histórica, de necesaria atención a las circunstancias de tiempo y lugar como magnitudes significativas. La cual se fue cristalizando a medida que los humanistas renacentistas coleccionaban y estudiaban los textos de autores clásicos redescubiertos y solucionaban los problemas planteados por su interpretación y traducción a lenguas vernáculas. Impulsándose así, la crítica[33] de los documentos con la ayuda de la filología.

Posteriormente, con el racionalismo filosófico del siglo XVIII (que como hemos visto no tuvo sino consecuencias fecundas en la historia) con el definitivo rechazo de la Providencia y la búsqueda de causas naturales, los horizontes de la historia se extendieron a todos los aspectos de la sociedad y a todas las civilizaciones. Buscándose así, una historia de los hombres, y no sólo una historia de reyes y de los grandes. Historia de las estructuras y no sólo de acontecimientos. Historia en movimiento, historia de las evoluciones y transformaciones y no una historia estática

---

[32] R. G. Collingwood (1952*) Idea de la historia. México*. Fondo de Cultura Económica. págs. 63-65

[33] El comienzo de la crítica científica de los textos se remonta a Lorenzo Valla, quien por medio de su obra *De Falso credita et ementita Constantini donatione declaratio (1440)* escrita a petición del rey araganes de Nápoles en lucha contra la Santa Sede, prueba la falsedad de textos. Así nació la historia como filología, es decir, como conciencia crítica de sí y de los otros. Jacques Le Goff (2005) *Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso.* Barcelona, Paidos. pág. 116.

Es así, que a partir de este periodo los historiadores del renacimiento prestaron servicios eminentes a la ciencia histórica y empezaron a laicizar la historia y a eliminar de ella los mitos y leyendas, colocaron las bases de las ciencias auxiliares de la historia y estrecharon la alianza de la historia con la erudición, la cual prosiguió y se extendió en el siglo XVIII. Y de esa labor de análisis filológico comparativo fue desprendiéndose la disciplina que habría de estar en el origen de la historia científica del siglo XIX: la erudición crítica documental.

Al servicio de este programa, el historiador puso más cuidado a la erudición y por primera vez, las instituciones trataron de satisfacer las iniciativas cada vez más numerosas. Y fue a principios del siglo XIX, cuando el concepto moderno de historia científica, considerada una ciencia social, cobro forma. La actividad de investigación y redacción de los relatos históricos experimentó una transformación notable, de grado y calidad. A partir de ese momento, el ejercicio de la historia pasó a convertirse en una disciplina[34] científica, bien diferente de la historia artística y literaria que se había venido practicando hasta entonces. Y fueron los historiadores, anticuarios, estudiosos los que más hicieron por resucitar a las universidades del siglo XIX, utilizándolos como mecanismo para obtener apoyo del estado para sus trabajos eruditos.

Es así que, la historia intelectual durante este periodo, está marcada principalmente por la disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento[35].

---

[34] Una disciplina que en el campo de lo teórico se expreso con dos proposiciones:

1. lo que sucedió debe explicarse en función del momento en que sucedió, y
2. existe para explicarlo una ciencia dotada de específicos procedimientos lógicos, la ciencia de la historia.

Peter Burke (1990) *La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1989.* Barcelona, España, Gedisa editorial. pág. 88

[35] Immanuel Wallerstein (coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales.* México, Siglo XXI. pág. 9

2.2.4 La construcción de la Historia en el Siglo XIX

Alemania, (en los primeros años del siglo XIX) fue escenario del surgimiento de la moderna ciencia: la historia razonada y documentada, que comenzó a suplantar a la mera crónica de mayor o menor complejidad compositiva, narrativa o erudita. Pero así mismo, en otros países como: Gran Bretaña, Francia, Italia y Estados Unidos, la actividad de la ciencia social cobraba sentido.

Desde finales del siglo XVIII, los juristas de la Universidad de Göttingen habían comenzado a reunir y depurar críticamente datos (económicos, demográficos, etc.) sobre los Estados alemanes para redactar sus obras históricas. Algunos afirmaban[36]: *la historia ya no puede ser meramente la biografía de reyes, notas cronológicas exactas sobre las guerras, batallas y cambios de gobierno, ni tampoco informes sobre alianzas y revoluciones.* Ese novedoso planteamiento historiográfico fue potenciado por la nueva concepción del tiempo y la historia que posibilitaron las hondas transformaciones de Europa[37] durante más de veinticinco años, entre el inicio de de la Revolución francesa de 1789 y la caída del imperio napoleónico de 1815.

Ante esto y la necesidad del estado moderno de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones, surgieron nuevas categorías de conocimiento. Por lo que se promovió el uso de un nuevo "método histórico"[38], basado en el examen y análisis crítico, filosófico y documental, de las fuentes históricas materiales para su posterior utilización sistemática como base de una narración que debía revelar como mínimo con alguna probabilidad, las conexiones generales entre los acontecimientos.

---

[36] *Ibídem* págs. 10-12

[37] En muchos países, y ciertamente en Francia y Gran Bretaña, existía un trastorno cultural provocado por la Revolución francesa. La presión por la transformación política y social había adquirido una urgencia y una legitimidad que ya no resultaba fácil contener mediante la simple proclamación de teorías sobre un supuesto orden natural de la vida social. Muchos sostenían que la solución consistía más bien en organizar y racionalizar el cambio social, y para ello, era necesario estudiarlo y comprender las reglas que lo gobernaban basados en una base estable, exacta (o positivista). Immanuel Wallerstein (coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales.* México, Siglo veintiuno editores.

[38] Enrique Moradiellos (1994) *El oficio del historiador.* México, Siglo XXI. pág.32

Es así, que los interesados[39] en volver a tejer la unidad social de los estados, se volvieron hacia la elaboración de relatos históricos nacionales con el objeto de dar un soporte a nuevas o potenciales soberanías, relatos que sin embargo no eran tantas biografías de príncipes. La reformulación de la Historia debía darles credenciales impecables. La historia dejaría de ser una hagiografía (una historia de las vidas de los santos) para justificar a los monarcas y se convertiría en la verdadera historia del pasado explicando el presente y ofreciendo las bases para una elección sabia del futuro.

Todo esto, sin embargo, estaba ocurriendo en un contexto en el que la ciencia había triunfado sobre la filosofía, y por lo tanto había llegado a encarnar el prestigio social en el mundo del conocimiento. La ciencia era el descubrimiento de la realidad objetiva utilizando un método positivista[40] que nos permitía salir fuera de la mente, mientras se decía que los filósofos no hacían más que meditar y escribir sobre sus meditaciones.

En esa nueva estructura de conocimiento la ciencia positivista se proponía explicar la realidad. Entonces las investigaciones en todas las ramas del conocimiento, para ser positivistas, debían limitarse al estudio de hechos reales sin tratar de conocer sus causas primeras ni propósitos últimos.

---

[39] Al hablar de los interesados, estamos haciendo referencia a los historiadores del siglo XIX, entre los cuales encontramos a Leopld von Ranke el más grande e importante de los historiadores alemanes de la historia. Su obra de historiador concierne sobre todo a la historia europea de los siglos XVI-XVII y la historia prusiana de los siglos XVIII y XIX. Ranke fue más un metodólogo que un filósofo de la historia. Fue el más grande maestro del método crítico-filosófico. Luchando contra el anacronismo, denuncio la falsedad histórica del romanticismo (…), y afirmo que la gran tarea del historiador consistía en decir "lo que exactamente pasó". Jacques Le Goff (2005) *Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso.* Barcelona, Paidos. pág. 89

[40] El **Positivismo**, una corriente o escuela filosófica que puede definirse como la filosofía actuando al servicio de la ciencia natural, que de acuerdo con los positivistas consistía en dos cosas: primera comprobar hechos; segundo, fijar leyes. Los hechos los descubría inmediatamente la percepción sensorial. Las leyes se establecían generalizando por inducción a parte de estos hechos. Bajo esta influencia surgió una nueva especie de historia que puede llamarse historiografía positivista. En donde los historiadores se pusieron a comprobar todos los hechos que pudieron. Ante este efecto, se adquirió un enorme prestigio en cuanto al pensamiento histórico y el científico.
Pero por otra parte, el término positivismo fue utilizado por primera vez por el filósofo y matemático francés del siglo XIX Auguste Comte, pero algunos de los conceptos positivistas se remontan al filósofo británico David Hume, al filósofo francés Saint-Simón, y al filósofo alemán Immanuel Kant. R. G. Collingwood (1952) Idea de la historia. México, Fondo de Cultura Económica. págs. 129-133

Para ello, el historiador, al igual que el científico natural, no debía hallar sus datos en escritos anteriores (la biblioteca, lugar de lectura) o en sus propios procesos de pensamiento (el estudio, lugar de la reflexión), sino más bien en un lugar en donde se podían reunir, almacenar, controlar y manipular datos exteriores (el laboratorio, el archivo, lugares de la investigación).

En todo caso, el énfasis de los historiadores en el uso de archivos, basado en un profundo conocimiento contextual de la cultura, hizo que la investigación histórica pareciera ser más valida. Así fue como los historiadores se encontraron dedicados a la justificación de las naciones y a menudo de sus nuevos soberanos, los pueblos.

El rechazo de la filosofía especulativa acercó a la historia y la ciencia como modos de conocimiento moderno. Con el intento general de impulsar el conocimiento objetivo de la realidad, pues se intentaba aprender la verdad, no inventarla o intuirla[41].

Con base a esto último, es que se dio el surgimiento de la historia positivista con la intención de explicar la realidad y obtener un conocimiento preciso, basado en la búsqueda de la verdad absoluta bajo dos supuestos principales[42]: la objetividad y la neutralidad. Supuestos bajo los cuales, el historiador debía registrar el curso detallado de los acontecimientos individuales y no tendría por qué intervenir en la "elaboración" de esta ciencia, ya que las huellas del pasado se expresan por sí mismas.

Pero para entender mejor de qué trata la historia positivista, pasemos al siguiente apartado, en donde se explica con más detalle su finalidad y los criterios que la caracterizan.

---

[41] Immanuel Wallerstein (coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales.* México, Siglo XXI. pág. 16

[42] Esta pretendida objetividad se correspondía con la idea de que en la historia existían leyes; al igual que había leyes de la naturaleza, por ende el trabajo del historiador se debía concretar a hacer especificas esas leyes. Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. pág. 44

2.3 LA HISTORIA POSITIVISTA

Durante el siglo XIX la historia positivista, se estableció como una ciencia mediante el estudio de los documentos, con una tarea principal: juzgar el pasado e instruir el presente en beneficio del porvenir. La tarea del historiador, en ese tiempo, no era valorar el pasado, sino el mostrar las cosas como realmente sucedieron.

Uno de los historiadores más famosos de esa época, fue Ranke. Quien en su afán por explicar la realidad, practicó y propugnó la búsqueda exhaustiva de documentos archivísticos originales, su verificación, autentificación y cotejo mutuo, y su utilización como base fundamental de la *narración histórica*[43].

Siguiendo esta metodología, la historia positivista ofreció un relato histórico que fue una reproducción conceptual, científica, del propio pasado, libre de juicios valorativos, independiente y ajena a las opiniones y creencias particulares del historiador. Y que frente a la importancia del individuo, se basó en los grandes personajes y en las gestas grandiosas de la sociedad. Se definió como la "ciencia que estudia el pasado" y se concibió así misma como una disciplina ya terminada, precisa y cerrada, frente a la filosofía, la teoría, la metodología, incluso frente a cualquier forma de interpretación audaz y creativa de los hechos históricos, provenientes de otras corrientes historiográficas. La historia positivista, en este sentido, se distinguió por las siguientes características:

- El anacronismo en historia
- La noción de tiempo, única y homogénea
- La idea limitada de progreso
- La actitud acrítica hacia los hechos
- La búsqueda de objetividad y neutralidad absolutas
- El posmodernismo en historia[44]

---

[43] El principal logro de la narración histórica, fue el intento de conseguir la descripción genética, esto es, exposición de la materia con la reconstrucción de las correspondientes secuencias cronológicas de hechos, patentizados en los sucesivos estadios de los procesos que se investigan. Joaquín del Moral Ruiz (1999) *Historia y Ciencias Humanas sobre metodología y didáctica.* Madrid, España, Huerga Fierro editores. pág.35

[44] Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2004) *Antimanual del mal historiador.* págs. 34-46

El anacronismo en historia se refiere a la falta de sensibilidad hacia el cambio histórico, que asume conscientemente o inconscientemente que los hombres y las sociedades de hace tres o cinco siglos o hace más de un millón eran iguales a nosotros, y que pensaban, sentían, actuaban y reaccionaban de la misma manera que lo hacemos nosotros. Dando como resultado, una historia que proyecta al individuo egoísta y solitario como si fuese el modelo eterno de lo que han sido los individuos, en todo tiempo y lugar, y a lo largo del desarrollo humano.

Pero así mismo, una historia que cancela la manera de mostrarnos en qué ha consistido precisamente el cambio histórico, qué cosas se han modificado al paso de los siglos y cuales se han mantenido, así como el camino que hemos recorrido y los muchos errores que se han cometido.

La noción de tiempo es una idea que se concibe como dimensión única y homogénea, que se despliega linealmente en un solo sentido, y que está compuesto por unidades perfectamente divididas, siempre idénticas, de segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos y milenios. Una idea que asume que el tiempo de los relojes y calendarios es también el tiempo de la historia y los historiadores y que, por lo tanto, cualquier siglo histórico tiene siempre cien años, y que cualquier día de la historia es idéntico a cualquier otro.

Dentro de este aspecto, no se toma en cuenta que el tiempo medido por calendarios y relojes, no es nunca el verdadero tiempo histórico de las sociedades, sino más bien un tiempo social e histórico, que no es único sino múltiple, heterogéneo y variable, según los acontecimientos, coyunturas o estructuras históricas a las que se refiera.

En su *idea limitada del progreso* el tiempo histórico es concebido sólo como esa acumulación inevitable de hechos y sucesos, mientras que la idea de progreso es vista como una acumulación de avances y conquistas, determinada fatalmente por el simple transcurrir temporal. Esta idea de progreso parece afirmar que, todo hoy es mejor que cualquier ayer y todo mañana será obligatoriamente mejor que cualquier hoy. Un pensamiento que sin duda nos lleva a pensar que la sociedad tiene que avanzar y avanzar sin detenerse para progresar. Cuando en realidad no

es así, pues la idea de progreso debe ser vista no como una línea recta en ascenso y llena de avances, sino como una línea con diferentes trayectorias con un avance que se da poco apoco, primero explorando y luego avanzando para así ser consientes de lo que se ha hecho y de por qué se ha hecho.

Por otra parte, *la actitud acrítica* hacia los hechos del presente y del pasado y hacia las diferentes versiones que las sucesivas generaciones han ido construyendo, hace referencia a la actitud pasiva que los historiadores positivistas han mantenido frente a los testimonios y los documentos (esto en el sentido en que el historiador es incapaz de leer los documentos de trabajo de una manera literal, y también, incapaz de preguntarle a esos testimonios algo distinto a lo que ellos declaran o pretende decir), lo mismo que frente a los resultados y hechos históricos tal y como han acontecido.

El problema con todo esto, es que el historiador sólo se dedica a ver los hechos tal y como sucedieron, sin detenerse siquiera a explicar de manera crítica, por qué la historia que aconteció, lo hizo de esa forma y no de otra y mucho menos, a demostrar las diversas formas en que pudo haber acontecido y sus razones de esto.

Otra de las características, es *la búsqueda de objetividad y neutralidad* absolutas frente a su objeto de estudio. Es decir, la pretensión de no tomar partido, no juzgar, no apasionarse y no involucrarse para nada con los personajes o con las situaciones que se investigan. Una idea un tanto imposible, pues resulta difícil (como en cualquier otra disciplina) estudiar un fenómeno sin intervenir de manera activa durante el proceso de estudio. Además de que somos nosotros mismos los que hemos construido nuestra propia historia. Una historia que con el tiempo, buscamos explicar y analizar.

Por último, *el posmodernismo en historia,* que se refiere a los intentos de los historiadores en reducir la historia a su sola dimensión narrativa o discursiva, eludiendo por completo el referente esencial de los propios hechos históricos reales. Todo esto, por el hecho de que lo que algunos historiadores conocen e

investigan no es la historia real, sino solamente los discursos históricos que se han ido construyendo a lo largo de las generaciones.

Desde este punto de vista, lo único que importa es que la historia se reduce a una reconstrucción de una historia de la escritura, dejándose así de un lado el hecho de que los historiadores hacen historia con el objetivo de conocer, comprender y luego explicar la historia real. Pues están convencidos que son capaces de establecer verdades históricas más precisas. Además de que es un abuso querer reducir la historia a una sola dimensión narrativa.

Todas estas características han definido a la historia positivista. Pero hay que reconocer que en la construcción del conocimiento y el problema de cómo abordarlo, la historia y la historiografía se han renovado dando lugar al nacimiento de nuevas corrientes historiográficas, con nuevos paradigmas, métodos y perspectivas sobre el oficio del historiador, como también a la transformación o renovación de antiguas tendencias históricas ya existentes.

2.4 CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS

Las corrientes historiográficas son diferentes perspectivas de análisis en busca de una historia crítica. Entre las más destacadas encontramos las siguientes:

- La escuela de los Annales
- Las prácticas culturales
- La historia marxista y socialista británicas
- La microhistoria
- Análisis del sistema mundo

2.4.1 La escuela de los Annales

Al comenzar el siglo XX, la práctica histórica de los profesionales estaba firmemente asentada sobre el modelo empírico-positivista (con su principio de objetividad y neutralidad) e historicista (con su pretensión de comprender lo único e irrepetible) que había surgido en Alemania cien años antes.

Sin embargo, ya entonces se apuntaban serias dudas dentro de la profesión y fuera de ella sobre la validez de las premisas teóricas y los resultados prácticos del método utilizado por la historia positivista. Dudas que crecían a la par que se cuestionaban algunas explicaciones sobre hechos pasados (únicos e irrepetibles) escritos en un lenguaje incomprensible para los historiadores.

Al mismo tiempo, la expansión del movimiento obrero socialista desde el último cuarto de siglo en Europa y el mundo occidental fue ampliando la influencia del marxismo sobre el conjunto de las ciencias sociales. Asumiéndose las premisas filosóficas y políticas del marxismo que tenían como reto intelectual dar cuenta global y racional del curso efectivo de los procesos históricos. Surgiendo así como un verdadero modelo interpretativo para iniciar la investigación de las ciencias sociales, superando el agotamiento del modelo descriptivo empírico-positivista.

Una de las más claras influencias indirectas (y en algunos casos directas) del marxismo en la historiografía puede apreciarse en la cristalización de dos disciplinas históricas especializadas en los albores del siglo XX: *la historia económica y la historia social*[45].

Dentro de esos cambios que experimentó la historiografía en las primeras décadas del siglo, y tras el trauma que significo la Gran Guerra de 1914-1918,

[45]Por su propia naturaleza, la historia económica fue un correctivo al modelo positivista (sobre todo, a la tesis de la comprensión hermenéutica de hechos singulares, únicos e irrepetibles).En primer lugar, porque la historia económica se ocupaba de precios, producción, nacimientos, defunciones, etc. Además, el material de la historia económica se presentaba como estructuras y procesos anónimos y masivos, donde la individualización humana quedaba subsumida y recogida en configuraciones sociales reflejables en cuadros y gráficos estadísticos.
Por otra parte, la especialidad de la historia social como "estudio de grupos sociales, sus intervenciones y sus funciones en las estructuras y procesos económicos y culturales" surgió también en el periodo de cambio de siglos, sobre el mismo sustrato que la historia económica (la formación de la economía mundial y de las sociedades de masas propias de las economías industriales). Enrique Moradiellos (1994) *El oficio del historiador.* México, Siglo XXI. págs. 42-45

tuvo lugar el nacimiento de la escuela de los *Annales*, fundada en Francia a partir de la publicación de la revista "Annales de Historia Económica y Social" en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes aspiraban a una historia ampliada y profundizada a la vez, que condujera a nuevos problemas y a nuevos objetos. Una historia que interrogara a la realidad y problematizara el objeto por investigar y que trascendiera la historia-descriptiva a la que arribaba la historia empirista en su falsa pretensión de objetividad y neutralidad[46]. Su propósito era ofrecer una alternativa a la práctica historiográfica dominante, superando el enfoque político-diplomático y militar[47].

Para ello, la escuela de los *Annales* atacó los fundamentos de la escuela positivista. Trato de comprender y explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones, cómo ocurrió y por qué, para lo que utilizo todas las ciencias auxiliares y se basó en la enorme ampliación de los campos de trabajo y en el uso de métodos de investigación como son: el análisis sociológico y demográfico, el trabajo de campo geográfico y etnológico, la estadística, el estructuralismo lingüístico, la arqueología, el método comparativo, etc. De esta forma, rompió con el estrecho margen de la especialización, descubriendo y luego elaborando, por su propio camino otra vertiente de la historia igualmente crítica.

Entre su primer ciclo de vida, que abarca los años de 1929 a 1968, esta corriente francesa de los *Annales* va a consolidarse como un proyecto antipositivista de una historia crítica e innovadora, proyecto con el cual gano fama, implantación y presencia en el mundo entero. Sin embargo, los *Annales*, como toda corriente de pensamiento[48], ha tenido diferentes momentos de desarrollo, que

---

[46] Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. pág. 47

[47] En este sentido, Marc Bloch y Lucien Febvre combatieron contra la historia política que es, por una parte, una historia del acontecer que esconde en lo fáctico el verdadero sentido de la historia, y a su vez pulveriza la realidad social.

[48] Hay un acuerdo en aceptar que los primeros *Annales,* fundadores de la corriente, que se articula en torno al rico e innovador proyecto intelectual colectivo generado por la estrecha colaboración de Marc Bloch y Lucien Febvre, se extenderá de 1929 hasta 1939, justo en el periodo en que ha sido vigente esa colaboración. De 1939 a 1956 los *Annales* gravitan en los elementos planteados desde sus inicios. La segunda etapa que se conoce como la *Annales* braudelianos, se da entre los años de 1945 a 1968. Los *Annales* braudelianos van a conformar un nuevo proyecto intelectual,

va en sus inicios de la historia económica de las mentalidades, la vida cotidiana, las civilizaciones, etc. Sin dejar de lado, la búsqueda de una historia global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etc.

Una historia de amplias dimensiones que contempla toda huella humana producida en el tiempo y que parte del supuesto de que todos los acontecimientos del pasado podrían erigirse como *hechos históricos*[49], ya que todos son susceptibles de ser reelaborados y explicados históricamente.

Con esto último, y de acuerdo con Aguirre Rojas[50], la escuela de los *Annales* puede considerarse el proyecto antipositivista de una historia crítica e innovadora, que ha sido la que ha construido tanto su enorme fama planetaria como su implantación y presencia dentro del mundo entero.

Pero, ¿Cuáles son entonces esos aportes de la corriente de los *Annales* que ha logrado que sus autores principales y sus obras más importantes sean hoy conocidos y discutidos en todas las historiografías del planeta? Pasemos a verlos con más detalle.

El primer aporte desarrollado por la corriente de los *Annales*, que abandona y enriquece las perspectivas de la historia crítica, es la reivindicación e incorporación dentro de la historia del método comparativo. Para los primeros *Annales*, no hay historia científica posible que no sea al mismo tiempo una historia comparatista. Desde esta perspectiva, Marc Bloch va a definir la comparación histórica en los términos siguientes: *Comparar es elegir, dentro de uno o varios*

---

cuya línea general se vincula a la perspectiva de larga duración y de una historia global, concebida de manera radical, que se despliega fundamentalmente sobre la historia económica, tanto general como de la nueva historia económica cuantitativa y serial. Luego de la salida de Braudel de *Annales* y de su sustitución por un grupo de historiadores, encabezados por Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy, los Annales transitan hacia la búsqueda de nuevos objetivos de conocimiento, nuevas problemáticas, y de una diferente concepción sobre el uso de las fuentes históricas; van a caminar sobre el paradigma de la llamada historia de las mentalidades y de la antropología histórica. Jacques Le Goff, (2005) *Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso.* Barcelona, Paidos, págs. 126-127.

[49] Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. págs. 46-47

[50] Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. págs. 65-79

medios sociales diferentes, dos o más fenómenos que aparenten a primera vista mostrar entre ellos ciertas analogías, describir, comprobar y explicar, en la medida de lo posible los hechos[51].

Comparar en historia es entonces proyectar siempre una nueva luz sobre la realidad histórica estudiada, que nos permite detectar como esenciales fenómenos que antes sólo parecían anecdóticos o insignificantes, develando trazos que parecían originales y únicos como trazos comunes y ampliamente difundidos, o transfigurando situaciones y hechos que aparentaban ser raros en situaciones explicables y lógicas.

Una distinción que, como sabemos, resulta crucial para cualquier historiador, ya que, de ella depende la construcción de modelos y explicaciones generales dentro de la historia.

Una segunda contribución de los *Annales* es el horizonte de la historia concebida como historia global o total. Es decir, una historia ampliada y profundizada a la vez, que conduce a nuevos problemas y a nuevos objetos. Una historia que interroga a la realidad y problematiza el objeto por investigar, que trasciende la historia descriptiva.

Esta propuesta, es uno de los elementos que se conjuga en la metodología del estudio de la larga duración, de las civilizaciones y de la lucha por erradicar las visiones parcelarias del conocimiento humano. Historia globalizante o totalizante, que ha sido muchas veces mal interpretada, como si fuese equivalente a la simple historia *universal.*

Sin embargo, la historia de estos *Annales* es global, en primer lugar, por las dimensiones del objeto de estudio que abarca. Es decir por incluir dentro de su territorio de análisis el inmenso conjunto de todo aquello que ha sido transformado, producido o concebido por los hombres, desde la más lejana y originaria “prehistoria” hasta el más inmediato y actual presente.

Historia global que nos dice que todo lo humano y todo lo que a eso humano se conecta es objeto pertinente y posible para el análisis histórico, en cualquier época que haya acontecido. Ello, sin embargo, no significa que todo eso

[51] *Ibídem* págs. 67-69

humano sea igualmente relevante, ni igualmente explicativo de los grandes procesos evolutivos de las sociedades y de los hombres. Porque la historia global no es idéntica a la historia *universal* (ese término descriptivo que engloba normalmente al conjunto de las historias de todos los pueblos, razas, imperios, naciones y grupos humanos que han existido hasta hoy) ni tampoco a la historia *general* (es otro término, también sólo connotativo, que se refiere genéricamente a todo el conjunto de sucesos, hechos y realidades de una época dada o, en otro caso, de un actor, fenómeno o realidad histórica cualquiera. La historia global es, más bien, un concepto complejo y muy elaborado que se refiere a esa totalidad articulada, jerarquizada y dotada de sentido que es precisamente esa "obra de los hombres en el tiempo", a la que alude Marc Bloch, que antes hemos mencionado.

El tercer aporte es el de la historia interpretativa, y más radicalmente el de una verdadera "historia problema" En donde la interpretación[52] es el punto de partida mismo de la investigación histórica, que se hace presente a lo largo del trabajo y actividad del historiador. De ahí la denominación de historia-problema, pues esto implica que la historia parte siempre de problemas que intenta resolver para llegar siempre finalmente a nuevos problemas.

Es así, que la historia problema afirma que es el propio historiador el que da luz a los hechos históricos, construyendo junto con sus procedimientos y técnicas de análisis los objetos y los problemas que va a investigar, para obtener al final un conjunto de hipótesis, modelos y explicaciones globales construidas por el mismo, sesgadas por la actividad o intervención.

Una cuarta aportación de esta corriente analista a la buena historia crítica es la reivindicación del paradigma de la historia abierta o en construcción que promueve una historia comparatista, global y problemática. Este tipo de historia es también una historia joven, en vías de construcción, es decir que se dedica a

[52] "La realidad sólo habla según se le interroga", y sólo "se encuentra lo que se está buscando", por lo que la erudición misma va a depender, directa y esencialmente, de la interpretación previa que se plasma en las hipótesis, preguntas, interrogaciones y herramientas de análisis que el historiador tiene ya dentro de su cabeza en el momento inicial que acomete el tratamiento de sus distintos materiales históricos. Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la vasija. págs. 71-73

descubrir, y luego a explorar y colonizar progresivamente, los múltiples nuevos territorios que cada generación sucesiva de historiadores aporta.

Finalmente, un quinto aporte esencial de los *Annales* a los desarrollos de la historia crítica es la perspectiva de análisis derivada de la teoría de los diferentes tiempos históricos y la larga duración, desarrollada básicamente por Fernand Braudel[53]. Quien afirma que existen *múltiples tiempos*[54], tiempos que no son los del reloj o los del calendario sino temporalidades *histórico-sociales:* en la base, el tiempo de la "larga duración" que corresponde a las "estructuras" de la historia (ciertos marcos geográficos, ciertas realidades biológicas, ciertos límites de productividad, y hasta determinadas coacciones espirituales); por encima, el tiempo de la duración media que corresponde a la *coyuntura,* entendiendo por tal los procesos sociales, económicos y sociales que se revelan en ciclos; finalmente, en el tercer nivel, el tiempo corto y breve del individuo y el *acontecimiento,* la historia episódica que básicamente era una historia política tradicional.

En resumen, la historia de Braudel nos habla de la multiplicidad de los tiempos, historia de estructuras y no sólo de acontecimientos, una historia que da cuenta del movimiento y cambio de las civilizaciones, en fin, una historia que buscaba la explicación de las transformaciones en sus tres momentos[55]; el acontecimiento, las coyunturas o fenómenos del tiempo medio y la larga duración o el movimiento más lento.

El tiempo de los *acontecimientos* o corta duración; es un tiempo breve cortado a la medida de las experiencias más cotidianas, es el tiempo del periodista, del anecdotario, de la narrativa; es aquel que vemos en forma natural a

---

[53] El trabajo de Fernand Braudel definió una "segunda generación" en la historiografía de los Annales, que resultó muy influyente a lo largo de los años sesenta. Braudel innovó en el campo de la historia al introducir, en la explicación de los hechos históricos, las "duraciones". Entre sus obras cabe destacar *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*, publicada en 1949 y es una obra de un marcadísimo estructuralismo. Peter Burke (1990) *La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1989.* Barcelona, España, Gedisa editorial. págs. 38-56

[54] Tiempos variados, que al hallarse directamente vinculados con los acontecimientos, fenómenos y procesos sociales-humanos van a expresarse como las muchas duraciones históricas que se deben estudiar. Enrique Moradiellos (1994) *El oficio del historiador.* México, Siglo XXI. págs. 46-48

[55] Fernand Braudel (1989) *La Historia y las ciencias sociales.* Madrid, Alianza Editorial. pág. 64.

nuestro alrededor, el que nos remite a nuestra vida inmediata, y está presente sobre la superficie del agua ante los ojos de cualquier individuo.

Estos acontecimientos son superficiales y tienen como característica fundamental el ser pasajeros o efímeros, en ocasiones son llamativos y estridentes, pero en un corto lapso pasan desapercibidos y forman parte de la simple cronología o anticuaria.

El tiempo de la mediana duración que constituye a las distintas *coyunturas* (la coyuntura económica y la coyuntura social) así como grandes personajes, y que engloba épocas, periodos o generaciones humanas donde surgen elementos que parecen definir las características de una sociedad o cultura. Este tiempo ya no es visible a simple vista pues emerge y se sumerge formando crestas que parecieran sostener una constante, pero que desaparece en forma repentina.

Tiempo de Larga Duración o tiempo de las reales estructuras, el cual recorre cursos superiores a un siglo, rebasa a las visiones coyunturales económicas, sociales y políticas, para responder a procesos históricos y concepciones culturales que influyen no sólo a un pueblo sino a otras culturas.

Estas han sido las aportaciones principales que la escuela de los *Annales* ha desarrollado desde 1929 a 1968 con respecto al proceso de construcción de una historia verdaderamente crítica, y que en este momento constituyen un indiscutible legado analista para todos aquellos que, en la actualidad, intentan todavía elaborar una historia realmente *científica y critica.*

2.4.2 Las prácticas culturales

La historia de las prácticas culturales se remonta a los desarrollos más recientes de la corriente francesa de los *Annales*, en especial con lo que podríamos considerar su “cuarta generación” o cuarto proyecto desplegado desde 1989 hasta hoy, porque es sabido que después de 1968 la corriente de los Annales tuvo un viraje radical respecto del tipo de historia que se había impulsado entre 1968 y 1989. Durante ese tiempo lo que los Annales hicieron fue dedicarse a la amorfa, ambigua y poco consistente “historia de las mentalidades”, que abordó lo mismo

problemáticas y temas históricos bastante banales e inesenciales, que unos pocos estudios dedicados a temas más serios y relevantes, pero que en conjunto se definió como *"una historia ecléctica desde el punto de vista metodológico, una historia sin línea directriz ni principios teóricos, que aceptaba cualquier enfoque teórico posible, con la única condición de que abordara ese indefinido campo de las mentalidades"*[56]. Que desde el punto de vista de la historia crítica, muy poco o nada podía ser rescatado.

Es así, que la historia de las mentalidades empezó a caer en desuso en Francia, para ser sustituida poco a poco por una nueva concepción en torno a esa misma problemática, que es la historia social de las prácticas culturales, promovida y ejemplificada entre otros autores por Roger Chartier.

De este modo, la cuarta generación de los *Annales*, se ha distanciado de esa historia de las mentalidades y acogió en su lugar esa nueva historia, un nuevo modelo de una historia cultural, también caracterizado como una nueva historia cultural de lo social. Una historia que frente al sustantivismo autosuficiente de los estudios históricos de las mentalidades, va en cambio a representar un verdadero esfuerzo de hacer historia otra vez *materialista* y otra vez profundamente *social* de los fenómenos culturales

De acuerdo con Roger Chartier[57], esta historia social de las prácticas culturales es entendida como un *conjunto de significaciones* [58]que se enuncian en los discursos trasmitidos históricamente objetivados en símbolos. Esta nueva concepción supera las versiones anteriores que conllevaban una visión objetivista y estructuralista de la cultura y tratan de darle un nuevo rol a los sujetos, devolviéndoles su papel activo como agentes y constructivistas de las acciones y de sus relaciones. Con lo cual, la cultura y el poder, se vuelven los elementos que permiten explicar el actuar de los actores.

---

[56] Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. Pág. 90

[57] Citado por: Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. págs. 84-85

[58] Enrique De la garza Toledo (coord.) (2006) *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Anthropos editorial, UAM. págs. 212-213

También es una historia de la cultura[59], profundamente social, en la medida que restituye y reafirma esa condición de los productos y las *prácticas culturales*, como resultados siempre directos de la propia actividad social. Es decir, lo mismo una práctica de lectura determinada que cierto conjunto de representaciones asumidas, un cierto comportamiento cultural de una clase o grupo social, que una determinada modalidad de construcción del discurso, son todas manifestaciones culturales, acogidas y reproducidas por la sociedad y en cierto contexto histórico.

En este sentido Chartier nos propone analizar todo producto cultural como "práctica" a partir de las condiciones materiales especificas de su producción, su forma de existencia y difusión. Por ejemplo, como en el caso de la historia del libro, que no sólo estudia los contenidos intelectuales y los mensajes culturales del mismo, sino también sus modos de fabricación, los procesos de trabajo de los editores, la composición material de los textos y su forma de presentación, igual que las diferentes formas de su lectura y recepción por parte de los muy diversos públicos que lo consumen y lo utilizan en una época dada.

La cuestión esencial, entonces, que esta historia nos plantea es la de las relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procedimientos de interpretación que sufren, es decir, cómo es que los textos impresos son utilizados (manejados), descifrados y apropiados por aquellos que los leen, y cómo es que a través de esa lectura construyen una representación y comprehensión de lo social.

Siguiendo esta línea, la tarea del historiador y su intención, estará situada pues en el cruce de la crítica textual, la historia del libro y una sociología retrospectiva de las prácticas de la lectura, en donde tendrá que asociar tres tipos de indagación:

- El análisis de textos, descifrados en sus estructuras, motivos y objetivos.

[59] En esta perspectiva, lo fundamental, es buscar una articulación más compleja entre discursos y prácticas, partiendo de la idea de que la cultura no es simplemente uno de los niveles de la actividad humana (superpuesto a lo económico y lo social), sino un conjunto de prácticas de producción de significados, el filtro a través del cual los individuos y los grupos interpretan y organizan el mundo. J. L. Barona, J. Moscoso, J. Pimentel, eds. (2003) *La ilustración y las ciencias: Para una historia de la objetividad* Publicado por Universitat de Valencia. pág.27

- El estudio de objetos impresos, de su distribución, de su fabricación, de sus formas.
- La historia de las prácticas que, al tomar contacto con lo escrito le conceden una significación particular a los textos y a las imágenes que estos llevan.[60]

En esta tarea, hay que remarcarlo, lo importante siempre será comprender como los mismos textos (en formas impresas diferentes) pueden ser diversamente captados, manejados y comprendidos.

Con esto último, es que se busca la reivindicación de una historia social diferente, focalizada particularmente en reconstruir, de nueva cuenta, la compleja dialéctica entre individuo y estructuras, entre agentes sociales, sean individuales o colectivos, y los entramados o contextos sociales más globales dentro de los cuales ellos despliegan sus acción.

2.4.3 La historia marxista y socialista británicas

En paralelo al relanzamiento de los *Annales* después de 1945, la historiografía de tradición marxista comenzó una brillante expansión en Gran Bretaña. Durante ese tiempo la escuela marxista estaba basada en el *materialismo histórico*[61] que había influido en Inglaterra desde muchos años atrás. Su tendencia a la historia social y el análisis de los fenómenos revolucionarios encajó bien en el intenso debate que había generado la industrialización británica. Este fue uno de los motivos principales por los que el marxismo tuvo una entusiasta acogida intelectual por parte de esa historiografía.

El hito clave de ese proceso, sin embargo, fue la fundación en 1952 de la revista Past and Present, en plena época de la guerra Fría, bajo la representación de historiadores de inspiración marxistas e historiadores y profesionales de las

[60] Roger Chartier (2005) *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural.* España, Gedisa Editorial. págs. 1-12

[61] Aurell Jaume (2005) *La escritura de la memoria: De los positivismos a los postmodernismos.* Publicado por la Universidad de Valencia. págs. 75-77

ciencias sociales que no temían asociarse con tal compañía. Historiadores británicos como Christopher Hill, Rodney Hilton, Eric J. Hobsbawm, Raymond Williams, Edward P. Thompson, todos ellos nacidos entre 1912 y 1924. De los cuales, buena parte fueron educados durante los años treinta y cuarenta en Oxford (Hill y Hilton) y Cambridge (Hobsbawm, Williams y Thompson), donde existía una intensa atmosfera de discusión del socialismo aplicado a las ciencias sociales.

En su primera etapa los miembros del grupo de los "historiadores marxistas británicos"[62] coincidieron en discutir conjuntamente algunos temas que tenían implicaciones metodológicas importantes, en especial el de la transición del feudalismo al capitalismo. Y es en este sentido, que los historiadores se propusieron afrontar al análisis de temas históricos de gran alance, como el paso de la antigüedad al feudalismo, la transición del feudalismo al capitalismo y el desarrollo de la revolución industrial. El objetivo, conocer en profundidad los orígenes del capitalismo para comprender mejor su naturaleza como sistema y poder actuar sobre él.

Al igual que los *Annales*, la teoría marxista, utilizada por esta corriente, fue una crítica abierta hacia la concepción lineal-empirista de la historia y a las especulaciones filosóficas que se centraban en el "reino de lo puramente abstracto". En sus planteamientos queda implícito el rechazo a la explicación empirista que se conformaba con describir los *hechos puros* y que expresaban su supuesta racionalidad al margen de toda atribución de significados por parte del historiador.

En este sentido, la historia marxista y socialista británicas, va a ser una historia social que superando la visión positivista e indagando una historiografía crítica, va a estudiar a los individuos, a los grandes personajes de todos tipos, a la elites y clases dominantes, una historia que debe investigar también a los grandes grupos sociales, las masas populares, las clases mayoritarias y todo el conjunto de los protagonistas hasta hace muy poco anónimos, protagonistas que, sin embargo, son las verdaderas fuerzas sociales, los verdaderos actores colectivos

[62] Josep Fontana (2001) *La historia de los Hombres.* España, Editorial Crítica. pág. 247

que hacen y construyen la mayor parte del entramado de lo que constituye la historia.

Ello no implica, ni mucho menos, que se deje de estudiar a los individuos, los grandes personajes, o las elites, pero sí en cambio modifica de raíz el enfoque tradicional desde el cual han sido, y son a veces abordados, estos grupos o clase minoritarias y estos individuos.

La historia, en este caso, es pensada como un proceso[63] y su objeto es precisamente el modo de ser de esa estructura (que tiene como base lo económico, como punto de partida para explicar la totalidad), que hay que conocer, para estar en posibilidad de explicar sus transformaciones.

Así pues, para hacer una análisis de un momento histórico determinado, es necesario referirse a las condiciones económicas existentes en la sociedad[64], es decir, cómo la organización económica o estructura de clases se produce como respuesta a la necesidad de resolver cierto problema de producción, determinado a su vez por el desarrollo de las fuerzas productivas de que dispone la sociedad.

De este modo, una primera variante de este proceso multifacético de recuperación de las clases populares dentro de la historia avanza en el sentido de revalorar, el papel que han tenido esas clases populares y esos grupos oprimidos como reales protagonistas y constructores del drama histórico[65]. Un tema que ha sido planteado y desarrollado por Marx y que los historiadores británicos, justamente marxistas, van a recordar y a replantear con fuerza, frente a la historia positivista.

Una segunda variedad importante dentro de estos enfoques de la historia socialista británica es la que se ha concentrado en proponer el rescate directo de

---

[63] Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. pág. 51

[64] Este planteamiento se fundamenta sobre la lógica de la producción de los bienes materiales, entendida ésta como el hilo conductor que explica los demás aspectos de la sociedad, y que el concepto de modo de producción es la unidad orgánica en donde se articulan de forma compleja las diversas instancias de la sociedad (la económica, jurídico-política, la ideológica), el cual nos proporciona una aproximación teórica a la estructura básica de la sociedad. Julia Salazar Sotelo (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial. pág. 51

[65] Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. Pág. 93

la voz y de la memoria de esas clases populares como instrumento y fuente para la construcción misma del saber histórico, pues son esas clases populares las que hacen la historia real.

Siguiendo esta idea, la historia socialista trata de establecer los mecanismos para rescatar y reincorporar a la memoria de los verdaderos protagonistas, recurriendo para ello a la construcción y revaloración de las técnicas de la historia oral o talleres de historia, en los que, juntos y combinando sus habilidades y sus saberes específicos, los propios obreros, los protagonistas de cierto movimiento social o los campesinos con los historiadores profesionales para rehacer y reescribir la historia de esa clase, movimiento o localidad.

Una tercera visión de esta historia y derivada de las dos anteriores, es la de construir toda historia posible como una "historia desde abajo", es decir, una historia que aún cuando se ocupe del análisis de las clases dominantes, o en otro caso, de la cultura de las elites o de la nación, lo hará siempre desde *este observatorio especifico*[66] y la perspectiva de análisis de esas mismas clases populares, observando a los lideres desde el punto de vista de las masas o al Estado desde la sociedad civil, a la vez que diagnostica a la cultura dominante desde la cultura popular, y a los explotadores y dominadores desde el punto de vista de sus víctimas, desentrañando los mecanismos de producción o construyendo la explicación del fenómeno de la nación desde el punto de vista del ciudadano ordinario y común, que no es otra cosa, que hacer historia de abajo hacia arriba.

En conclusión, lo que esta historia busca, es desplazar a la tradicional historia positivista, concentrada en los héroes y en los grandes hombres, e ignorante de esas clases populares antes mencionadas. Con lo cual tendremos dentro de los estudios históricos una perspectiva historiográfica que intenta construirse desde el propio punto de vista de las clases populares, desde los modos en que dichas clases, sometidas han sentido, vivido y percibido, todo el

[66] Carlos Antonio Aguirre Rojas, (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. págs. 88-89

conjunto de los hechos y procesos históricos, desde los más caóticos, hasta los más espectaculares y llamativos.

2.4.4 La microhistoria

La microhistoria como tal, es una perspectiva historiográfica nacida directamente de los impactos de la Revolución cultural de 1968 que, recogiendo y superando a la vez a todo el conjunto de las tradiciones de la historia social italiana posterior a 1945 y alejándose entonces de la simple y tradicional historia de las mentalidades, va irse estructurando durante los años setenta y ochenta por medio de la publicación *El queso y los gusanos*, obra de Carlo Ginzburg, como una nueva historia crítica de lo cultural[67] que tiene por objetivo, captar en sus diferencias y en sus especificidades, a esas culturas de las clases subalternas desde el punto de vista de los perseguidos y de las víctimas.

Preocupada, entonces, por contextualizar socialmente ese factor individual, esta propuesta está muy cercana a los planteamientos de los análisis de relaciones sociales en donde, podemos desprender una forma dinámica de construir el concepto de clase entendido como resultante del proceso histórico interpretado por individuos, familias y grupos. Es decir, que dicha propuesta al cambiar su escala[68] de análisis, tanto su objeto de estudio como su lugar de experimentación lo encontrara en la localidad, el caso, el individuo, la obra o el sector de clase elegido, llevándose a cabo un *análisis exhaustivo e intensivo*, tanto de todos los documentos, fuentes, testimonios y elementos disponibles dentro de ese microuniverso, como de los diversos y múltiples sentidos involucrados en las acciones, las practicas, las relaciones y los procesos desarrollados por esos personajes, comunidades o situaciones microhistóricas investigadas.

---

[67] Una historia de lo cultural que tiene como base las clases populares laboriosas, ya que constituyen siempre y hasta hoy la inmensa mayoría de las sociedades, por lo cual entonces resulta lógico que sean ellas el principal agente productor y generador de la cultura en general. Para mayor información véase *El Queso y los Gusanos:* un modelo de Historia critica para el análisis de las culturas subalternas por: Carlos Antonio Aguirre Rojas. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México en: Revista Brasileira de Historia, vol. 23, nº 45. págs. 80-84

[68]Carlos Antonio Aguirre Rojas, (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. págs. 91-92

En este sentido, la microhistoria se convierte en una disciplina[69], donde su vuelco fundamental es la preferencia por lo pequeño, es una historia hecha que se construye no de verdades irrefutables que dejan tras de sí los acontecimientos de los grandes y distinguidos protagonistas de los mismos y de sus historiadores, sino más bien, es hecha precisamente a partir de la ausencia de este tipo de pruebas que dejan tras de sí el acontecer de la vida cotidiana.

Esta práctica, permite un estudio minucioso y exhaustivo de las fuentes y también abordar el análisis de un suceso o fenómeno desde muy diferentes enfoques que suelen quedar oscurecidos en estudios más generales. Pues su objetivo es la búsqueda del mayor realismo posible en la descripción histórica del ser humano y de sus experiencias, en una tarea de investigación, que acerca la historia y la antropología al utilizar un método que registra, a partir de huellas históricas, toda una serie de sucesos significativos que son susceptibles de interpretación cuando se insertan en un contexto social más amplio.

La característica común, en este aspecto, es la creencia en que la investigación microscópica revela factores no observables en estudios más amplios o generales, volviendo a interpretar las manifestaciones y las creencias, a describir breves acontecimientos dramáticos y a imaginar un pasado más caracterizado por los cambios abruptos que por las profundas continuidades estructurales.

Lo que importa entonces en la microhistoria es la gente corriente; tratar conscientemente de aquellas personas que no han llevado las riendas del poder y se renuncia a entender el poder político como elemento constituyente de la historia. En la microhistoria, en lugar de una, hay muchas historias[70]. Los historiadores intentan librarse de una visión “etnocéntrica”, que identifica el

---

[69] Mario Magallón Anaya (2007*) José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana* Publicado por UNAM. pág. 171

[70] Antonio Bardavio Novi y Paloma González Marcén (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias* sociales. Publicado por Horsori Editorial, Universidad de Barcelona, págs. 22-23

progreso occidental con la verdadera historia, pero que no tiene en cuenta los grandes periodos en valores humanos que acompañaron a ese progreso.

En este sentido, y acompañando a este estudio que agota todas las dimensiones de la realidad, Ginzburg hace posible un análisis más intensivo de los testimonios y de las fuentes diversas. Un análisis que ubicándose ahora desde el punto de vista del sentido de los hechos históricos, intenta agotar todos los sentidos imbricados dentro de cada problema histórico, multiplicando las perspectivas de interrogación de dicho problema, y los puntos de observación de los mismos para tratar de construir, dentro de la historia, descripciones densas de los problemas. Es decir, Ginzburg al tratar de reconstruir la historia de las culturas subalternas no lo va a hacer desde una óptica externa aunque pueda incluso ser solidaria con los oprimidos, sino más bien desde una perspectiva o visión "interna" a su propio objeto de estudio, que asuma el desafío de preguntarse y de refigurar intelectualmente cómo esas mismas figuras y fenómenos culturales eran vistos, asimilados, y percibidos, pero también proyectados y actualizados por sus propios detentadores, por sus mismos protagonistas, es decir por dichas clases subalternas de la sociedad. Un análisis exhaustivo y al mismo tiempo denso del "lugar microhistórico", que acerca de inmediato a los historiadores al horizonte de la historia global y hacia el punto de vista de la totalidad.

Teniendo en cuenta esto, encontramos entonces que la base de estos cuestionamientos, se encuentra en la importancia de reconocer, cultivar y aplicar el *paradigma indiciario* dentro de la historia. Uno de los aportes de la microhistoria italiana y que Carlo Ginzburg menciona, el cual, está basado en el desciframiento de ciertos indicios[71] históricos cuya esencia consiste en que el historiador se capacite y entrene para ser capaz de leer e interpretar los múltiples indicios que, habiendo sobrevivido a los procesos de recodificación, deformación, conservación sesgada y reescritura de la historia por parte de las clases dominantes, permiten todavía hoy acceder de manera directa a esos puntos de vista y a esas

[71] La idea de "indicio" concebido como la huella de un acontecimiento pasado sería lo único que queda de un hecho fugaz y se convertiría en el instrumento a partir del cual será posible reconstruir lo que fue en un momento dado. véase: Ma. Eugenia Chávez (1999) *La estrategia de libertad de una esclava del siglo XVIII: Las identidades de amo y esclavo en un puerto colonial* Editorial Abya Yala. pág. 70

cosmovisiones de la cultura popular que, adecuadamente leídos e interpretados, logran aun revelarnos esas realidades silenciadas y marginadas sistemáticamente que conforman esa misma cultura popular.

Un paradigma indiciario que no es más que un saber apoyado *en indicios que, bien aprendido y aplicado, es una herramienta preciosa tanto para el rescate de todos esos temas difíciles que se resisten a darse fácilmente al historiador, (…), como, más en general, para el desarrollo más rico y complejo de esa buena historia crítica que recupera esos elementos de la historia popular, pero siempre desde el punto de vista de las víctimas*[72].

En conclusión, lo que la microhistoria pretende en este sentido es una nueva historia crítica de la cultura y para ello, reclama una vuelta a la narración de las experiencias cotidianas de hombres y mujeres concretos de las multitudes anónimas y de los sujetos colectivos de la historia social.

2.4.5 Perspectiva de análisis del sistema mundo

El análisis del sistema mundo[73] es una propuesta metodológica que afirma que para poder explicar cualquier fenómeno social de la historia capitalista del último medio milenio es imperativo y forzoso mostrar sus conexiones y vinculaciones con esa unidad de referencia, siempre presente y siempre esencial e impredecible en términos de una explicación adecuada.

Por otra parte, el análisis del sistema mundo, se refiere a la necesidad de repensar de manera crítica la *forma de organización del sistema de los saberes humanos* en general, y en particular, *el episteme hoy vigente* dentro de las ciencias sociales.

---

[72] Carlos Antonio Aguirre Rojas, (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la Vasija. pág. 103

[73] Perspectiva desarrollada en Estados Unidos, que ha ido difundiéndose y ganando popularidad en todo el mundo a lo largo de los últimos cinco lustros. Perspectiva crítica inspirada en los trabajos de Marx cuyo representante principal es Immanuel Wallerstein. Carlos Antonio Aguirre Rojas, (2004) *Antimanual del mal historiador.* México, Ediciones la vasija. pág. 97

De acuerdo con Immanuel Wallerstein[74] el análisis del sistema mundo es una crítica de las ciencias sociales actuales y de la estructura de los saberes hoy dominantes. Análisis que puede ser visto desde cuatro ejes temáticos:

- El eje histórico-critico sobre la historia del capitalismo
- El eje de análisis crítico del largo siglo XX
- El doble eje del análisis de la historia inmediata y de los escenarios prospectivos
- El eje epistemológico critico sobre las ciencias sociales actuales

En el primer enfoque, el eje *histórico-critico sobre la historia del capitalismo,* hace referencia al esfuerzo por reconstruir de modo crítico y global la historia[75] del sistema-mundo capitalista, desde sus orígenes hasta la actualidad (que queda muy lejos de las tradicionales y aburridas historias descriptivas del siglo XVI, XVII, XVIII, XIX y XX), un nuevo modelo para la caracterización global, y para la explicación comprehensiva y crítica, de ese itinerario de la historia capitalista de los últimos cinco o seis siglos transcurridos.

---

[74] Immanuel Wallerstein (2005) *La crisis estructural del Capitalismo*. México, Los libros de contrahistorias, la otra mirada de Clío. págs. 10-53

[75] Es decir, una historia interpretativa y teórica del capitalismo que basa su fundamentación en tres tesis principales que aluden en primer lugar a la *unidad de análisis* pertinente para analizar e investigar los distintos fenómenos, sucesos y procesos que se han desplegado dentro de esta historia del capitalismo. Unidad de análisis que no puede ser y no debe ser otra que la del sistema-mundo considerado siempre en su totalidad; es decir, en su más vasta dimensión geográfica en los últimos cinco siglos. En segundo lugar a la *estructura jerárquica interna* desde la que se configura el capitalismo. Estructura profundamente desigual y asimétrica, que divide al planeta en un pequeño núcleo de países o zonas muy ricas que conforman el centro del sistema, junto a una zona intermedia de países y zonas que detentan una moderada riqueza y que son la *semiperiferia,* y al lado de una muy vasta *periferia* pobre y explotada que constituye la mayoría de zonas y naciones del mundo y que como ancha base del sistema, soporta tanto a la semiperiferia como al centro de este mismo sistema capitalista. Y finalmente en tercer lugar, las distintas *dinámicas y curvas de transformación* que ritman la vida y el transcurso histórico del capitalismo. Dinámicas diferenciadas, que abarcan, en el plano de las coyunturas históricas o del tiempo medio braudeliano, a los bien conocidos ciclos de Kondratiev (un famoso economista ruso. Famoso por haber formulado la teoría del ciclo económico largo, cuya duración fluctúa entre 48 y 60 años); la dinámica de los cambios importantes que imponen los distintos y superpuestos siglos largos de la historia capitalista; los movimientos de la expansión y consolidación sucesivas del propio sistema-mundo; y el más importante, el de la dinámica global de los sucesivos ciclos hegemónicos de la modernidad capitalista. Immanuel Wallerstein (2005) *La crisis estructural del Capitalismo*. Pág. 43

El segundo eje articulador de la perspectiva del análisis del sistema-mundo, es el eje de *análisis crítico del largo siglo XX,* en donde Wallerstein diagnostica y analiza de manera novedosa varios de los principales procesos y sucesos acontecidos dentro de los últimos ciento treinta años transcurridos. Con la intención de explicarnos tanto la configuración especifica del mundo actual, que de alguna manera determina el rol que cumplen sus protagonistas principales, como China, Rusia, Estados Unidos, Europa Occidental y Japón; pero también todos los países y naciones del tercer mundo.

El tercer eje articulador, es el examen de la historia inmediata y de los futuros escenarios prospectivos del sistema-mundo capitalista. Dentro de este eje, Wallerstein se refiere a la caracterización inmediata del mundo actual. Referida al diagnóstico critico de la historia del mundo actual[76]. Pues según él, hemos entrado a una nueva etapa del ciclo de vida del capitalismo; una etapa plena de innovaciones tecnológicas y de cambios sociales, y que de acuerdo con el análisis del sistema-mundo, es una etapa final de su ciclo histórico de vida, que nos lleva a la urgente tarea de comenzar a construir, las posibles alternativas para la definición de un nuevo sistema-histórico. Esto, no porque no existan ya los medios tecnológicos para revertir y resolver estos problemas, sino más bien porque dichos mecanismos ya no son rentables para el capitalismo.

Desde este punto de vista, Wallerstein desarrolló sus distintos ejercicios prospectivos, con el objetivo de explicarnos el mundo actual y los cambios que presenciamos, así como ilustrarnos acerca de los más factibles futuros que es posible esperar con la evolución inmediata y mediata de este mismo sistema-mundo capitalista.

Ejercicios prospectivos que, han resultado acertados en virtud de que se apoyan de una parte en la proyección al futuro de las lecciones detectadas desde

[76] Dónde Immanuel Wallerstein va a distanciarse de las explicaciones más difundidas, que intentarían caracterizar al capitalismo contemporáneo desde la globalización y la mundialización. Una crítica, que no sólo subraya el hecho de que todos los procesos de dicha mundialización-globalización no tienen nada de nuevos, y se remontan a varios siglos de distancia, sino que enfatiza una función encubridora de estas teorías, las que al insistir en los procesos, avances, logros y conquistas maravillosas y enormes, terminan por ocultar todo un conjunto de expresiones de la crisis civilizatoria que hemos estado sufriendo y padeciendo en todo el planeta. Immanuel Wallerstein (2005) *La crisis estructural del Capitalismo*. Pág. 45

la historia capitalista de los cinco siglos anteriores, y atenta a las estructuras profundas de la historia y el presente. Ejercicios que se van configurando en escenarios prospectivos de la evolución del sistema-mundo capitalista que habrán de continuar desplegándose y afirmándose durante los próximos años.

Por último, el cuarto eje fundamental de la arquitectura global de la perspectiva del análisis del sistema-mundo, es el eje epistemológico-critico, en donde, de manera transversal se interroga sobre el proceso genético de la estructura de los saberes que corresponden a la modernidad capitalista como un todo, en segunda instancia sobre el proceso de institucionalización de las ciencias sociales, y en tercer plano, por la irreversible crisis tanto de esas ciencias sociales actuales como del llamado régimen de las tres culturas(ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades), y más en general de toda esa estructura de los saberes.

Desde esta perspectiva, Immanuel Wallerstein nos invita a cuestionarnos acerca de las premisas no explicadas de la específica configuración de los conocimientos científicos, con sus particularidades divisiones entre ciencias naturales o exactas, ciencias sociales y humanidades, entre muchas otras.

Múltiple cuestionamiento que por lo demás, podría incluso prolongarse hasta el cuestionamiento de la propia división entre dichos saberes científicos y los saberes populares naturalmente, y que lleva a Wallerstein a una crítica radical en cuanto a la crisis que hoy viven las ciencias sociales actuales, la cual y siguiendo el análisis del sistema-mundo va a demostrar el carácter profundamente limitado y superficial de las misma, que al no atacar la raíz de esta crisis, se limita a subsanar algunas de sus consecuencias catastróficas inmediatas y evidentes. Porque la verdadera raíz de esta crisis, se encuentra en el hecho mismo de haber fragmentado y parcelado el estudio de lo social –humano en distintas disciplinas, supuestamente autónomas e independientes entre sí.

A partir de esto último, es que Wallerstein va a cuestionar esta indagación de lo social, fragmentada y automatizada en distintos campos y disciplinas, proponiendo así, la reconstrucción de una nueva y más compleja unidisciplinariedad, y por lo tanto la edificación de unas nuevas y unitarias “ciencias sociales-históricas”, que

superan y trascienden a los criterio específicos[77] desde los cuales fueron construyéndose las diferentes disciplinas que hoy estudian los distintos aspectos y territorios de lo social.

Estos fueron, muy brevemente resumidos los cuatro ejes temáticos en que se basa el análisis del Sistema-mundo para referirse a su estudio de la historia desde una nueva perspectiva, una crítica de las ciencias sociales actuales y de la estructura de los saberes hoy dominantes.

2.5 LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

Como ya hemos visto, la Historia al igual que otras disciplinas, cuenta con investigadores, mejor conocidos como historiadores, encargados de la producción del conocimiento histórico. Si bien la Historia no es una ciencia experimental es heredera de un gran conocimiento que ofrece respuestas diferentes a las inquietudes propias de una sociedad. Es decir, la Historia al ser una disciplina vinculada al presente y a los problemas de la actualidad, busca resolver preguntas que surgen de la necesidad de saber las causas que han producido o han conducido a determinadas situaciones. Todas estas dudas requieren repuesta y es aquí donde el papel del historiador cobra relevancia ya que a raíz de sus investigaciones construyen un nuevo conocimiento que ofrece respuestas a las inquietudes no sólo de la sociedad sino de la época.

Dentro de este proceso, la producción del conocimiento se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas. Hasta aquí no hay ningún problema, pero si hablamos de la distribución y selección del conocimiento en términos curriculares, encontramos que éste se ha

[77] Criterios que hoy se encuentran absolutamente cuestionados y deslegitimados, y que incluyen mismo la abstracta división rígida entre el pasado y el presente, que la artificial e igualmente mecánica separación entre lo económico, lo social y lo político, pero así mismo, la idea de la distinción entre los pueblos civilizados y los pueblos barbaros o salvajes o no civilizados. Immanuel Wallerstein, (2005) La crisis estructural del Capitalismo. México, Los libros de contrahistorias, la otra mirada de Clío. págs. 47-50

tratado como una sustancia autosuficiente, independiente de las situaciones en las que se aprende. Esto por la existencia de una concepción del conocimiento histórico separada del contexto en el que fue construido, y que reside en que los historiadores nunca se han enfrentado al problema de enseñar los trabajos de sus resultados. En otras palabras, sólo se busca brindar el conocimiento más actualizado, pero al mismo tiempo orientador. Y difícilmente se consideran las condiciones en las que dicho conocimiento tiene que ser integrado y aplicado dentro de las aulas. La reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la Historia corresponde al docente y en este sentido, poco tiene que ver con la producción y distribución del conocimiento histórico. El docente sólo organiza contenidos y busca los métodos didácticos apropiados para dar a conocer dicho conocimiento.

Cabe mencionar que a partir de esta actividad curricular, se configuran algunos de los problemas de la enseñanza de la historia, relacionados con la adquisición o apropiación, y específicamente la comprensión.

Para entender mejor esto, pasemos a ver lo que se dice respecto a la selección del contenido y la elaboración de propuestas didácticas.

El contenido

El contenido, es un tema clásico en la estructuración del curriculum, y ha sido objeto de análisis desde la perspectiva del orden en la enseñanza, en relación con la organización, progresión y secuencia que debe seguir. En este sentido, cabe aclarar que se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por el campo de la Historia con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento[78]. Sin embargo en relación con la selección del contenido, hay estudios que han indicado que muchas veces se ha realizado validando criterios relacionados con la existencia de textos y manuales de determinadas líneas editoriales que con diseños curriculares. Esto, debido a que se carece de un análisis respecto del origen de estas selecciones a través del tiempo y cuál ha sido la posición que las fundamentó.

[78] Edith Litwin (2000). *Las configuraciones didácticas.* Paidos educador. Argentina. pág.48

Por otra parte, se dice también, que aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos de un campo disciplinar, en este caso, la Historia, éstos están delimitados y aislados, de los desarrollos actuales de la ciencia (en muchos de los casos se trata sólo de una clasificación de conceptos, problemas, datos y procedimientos). Los contenidos, en este caso, sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenido del currículum. Ya que se parte del supuesto de que se enseña lo que se cree que se aprende.

Frente a esto Edith Litwin menciona que, la selección de contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que encierra. Por lo tanto, los diseños curriculares se deberían elaborar con la participación en equipo de los especialistas preocupados por los problemas de la enseñanza, y por los docentes con experiencia en la enseñanza. Para que sus voces ofrecieran un marco adecuado para la participación y cuyas reflexiones remitieran a la solución de los problemas en el campo educativo.

Desde esta perspectiva se diferenciaría el saber erudito; luego, aquello que reconocemos como el saber que se seleccionó para enseñar, y finalmente, el saber que se enseña. Tres niveles de saberes claramente diferenciados que podrían dar cuenta de los desarrollos del conocimiento histórico, así como de los recortes que se realizaron a través de los tiempos y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. El reconocimiento de que lo que no se enseña forma parte también de las decisiones en el terreno de la selección curricular.

El método

Al Igual que el contenido, la metodología de enseñanza no es un tema reciente. En el siglo XVII, Comenio[79] argumentaba que la metodología de enseñanza

[79] Comenio en su obra: Didáctica magna, hace innumerables planteamientos, los cuales tienen vigencia en nuestros días: la necesidad de un orden gradual de los contenidos, la búsqueda de condiciones óptimas para el aprendizaje, el papel del método en la enseñanza. Comenio no sólo

constituía el eje o sentido laboral del docente. Por lo tanto, una propuesta debía facilitar un clima adecuado para la educación, y ser mas una invitación y no un obstáculo para el aprendizaje. Así mismo, que el maestro debía intentar crear las condiciones para que todos los alumnos aprendieran.

Sin embargo, actualmente, y a pesar de la perspectiva Comeniana, enfrentamos una crisis educativa. Lo metodológico ha sido relegado a un segundo plano, puesto que suele evidenciarse un descuido, al considerarse de carácter secundario el conocimiento de la teoría didáctica. Dicha situación ha originado que el saber didáctico sea altamente reduccionista, en el sentido en que se limita a repetir ideas y principios de algunos autores, sin comprender el debate estructural en que dichas ideas o principios fueron formulados. Díaz Barriga lo ha llamado ignorancia de la didáctica. Pero también ha dado pie a la existencia de aproximaciones al tratamiento de la metodología visto desde una perspectiva instrumental[80] (entendida esta, como un conjunto de pasos técnicos que norman el proceder del maestro en la realización de su labor).

Desde esta perspectiva se elimina cualquier posibilidad de creatividad docente. Y como menciona Hernández Ruiz, los docentes sólo se limitan a aplicar los formalismos que vienen establecidos en el libro de texto o en los programas escolares, perdiendo con ello el significado del papel del método de la didáctica.[81]

---

construye una teoría didáctica, sino que presenta los núcleos problemáticos que caracterizan el debate didáctico aun en nuestros días. Citado por: Ángel Díaz Barriga (1998) La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos. En: ***Perfiles Educativos***, Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, Numero 79-80

[80] En este sentido, la didáctica vista desde una perspectiva instrumentalista, de carácter normativo, responde a una perspectiva reduccionista y en algún sentido desconoce las características de la constitución histórica de la disciplina. Para su entendimiento, se centra en preguntas como: ¿cómo se enseña? ¿Cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos? ¿cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes? A tales preguntas se busca respuesta a partir de diversas recomendaciones prácticas, pero difícilmente pueden ser aplicadas en una situación concreta. Ante esto, ya Freinet había efectuado varias formulaciones sobre la efectividad de esta perspectiva e invita a los estudiosos de la didáctica a no proponer métodos, pues obligaría a los maestros a aplicarlos, sino a efectuar la enunciación de principios fundamentales, y presentar los resultados de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta. Ángel Díaz Barriga en: La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos.

[81] Citado por: Ángel Díaz Barriga (1998) La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos. En: ***Perfiles Educativos***

En este sentido, es de lamentar la ausencia de una perspectiva experimental y de innovación en las propuestas metodológicas. Al docente sólo se le vende un discurso que lo pone como investigador de su propia práctica o de validador de las propuestas curriculares elaboradas por expertos bajo el título de resultados de investigación participativa (en donde los docentes no construyen sus problemas, sencillamente aplican instrumentos para verificar lo que los especialistas en curriculum han pensado).

Así pues, no existe una perspectiva que permita al docente analizar lo que no funciona en su clase, lo que aburre o enfada a los alumnos, estudiar conceptual y prácticamente formas de resolverlo, realizar la experimentación y analizar los resultados. Lo que existe es un alejamiento por parte del docente de su tarea fundamental: mejorar las formas de enseñanza.

Las propuestas didácticas, entonces, se han convertido en un discurso que da un tratamiento similar a los problemas de la enseñanza. Y el saber del maestro (un elemento central que crea un clima idóneo para el aprendizaje, pues se convierte en un atractivo con un gran poder de convocatoria sobre los estudiantes), dentro de las propuestas actuales, tienden a pasarse por alto, pues el docente, sólo es un validador de las propuestas curriculares elaboradas por expertos, en donde el contenido no importa lo suficiente como para crear una reflexión en los alumnos, sólo se incorpora en el programa para ser enseñado.

Desde esta concepción, se expresa que las diferentes propuestas didácticas sólo modifican su planteamiento metodológico (sin superar el corte instrumental de su tratamiento), y dejan sin cuestionar el contenido, ya que éste, no es visto como algo fundamentalmente construido por el sujeto, ni como una forma de relación sujeto-objeto.

Frente a esta situación, se reconoce que no hay alternativa metodológica (de corte instrumental) que resulte eficaz para promover el aprendizaje y suficiente para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, si se reflexiona sobre la práctica educativa y si se investiga sobre los modelos históricos en torno a la didáctica, la situación podría mejorar.

La tarea es difícil, pero es importante que frente al conocimiento histórico, los docentes cambien su estilo para lograr dar una respuesta a los problemas que la educación enfrenta en estos momentos y mejorar las formas de enseñanza. A fin de cuentas, el aula es un espacio activo, un laboratorio de didáctica, sobre el que tenemos que reflexionar, no sólo un conocimiento práctico como tradicionalmente lo han considerado algunos autores. La práctica que reclama la investigación en el aula requiere ser confrontada en plano conceptual y reflexivo.

2.6 LA HISTORIA Y LOS PROBLEMAS PARA SU ENSEÑANZA

Como ya hemos visto, enseñar Historia, implica enfrentarse a conocimientos (relacionados con sucesos, hechos y procesos históricos), que en términos curriculares se concreta en contenido escolar, en metodología o estrategias de enseñanza y objetivos. Pero que en términos prácticos también implica enfrentarse a una serie de problemas que dificultan la comprensión de la Historia. Por un lado, lo que mencionábamos anteriormente, los problemas en cuanto a la selección de contenidos y la metodología empleada. Y por otro y a la par de estos, las dificultades relacionadas con el contexto y aquellas ligadas a la naturaleza de la disciplina. A qué se refieren cada una de estas dificultades, pasemos a comentarlo.

2.6.1 Dificultades contextuales

Las dificultades contextuales, están relacionadas entre otras, a dos factores: la visión social de la historia y a la tradición y formación de los docentes.

Visión social de la historia

Este factor hace referencia a que el conocimiento histórico al formar parte de la vida cultural y social, es considerado como temas de películas, concursos, celebraciones y festejos públicos. Ocasionando con ellos que los alumnos, sin ser

conscientes, estén configurando una visión de la historia, que generalmente, no coincide con la historia escolar o la historia contenida en los libros.

Y ante esto, ¿qué visión de la historia es la que se suele trasmitir fuera de la escuela? De acuerdo con Joaquín Prats, no existe una única versión, sino varias. En primer lugar, existe una percepción social que identifica saber histórico con una *visión erudita* del conocimiento del pasado. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o simplemente, recordar nombres de batallas y personajes pasados.

En segundo lugar puede destacarse la tendencia a identificar historia con periodismo, es decir, que *reina un contemporaneísmo exagerado como centro de máximo interés en temas del pasado*[82]. Es decir, sólo es historia interesante la que va desde los años cuarenta hasta la actualidad. Precisamente, lo que no puede considerarse historia por su, todavía, estrecha vinculación con el presente, porque no existe aún una teoría explicativa que reúna los requisitos exigibles a una explicación histórica, o simplemente porque no es posible investigarlo por la situación de fuentes. Pese a ello, esta historia es la que tiene sentido conocer, incluso desde el punto de vista de lo académico.

Por último, existe una *visión esotérica* y casi de ciencia-ficción de la historia (aceptada en determinados estratos sociales). La cual se refiere a la explicación de muchos fenómenos ligados a intervenciones extraterrestres o extrañas. Hace referencia, por ejemplo, que la construcción de las pirámides egipcias, está ligada a la presencia de viajeros de otro planeta que acudieron en la época faraónica a las tierras del Nilo. Dichas visiones que normalmente no son consideradas, e incluso despreciadas, subyacen muchas veces en las concepciones de la historia de sectores adolescentes incluso después de haber pasado por estudios primarios.

---

[82] Joaquín Prats (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* Mérida, Junta de Extremadura. Pág. 38

Tradición y formación de los docentes

Dentro de este aspecto encontramos que casi la mayoría de los docentes basan su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto, acompañado con algunas actividades de comentarios de textos. Pero así mismo, que la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación del profesor. Lo cual lleva a los alumnos a percibir la historia, como el escuchar relatos más o menos interesantes. Sin existir una comprensión y mucho menos una reflexión de los temas estudiados.

Aunque algunos docentes se alinean en posiciones que podríamos decir están cercanas a una visión próxima a la Escuela de los Annales, la historia más actual y de vanguardia. Esta posición, si bien no es ninguna dificultad para una eficaz y formativa enseñanza de la historia, si presenta algunos problemas, en primer lugar, porque su conocimiento requiere un largo proceso, en el que se tendrían que dedicar periodos a tratar informaciones simples, sentido de relato, y muchos más elementos, para poder iniciar una hermenéutica que conlleve a la comprensión de una teoría interpretativa. Y por las enormes dificultades que ha tenido su traducción al quehacer didáctico.

Esto último, ha traído como consecuencia una enseñanza positivista, que como ya hemos visto, lleva al profesorado a ofrecer una visión de la historia como un cuerpo acabado y estático, con el añadido de pensar en una historia compleja, abstracta, cargada de teoría y representada como algo aburrido y memorístico, que sólo se ocupa de cosa viejas y de rancios pasados ya muertos y lejanos, Conformándose así una visión de la historia que no hace más que condicionar el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

2.6.2 Dificultades ligadas a la naturaleza de la Historia como ciencia social

La historia, por lo general, pasa por una materia fácil, sin embargo, reúne una serie de de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades. Entre las cuales distinguimos las siguientes:

Dificultades generales

El estudio de la historia, supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social del pasado. Se trata además, del conocimiento de un entramado complejo, dinámico en el que los fenómenos están entrelazados. Por lo tanto su comprensión, supone el dominio de modelos de conocimiento abstractos y la utilización de variables y relaciones difícilmente aislables.

Sin embargo, y a causa de la selección de contenidos (que pueden ser manipulados en los niveles superiores de la enseñanza), resulta difícil ofrecer a los alumnos de nivel básico, un conocimiento que les oriente y les lleve a comprender el pasado y su realidad. Ya que los docentes tiene que presentar los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Una tarea complicada que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado la complejidad que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia, se halla en la imposibilidad, por parte de los docentes, de poder reproducir hechos concretos del pasado. Entonces, para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación se dispone de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros, etc.), pero como es bien sabido, supone un trabajo de análisis, crítica y una especialización técnica. Por ello muchos profesores la evitan, por su complejidad, y es por lo que prefieren impartir la historia a través del libro de texto el cual ofrece informaciones acabadas o mediante explicaciones magisteriales en las que la actividad del alumno se reduce a copiar apuntes.

Por último, encontramos que no todos los historiadores están de acuerdo en definir la historia como ciencia social. Ni siquiera es aceptado un vocabulario conceptual y mucho menos, unas mismas leyes que sirvan de fundamento a los modelos de acercamiento a datos empíricos. Hay incluso, quienes discuten su carácter de ciencia social y sólo ven en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o como un tribunal ético de los hombres y mujeres del pasado. Esta situación supone una dificultad, al igual que las anteriores, en la medida en que no existe un consenso suficiente sobre la naturaleza de la disciplina histórica.

Dificultades específicas

De entre las muchas dificultades que se plantean para acercarse al conocimiento histórico destacan el aprendizaje de conceptos históricos. En primer lugar, porque los conceptos que se utilizan en las clases presentan diversos aspectos. Algunos son términos que tienen una utilización corriente en el lenguaje cotidiano (monarca, aristócrata, democracia, colonialismo, iglesia), por lo que algunos docentes los dan por sabidos; sin considerar que alguno de ellos cobre significación diversa y en ocasiones distinta dependiendo el contexto histórico en el que se trate.

En segundo lugar, por la incorporación de palabras técnicas de uso casi exclusivo de los historiadores, y que requieren trabajar el aprendizaje de conceptos con sucesivas aproximaciones que los llenen de contenido. Algunos de estos conceptos son: feudalismo, mercantilismo, revolución burguesa, capitalismo. No se puede negar que el dominio de estos conceptos es clave en la construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, la dificultad radica en la complejidad que presentan los alumnos a la hora de definir, interpretar y saber emplearlo en una explicación histórica.

Otra de las dificultades para acercarse al conocimiento es el que tiene que ver con el análisis e interpretación de los hechos históricos. Y es que para ello se tienen que seguir ciertas categorías que abarcan problemas históricos específicos como la causalidad, la percepción de la temporalidad, la espacialidad, los sujetos de la historia, el sujeto destacado de la historia, la interrelación de los aspectos de la vida social y la relación con el presente. Para posibilitar la comprensión de la historia. Veamos lo que se dice de cada una de ellas.

La causalidad

La causalidad en historia, es un tema discutido, que nos lleva a encontrar el sentido último de la historia, su dirección. Y junto a ella, encontramos la multicausalidad. Los hechos históricos, como es evidente, no son producidos por una sola causa, sino por varias, y en una interrelación muchas veces complicada.

Sin embargo, uno de los estereotipos más arraigados en los alumnos es el de la unicausalidad, la creencia de una sola causa para explicar un fenómeno. Dificultad, aun en edades de 14 y 16 años, que lleva a no poder identificar correctamente las relaciones causa-efecto. Ante esto, Bloch advierte: "El monismo de la causa no sería más que un estorbo para la explicación histórica, que busca *haces de ondas causales* y solo se espanta de que sean múltiples, ya que la vida lo muestra así"[83]. Así pues, los hechos históricos suelen producirse por varias causas que a su vez están interrelacionadas.

Por ello, es importante que el alumno llegue a identificar la organización de las relaciones causales, su imbricación, los efectos que a la vez son causas. Un esfuerzo que tiene que realizar y que nunca puede ir más allá de lo que su desarrollo intelectual le permita comprender. La tarea no es fácil. Pero, enseñarle a elaborar mapas conceptuales, es un excelente procedimiento para aclarar y organizar su mente y ayudarle a penetrar en las interrelaciones de los hechos históricos.

La temporalidad

La temporalidad de acuerdo con Sánchez Quintana[84], es la percepción que se tiene del tiempo, la cual tiene que ver con el tiempo cronológico y tiempo histórico. El primero de ellos requiere un cierto adiestramiento sobre todo cuando se introduce a los alumnos al cambio de era (Antes y Después de Cristo) o cuando se les acerca a otros calendarios pertenecientes a otras culturas. Pero pese a esta facilidad, existe un problema, y este radica en que los alumnos a ciertas edades les cuesta comprender, por ejemplo: cuantos años van desde la fundación de Roma hasta la caída del Imperio de Oriente, o todavía más difícil, los cambios que se producen en un proceso de larga duración.

---

[83] Citado por: Saturnino Sánchez Prieto, en: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria.* Siglo veintiuno de España editores. pág. 88

[84] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* Facultad de filosofía y letras UNAM. págs. 68-71

Otro problema que se plantea, es cuando se habla de tiempo histórico, el cual, como señala Ruiz Torres[85], es un tiempo social, y por lo tanto, un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales y culturales. Es decir, no se habla de un sólo tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros. Por ello, la complicación para percibir el tiempo histórico, radica en la distinción entre los diversos tiempos, ritmos de cambio y cronología. Que no son más que elementos que constituyen factores que complican el trabajo de representación de los fenómenos.

De forma general, estos problemas tienen mucho que ver con la forma en que el docente presenta los hechos históricos y en la forma en que el alumno aprende a establecer una correlación entre una cierta cantidad de tiempo y los fenómenos históricos. Por ejemplo, si un profesor señala: "Nuestro curso se iniciará con los fenómenos que se produjeron a principios del siglo XVI en México", puede esperar que algunos de sus alumnos no piensen nada; otros más sólo imaginaran una X, una V y posiblemente una I o un número uno, en el caso de que conozcan los números romanos; y pocos, habrán de representar el concepto de mundo, los viajes de exploración y conquista, las modas, el encuentro de dos mundos, la colonia o cualquier otra imagen que los ubique con mayor precisión en la temporalidad que se menciona.

En este caso, la mención de una o varias fechas, verbalmente o por escrito, no garantiza en modo alguno que el alumno se ubique adecuadamente en el momento histórico del que se trata y mucho menos que comprenda los procesos de ruptura y cambio del tiempo histórico. Pero ésta se realiza de manera asistemática y no consciente[86].

Tal situación se ve agravada, además, con la influencia que ejercen los medios de difusión de masas: las historietas acontecen en una contemporaneidad indefinida; las serie televisivas, cuando se refieren al pasado, lo tratan como un pretérito impreciso que no tiene relación alguna con el presente del telespectador.

---

[85] Citado por Joaquín Prats (2001) Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida, Junta de Extremadura. Pág. 47

[86] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* Facultad de filosofía y letras UNAM. pág. 70

Sin embargo, algunas otras se ubican adecuadamente en el tiempo, pero con las mismas carencias hacia el presente del espectador y hacia el pasado del propio fenómeno que desarrollan.

Es frente a esta situación que se menciona que los docentes deben tomar en cuenta la imagen o concepción que de la historia tengan los alumnos, pero así mismo, explorar la forma en que perciben la ubicación temporal histórica para ayudarle a situarse dentro de ella. Para ello los docentes deben tomar en cuenta las siguientes subcategorías:

- *La periodización*
- *La precisión fáctica*
- *Sincronía y diacronía*
- *Permanencia y cambio*
- *La duración*

La primera es la división periódica del tiempo histórico. Un recurso que utiliza el historiador para establecer cortes simbólicos en esa temporalidad continua, a partir de algún criterio teórico amplio o restringido. Por ejemplo, en la llamada historia universal, la división en Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea se menciona como un hecho dado que es necesario memorizar, sin hacer mención de las características que diferencian una época de la otra y mucho menos, las razones de cambio histórico que producen esa forma de percepción. Y es que el docente casi nunca es consciente de la teoría histórica que subyace en una cierta forma de periodización y por lo mismo, tampoco podrá enseñarla a sus alumnos para iniciarlos en el conocimiento de la dinámica de la historia que en última instancia, relaciona el pasado con el presente de quien lo aprende y evita, al mismo tiempo, concebir los hechos históricos como bloques de granito estáticos e inamovibles, carentes de significación para la actualidad.

Frente a tal situación es que se menciona, es imprescindible que los docentes reflexionen con detenimiento en el fundamento teórico en el que basan su

enfoque temporal, para explicarlo con claridad a sus alumnos, incluso cuando se trata de formas eclécticas que pueden adoptarse en los procesos históricos[87].

Por otra parte, la *precisión fáctica* (que en este caso corresponde a la fundamentación adecuada de manera teórica y empírica que hace Sánchez Quintanar sobre la percepción de la temporalidad), nos habla sobre el malentendido que genero el positivismo en el vicio de percibir y enseñar la historia con el criterio de que lo importante del conocimiento histórico era la verdad demostrable con toda precisión. Es decir, que lo único valido era el conocimiento de los datos concretos. Convirtiéndose así, la historia escolar en una incomprensible sucesión de fechas y nombres, relacionados con nombres de personajes, batallas y acontecimientos, que debían aprenderse de memoria volviendo la materia en una absurda cronología, fastidiosa y desvinculada del sujeto real que la aprendía. Por ejemplo, si un profesor revisaba el tema de la independencia lo importante era que el alumno memorizara todos los nombres de aquellos personajes ilustrados: Miguel Hidalgo y Costilla, José Ma. Morelos, Ignacio Allende, Josefa Ortiz de Domínguez, Juan Aldama, Francisco Javier Mina y Agustín de Iturbide. Sin dejar a un lado las fechas más importantes (1810, 1814, 1817, 1820, 1821). Todo esto sin obtener una explicación más detallada de los hechos.

Pero además de ese malentendido del positivismo, nos habla de una dificultad: marxismo y funcionalismo. En donde se postula la necesidad de conocer la historia a través de la interpretación doctrinaria de los grandes ciclos, periodos, movimientos que dan lugar a las grandes transformaciones, restando importancia a los datos precisos, y con lo cual, se pierde el armazón de la historia y el sustento factico, indispensable para su comprensión.

Aquí la forma y la cantidad de los datos históricos que el docente incluya en el proceso de mostración de la historia que desarrolle, dependerán de la orientación teórica y metodológica que sustente, y de la forma en que la aplique al conocimiento histórico que enseñe.

---

[87] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* Facultad de filosofía y letras UNAM. pág. 72

Otra subcategoría, es la *sincronía y la diacronía*, dentro de ella encontramos que en la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, con frecuencia se ha descuidado la variedad de los fenómenos históricos que se desarrollan al mismo tiempo en diferentes lugares, o bien los procesos que se desarrollan en distinto tiempo, en el mismo o diferente lugar, con características de semejanza entre ellos.

Esta circunstancia ha producido una disfunción en la percepción temporal de los acontecimientos históricos que se acentúan con los programas de estudios de historia, puesto que casi nunca coincide el desarrollo de un curso de Historia universal con un curso de Historia de México. Pues el conocimiento histórico de los alumnos, cada proceso histórico específico se concibe como un transcurrir autónomo, sin relación alguna con los que se producen en otros lugares.

Dentro de la *permanencia y el cambio* encontramos lo que se refiere a la consideración que debe privar al analizar cada proceso histórico. Ante esto, es importante señalar que la continuidad de los procesos históricos no puede considerarse nunca como una repetición constante e igual de las características de cada periodo así cómo la transformación de las sociedades no es nunca total y absoluta. El matiz que en el señalamiento de estas características se muestre a los alumnos debe basarse en un profundo conocimiento histórico y en un análisis muy riguroso de las características especificas de cada proceso social que se analice al enseñarlo.

El último concepto dentro de la categoría de temporalidad es *la duración* el cual es importante para la explicación de la historia. Dentro de la duración y de acuerdo con Fernand Braudel[88] éste puede ser corto o largo y habrán de ser

[88] Braudel (Historiador francés) profundizó en el intento de modificar el acercamiento etnocéntrico tradicional al estudio de la historia, demostrando de modo persuasivo la importancia de incluir una amplia variedad de factores relevantes como la población, la vivienda, la alimentación, el clima e incluso la vestimenta. Su perspectiva histórica se sustentó en la adopción de la llamada “larga duración”, para lo cual sugería tomar un relativo retroceso cronológico que permitiera analizar todos los aspectos pretéritos que llevaron a la construcción de una determinada realidad histórica. Para eso él distingue tres grandes temporalidades: el tiempo corto o acontecimiento “la más engañosa de las duraciones que se presenta como un personaje complejo e inédito.”; el tiempo medio o coyuntura “cierto periodo de tiempo: una decena de años, un cuarto de siglo; y el tiempo

considerados por los historiadores para utilizarlos o utilizar otros recursos para hacer comprensible en sus tareas de difusión la variabilidad temporal de los fenómenos históricos.

La espacialidad

La espacialidad, antes que nada, es un término entendido como el *ámbito socialmente construido por el hombre*[89], en el que la naturaleza y la sociedad no son dos opuestos excluyentes entre sí, sino que es preciso ver en ellas un antagonismo indisoluble que las diferencia, pero que, al mismo tiempo, las integra en una unidad.

El problema que encontramos en esta categoría se refiere a que los alumnos de secundaria cuentan con una noción equivocada o parcializada de lo que es el espacio histórico lo cual provoca una visión errónea o deformada de la realidad de estados y naciones. Por ejemplo, Historia universal e Historia de México, cursos que pretenden dotar a niños y jóvenes de los primeros conocimientos históricos. El primero no abarca la historia del universo, ni siquiera la de este mundo, puesto que por lo general se refiere a la historia de Europa y algunas zonas de Asia, África o América, y se reduce a una visión eurocentrista y occidentalista, con lo que se incurre en otra percepción viciada.

En cuanto a la Historia de México, tenemos que esta se enseña desde una perspectiva viciada por la insularidad [90](un tipo de aislamiento). En otros términos, se entiende nuestra historia como si se diera en una isla, lejos de todo contacto con el mundo.

Ante esto y de la misma manera que se advirtió en el caso de la temporalidad, es necesario señalar que las nociones de espacio que deben analizarse en estos casos han de referirse siempre a realidades concretas y mundanas y debe

---

largo o la larga duración que presenta un ciclo de larga duración. Jaime Osorio (2001) *Fundamentos del análisis social. La Realidad social y su conocimiento*, México UAM. Fondo de Cultura Económica. págs.48-55.

[89] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* Facultad de filosofía y letras UNAM. Pág. 82

[90] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México*. pág. 85

contener todas sus implicaciones. Es decir, en el caso de la historia escolar, el docente ha de contemplar, antes de enseñar, el ámbito espacial en el que y con el que se desarrolla cada fenómeno histórico y todo el proceso histórico. La visualización de tal espacio por quien enseña la historia permite no sólo realizar una descripción vívida, sino que permite que tanto el profesor como el alumno puedan percibir los elementos de similitud humana con los hombres y mujeres de otras épocas y lugares, y contrastar las propias vivencias y razonamientos.

Esa misma visualización permitirá ejercitar al mismo tiempo una facultad de la mente humana, la imaginación, con lo cual se alcanza también un objetivo de carácter educativo: desarrollar otra facultad de la razón, desde el conocimiento que se pueda producir en el alumno, a partir de la presentación de las características del espacio histórico que el docente realice.

De esta manera se logrará también la comprensión de los fenómenos históricos más profundos a partir de las formas de vida cotidiana.

Los sujetos de la historia

Dentro de esta categoría, surge la siguiente pregunta ¿quién hace la historia? La respuesta a esta cuestión se encuentra en la identificación de los agentes del proceso histórico, pero no solamente en función de una acción subordinada o conducida por otras determinantes, sino en función del papel protagónico que pueden desempeñar en cada caso. Es decir, para poder mostrar adecuadamente la participación de los distintos elementos que desempeñan alguna función en cada proceso histórico, es necesario identificar a los actores de la historia, en cada uno de esos acontecimientos que se muestran.

Esto último, porque en todo fenómeno histórico, el conjunto de los individuos de cada sociedad son objeto del transcurrir histórico y forman parte de él. Por ello, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, la separación de los elementos a destacar como protagonistas de cada hecho, debe ser claramente percibida por el docente para ser presentada con claridad a la comprensión del alumno.

La comprensión de la historia como un proceso total que no separa al individuo de su realidad, no es empresa fácil en la enseñanza, dado el nivel de abstracción que requiere. Por ello, es necesario destacar el papel que juegan los individuos o entidades históricas, en cada fenómeno, así como el cambio de su carácter protagónico según las condiciones del momento. En otras palabras, identificar a los actores que son sujetos de la historia, con ejemplos concretos: clases sociales, grupos políticos, instituciones, gobiernos, naciones, pueblos y, desde luego, individuos, para estudiarlos en su función social dentro de las condiciones de tiempo y lugar en que la ejercen.

Todo ello, para descubrir las conexiones que tienen entre sí, para encontrar el lugar que ocupan en el sistema donde transcurre de manera necesaria su proceso de vida real y hacerlo explícito e inteligible a quienes han de percibir, aprehender y reconstruir el conocimiento.

El sujeto destacado en la historia

En estrecha relación con el apartado anterior, encontramos el papel que juegan los personajes destacados de la historia. En donde es bien sabido que, en muchas ocasiones, el protagonista de un hecho histórico es un individuo, o varios, que destacan sobre el resto de la sociedad, al ejercer una función de liderazgo o por condiciones de diversa índole. Y también es conocido que la importancia de esta categoría en el proceso educativo radica en poder formar en los alumnos una conciencia nacional a través de la postulación de los valores que presentan los personajes destacados de la historia tanto nacional como mundial.

Sin embargo, también se menciona que el proceso de identificación de tales personajes se ha convertido en una de las bases de la enseñanza de la historia, pero en un sentido totalmente deformado, debido a que lo único importante, es crear la imagen del ilustre, tal como las intensiones de la ideología política lo determine.

Esto último, porque el proceso histórico no se desarrolla en una dinámica ajena a la acción humana manejada por entidades externas a los individuos, sino

que se desarrolla en el marco de un sistema complejo de relaciones y contradicciones sociales que rebasan y engloban al mismo tiempo las acciones particulares.

Precisamente por ello, la presentación de estos hombres destacados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia debe hacerse sin la exageración, pero al mismo tiempo, sin difuminar su vida y su obra dentro del proceso social hasta hacerlos casi desaparecer de los acontecimientos históricos. Y para lograrlo, es necesario desestereotipar a los grandes personajes, desmitificarlos. Pero tal desmitificación implica sólo su ubicación como seres vivos dentro de una sociedad y de su tiempo, sin llegar al extremo de restarles toda significación y convertir a los buenos en malos o viceversa. La función del historiador en este sentido, es comprender a los hombres del pasado, cuando se trata de explicarlos a otros, que no son especialistas, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia[91].

La interrelación de los aspectos de la vida social

Se ha señalado anteriormente, el carácter total de la historia. Donde la historia no se divide en, sino que es dividida por el historiador en segmentos, periodos o procesos, según la línea metodológica que guíe el proceso de su conocimiento.

De la misma manera, la realidad social debe concebirse como un todo. Concepción que es acorde con el concepto de Historia total propuesto por Pierre Vilar[92] para la comprensión de las sociedades en transformación. Sin embargo, el problema, es que el estudioso, el científico social, no pueden investigar, y menos aun enseñar esa totalidad como un solo bloque, ni tampoco conocer y mostrar todos los detalles que en el todo social se contienen. Se hace necesario desagregar los elementos que componen dicho conjunto con recursos

[91] Edmundo O´ Gorman. Citado por: Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* págs. 97-98

[92] Pierre Vilar, Historia marxista. Citado por: Andrea Sánchez Quintanar en: *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* págs. 98-99

metodológicos que permitan separar el todo en sus partes para estudiarlas y explicarla en su propia estructura, sin olvidar que forman parte del conjunto.

En la enseñanza de la historia el problema es parcialmente diferente: la percepción y comprensión de cada fenómeno histórico y del proceso histórico en su conjunto debe ser, vital y vivo. Los docentes, por lo tanto, deben interesarse por la historia viva y vivida, para que esta sea descrita y comprendida.

Para lograr que sea percibida así, es imprescindible abarcar la vida de las sociedades en todos sus aspectos; pensar en los temas que se muestran, que se enseñan, como parte de un proceso dinámico que integra las formas de producción y distribución.

No se ignora la imposibilidad de contener esa totalidad en cada uno de las partes de los procesos educativos, limitados por el tiempo y el espacio didácticos. Es necesario hacer una selección y escoger, de entre una variedad de los aspectos que conforman la sociedad, los que son predominantes en un momento dado, y presentarlos al estudiante, haciendo ver siempre su carácter parcial, y completando la visión de conjunto con alguna breve referencia a uno o varios aspectos complementarios de la realidad que analiza. De esta manera se podrá interesar al alumno en la historia como un proceso vivo y activo, y no como una mera sucesión sin vida, y por lo tanto sin atractivo, de leyes, gobiernos o modos de producción.

No se trata de descubrir un atractivo escondido en cada fenómeno, sino de encontrar el interés que contiene en sí mismo y vincularlo con el sentido de los procesos generales en el presente de quien los estudia. En este sentido, el conocimiento requerido por parte del docente, no se limita a la cultura general, también es necesaria la revisión de los elementos del acontecer diario de los pueblos, la forma de vida de los sujetos, los cuales son sujetos históricos hasta hoy desatendidos en la investigación histórica.

La relación con el presente

La última categoría que encontramos es la relación con el presente y esta tiene un papel importante dentro de la educación, pues de acuerdo con Sánchez Quintanar, uno de los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia tiene que ver con que los procesos distorsionados de enseñanza han llevado a la mente del alumno una falsa apreciación de la historia, como un conjunto de acontecimientos que se produjeron hace mucho tiempo, que no tuvieron valor alguno y que no guardan relación con la actualidad, y menos aun con el presente tangible, concreto y cotidiano del alumno. Por lo tanto, tal conocimiento carece de importancia.

Frente a esto Sánchez Quintanar[93] nos menciona que las relaciones pasado-presente no pueden ser automáticas y lineales, ni continuas y permanentes. Puesto que la secuencia de los hechos históricos y la complejidad social producen diferentes formas de relación entre los variados fenómenos sociales en el tiempo y en el espacio. Es por ello, que la tarea del docente es encontrar y evidenciar la forma en que la consecuencia de un hecho, su proyección en el tiempo y espacio, tiene que ver con nuestra vida actual y activa.

La relación con el presente debe ser, entonces, la razón del conocimiento histórico y de su difusión. Se trata de entender el sentido profundo del devenir histórico, descubrir sus constantes, sus principios generales, las relaciones internas entre los fenómenos en diferentes niveles, para explicarse el mundo actual *integrado por* y *resultado d*e tales procesos históricos.

Para realizar el propósito de relacionar el pasado con el presente es necesario un conocimiento más sólido del acontecer pasado y de la dinámica histórica en su proceso total, así como de las características profundas del presente nacional y mundial[94]. De esta manera, pueden establecerse los lazos de continuidad, semejanza o diferencia que permiten la contrastación del pasado con el presente y el despertar del interés por parte del alumno en los procesos históricos.

---

[93] Andrea Sánchez Quintanar (2002) *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.* Facultad de filosofía y letras UNAM. Págs. 102-103
[94] Andrea Sánchez Quintanar (2002) pág. 104

2.7 ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Después de haber descrito las dificultades que giran alrededor de la enseñanza de la Historia, es indispensable hablar sobre lo que esta actividad implica y qué es lo que se dice de ella. Recordemos que la enseñanza de la historia no es un tema nuevo, bastante se ha dicho sobre ella y sobre los problemas que giran alrededor de esta. Por ejemplo, a principios del siglo pasado ya se hablada de ella, a pesar de que tenía un papel muy reducido dentro de las escuelas. Y Rebsamen[95] fue uno de los primeros representantes en hablar sobre la enseñanza de la Historia y la importancia de ésta en las escuelas mexicanas. Para él, la importancia del estudio de la Historia residía en investigar las facultades, fijar el valor relativo de la Historia como instrucción y como educación, y deducir de ello el lugar que le correspondía en un programa de estudios. Además, decía que el estudio de la Historia atendía a los fines formal e ideal de la enseñanza. Por ejemplo, en cuanto a las facultades intelectuales, él decía: la enseñanza de la historia pone en actividad la memoria (para retener los hechos), la imaginación, el juicio y el raciocinio (para descubrir las relaciones lógicas de los sucesos entre sí). Y en cuanto a las facultades éticas, esta enseñanza tiene el objetivo de fortalecer la voluntad y de contribuir a la formación del carácter, la educación moral y cívica del alumno.

La razón por la que Rebsamen fijó su atención en la Historia fue por varios motivos, en primer lugar porque afirmó, era la piedra angular para la educación nacional, y en segundo lugar, porque la escuela había descuidado este importante lado de la enseñanza. Pues en la mayoría de los planteles la enseñanza de la Historia se hacía de una manera rutinaria, obligando a los alumnos a aprenderse

[95] Enrique Rebsamen no era mexicano, pero sirvió a nuestro país y fue uno de los principales defensores, de los más connotados de la Reforma Educativa Liberal de fines del siglo XIX. Nació en Suiza el 8 de febrero de 1857. Destaco y empezó a escribir, y posteriormente se recibió de maestro de secundaria, realizo varios viajes, llegando así a México y con la ayudad e Enrique Laubscher pasó a Orizaba a la Academia Normal, iniciando así su prestigiada pedagogía. Posteriormente, presento al gobernador Enríquez un estudio tendiente a la creación de una Escuela Normal. Proyecto que fue aceptado. Con esto Rebsamen se convirtió en el conductor de la educación veracruzana, y se entrego a la tarea no sólo de fundar la Normal, sino de sentar las bases pedagógicas y administrativas para el funcionamiento de las escuelas que fueron estableciéndose poco a poco en territorio mexicano. Ángel J. Hermida Ruiz (2001) *Obras completas de Enrique Rebsamen.* México, Secretaria de Educación y Cultura. Págs. 13-20

de memoria un texto de forma catequística, sin darle las explicaciones más indispensables. Esta situación le llevo a elaborar una guía metodológica[96] para la enseñanza de la historia, una guía que le ayudara a resolver las dificultades, desarrollar los fines de la enseñanza estipulados en el programa de Historia y a dar a conocer los modernos métodos y procedimientos, e imprimir a la evolución de la enseñanza nacional un sello de unidad que en ese momento carecía.

La guía metodológica de Rebsamen circuló por el país y los maestros, especialmente los egresados de la Normal Jalapeña, se aplicaron a esta tarea, y cada uno de ellos era un experto en el uso del método. Sin embargo, con la muerte de Rebsamen el método pasó a un segundo plano y se descuido hasta el punto que hoy conocemos.

Pero para 1960 se propusieron nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje basados principalmente en una teoría ausubeliana sobre el aprendizaje significativo. Que aspiran a que la enseñanza de la Historia, esté mediada por una actitud reflexiva frente al contenido, y sobre todo, que el conocimiento histórico no asuma como fin último y exclusivo el aprendizaje de una información determinada, sino la participación activa del alumno en la construcción de su propio conocimiento. Así mismo, que el alumno comprenda el mundo en que

---

[96] Una guía metodológica que orientaba la labor del maestro, al proponer el siguiente procedimiento:

- *La preparación de la clase*: que se refiere a que el maestro antes de dar su clase debe preparar cuidadosamente el tema a revisar, leer y una vez posesionado ya del tema, debe el maestro enseguida ordenar los diferentes puntos de que va a hablar, ya sea por escrito o pronunciar su discurso de viva voz. Ya que la narración debe ser intuitiva, es decir, viva y animada, de manera que despierte en los alumnos percepciones tan claras como si tuviesen a la vista los personajes, lugares y sucesos históricos.
- *La enunciación del tema:* hace referencia a la forma en que el maestro debe enunciar los temas, en pocas palabras, el contenido del cuento que ha de seguir, y de estimular vivamente la curiosidad y el interés de los alumnos para conseguir toda su atención.
- *La exposición: dice* debe ser con un lenguaje pintoresco y correcto, a la vez que sencillo y natural, huyendo de afectación y vulgaridades. En el momento en que el maestro note cansancio en sus alumnos, debe interrumpir su exposición aunque no esté terminada y dirigirle preguntas adecuadas para despertar nuevamente su interés y atención.
- *La conversación* sobre lo narrado, es con el objeto de profundizar la materia y fijar en la memoria los sucesos y rasgos culminantes.
- *El resumen por escrito:* nos dice que terminada la conversación, el maestro escribe una especie de resumen de la lección en el pizarrón, el cual sirve para fijar los sucesos. Los alumnos copian lo escrito en su cuaderno, los puntos principales del tema.

Enrique Rebsamen (1890) *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas.* Jalapa, Imprenta del Gobierno del Estado. págs. 168-177

vive, para que, o bien lo acepten conscientemente, o emprendan la tarea de cambiarlo. Todo esto, teniendo como base un aprendizaje por descubrimiento para lograr que el estudiante no sea un mudo testigo de la historia sino un sujeto participativo capaz de construir su propio conocimiento.

El tiempo ha pasado, y frente a esto ¿cuál ha sido la metodología o estrategias que el docente ha utilizado para la enseñanza de la Historia? La respuesta que encontramos, nos dice que el docente hasta hace poco, ha basado su estrategia de enseñanza en la trasmisión verbal de los contenidos establecidos por el programa oficial, apoyado en el libro de texto. Dando como consecuencia, que el alumno sea un sujeto receptivo que sólo memoriza la información y que no posee un conocimiento fuera de la institución escolar.

La estrategia de enseñanza, en este caso, presenta al alumno el material debidamente ordenado y le induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción.

Todo esto, porque la enseñanza de la Historia se encuentra fundada bajo la didáctica de corte tradicional y ve en el contenido histórico una acumulación de información y afirmaciones absolutas que sólo hay que memorizar para el momento de la certificación u hora del examen, y después olvidar. Por ello, el papel del docente es proporcionar el conocimiento y el del alumno sólo asimilar lo dicho por él (ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar Historia).

Pero a pesar de esto, cabe mencionar que, la persistencia de esta enseñanza, según Salazar Sotelo, no es fortuita, ni producto de la falta de interés en los maestros por mejorar su docencia, sino de la necesidad del profesor de asirse a algo más tangible que dé resultados y productos más concretos, como garantía del esfuerzo realizado frente al grupo.

Sumado a lo anterior, tiene que ver también que la historia que se enseña en la educación básica no refleja los avances historiográficos, sino que es una versión disminuida de lo que se enseña en el nivel superior, que aparenta avanzar o estar actualizada, incluyendo algunos nuevos saberes. La historia sigue diseñándose como una acumulación de información que hay que aprender.

Con todo esto, lo que se ha conseguido es que los estudiantes vean a la Historia como una asignatura que no necesita ser comprendida sino memorizada (porque además de que se desconoce el valor formativo de la asignatura e ignora la relación que ésta tiene con su realidad) se identifica como una especie de conocimiento útil para demostrar sabiduría en concursos televisivos, o para recordar datos y efemérides. La principal virtud intelectual, entonces, para saber historia según la opinión popular, es tener una gran memoria.

Por ese motivo, la enseñanza de la Historia se ve como algo aburrido, anticuado, acabado y difícil de comprender. Bajo el supuesto de que saber historia significa conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o simplemente recitar nombres de personajes del pasado, generalmente del patrimonio propio.[97]

Frente a esto ¿cómo debería ser entonces la enseñanza de la Historia? De acuerdo con los especialistas en el tema, primero tendría que reconocerse como una materia con un alto grado de posibilidades educativas y posteriormente su enseñanza debería concebirse no como la memorización de nombre y fechas, sino como la construcción de un conocimiento relacionado con sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas, hazañas militares, biografías, etc. Que lleven al alumno al logro de un aprendizaje deseable y no limitado, así como a comprender y analizar diferentes situaciones

Para ello, se debería implementar una enseñanza de la Historia que tenga presente cómo es el método de análisis histórico, y que enseñe cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica. Todo esto para que los alumnos comprendan la historia y lo que esta implica, pero así mismo para acercar a los alumnos a los métodos y técnicas del historiador.

Ante esto, hay que recordar que el propósito y tema de principal de esta investigación es el de hablar sobre la implementación del nuevo programa de Historia de segundo grado de educación secundaria. Por lo que se preguntaran

[97] Joaquín Prats (2000) *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española.* En: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, Enero-Diciembre, numero 005. Mérida Venezuela, Universidad de los Andes. pág. 76

entonces, ¿por qué hablar de los problemas de la enseñanza de la Historia y de las posibles soluciones? ¿Para qué hacer un estudio sobre el origen de la Historia y retomar toda una serie de corrientes historiográficas? Pues bien, en primer lugar, porque se está haciendo referencia a un cambio curricular en la materia de Historia, y en segundo lugar, porque para introducirse en dicho proceso había que tener en cuenta ciertos criterios para comprender los motivos que dieron lugar a la renovación del plan y programas de estudio, pero así mismo para reconocer las características bajo la cuales se han fundamentado.

Una vez revisados estos temas, damos por terminado el capitulo 2, y pasamos entonces al siguiente y ultimo capitulo.

CAPITULO 3 REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006

Con la Reforma de la Educación Secundaria 2006 da inicio la implementación del nuevo programa de Historia de segundo grado de educación secundaria. Y con ello una serie de argumentaciones a favor y en contra de este proceso. Pero no nos adelantemos a este hecho, antes que nada, la Reforma ha sido un proceso complejo, que no ha nacido de la nada sino a raíz de los diversos problemas planteados en los últimos años. Su desarrollo ha implicado una serie de cambios para transformar la práctica docente y mejorar la calidad de la enseñanza.

Para conocer estos cambios, y entender las opiniones de los docentes frente a la reforma, se ha considerado abordar en primer lugar la descripción de las características que fundamentan el programa de Historia; los criterios y la perspectiva a trabajar en la materia de Historia (los propósitos, las nociones y habilidades que se persiguen con la enseñanza de la Historia, la forma en que está estructurado el programa de Historia, el tipo de metodología y los recursos didácticos en la enseñanza de la Historia). Posteriormente, y a partir de la recuperación de los informes oficiales de la SEP y de visiones criticas, se detalla de manera general el proceso de implementación de la Reforma (la forma en que se dio a conocer y se impulsó este proyecto, su organización y las implicaciones alrededor de ella), para así terminar con la implementación del programa de Historia de segundo grado de educación secundaria, vista desde sus diferentes versiones.

3.1 Características que fundamentan los programas de Historia y sus criterios de construcción

Uno de los principales criterios tomados en cuenta para la renovación del Programa de Historia, fue el relacionado con la manera en que se venía trabajando dicha asignatura. Por ejemplo, se menciona que tradicionalmente en los programas de Historia de Educación Básica se daba prioridad a la transmisión

de datos, a la repetición de nombres de los personajes destacados y de sus hazañas políticas y militares, propiciándose así, un aprendizaje memorístico. En aquel momento, no se enseñaba a los alumnos a pensar históricamente, es decir, a ubicar y comprender los procesos históricos.

Así mismo, que en 1993 frente a la necesidad de transformar la educación, la Secretaria de Educación Pública, reformó los planes y programas de estudio y restituyó la enseñanza de la Historia como asignatura especifica. Lo que representó un cambio favorable, ya que adoptó un enfoque formativo para la enseñanza de esta disciplina. No obstante, en los últimos años, los maestros señalaron una serie de problemas que afectaron la enseñanza y comprensión de la Historia, algunos de ellos relacionados con lo siguiente:

- La gran cantidad de contenidos propiciaba un aprendizaje basado en la adquisición de información y limitaba el tratamiento profundo de los contenidos y dificultaba la aplicación del enfoque formativo.
- Aunque los maestros conocían el enfoque de la asignatura, generalmente no lo aplicaban, por lo que prevalecían estrategias de enseñanza tradicionales, como a exposición oral, el dictado, el copiado y la evaluación centrada en la memorización.
- La repetición de contenidos de primaria en secundaria, sin mayor profundización, provocaba desinterés en los alumnos y dificultad para motivarlos.
- No se promovía cabalmente el desarrollo de actitudes y valores.
- Existía poca reflexión sobre el qué, para qué y cómo de la enseñanza de la Historia.
- Los libros de texto eran considerados como la única fuente de consulta.
- Existía un desconocimiento de los recursos de apoyo.
- Ausencia o insuficiencia de material didáctico para apoyar la práctica docente.

- La necesidad de formación y actualización permanente.[98]

Frente a estos problemas, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 planteó la necesidad de reformar la educación secundaria enfatizando en la transformación de la práctica docente y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes. Siguiendo ese objetivo, en el 2002 inició la Reforma de la Educación Secundaria.

Los cambios planteados (además de buscar una solución a los problemas mencionados anteriormente) respondieron a varias necesidades, entre las que destacan: a) articular la educación secundaria a un ciclo formativo básico y general; b) centrar la formación de los alumnos en competencias para saber, saber hacer y ser; c) ofrecer a todos los alumnos oportunidades equivalentes de formación; d) hacer de la escuela un espacio para la convivencia, en donde los jóvenes puedan desplegar su creatividad y encontrar respuesta a sus intereses, necesidades y saberes diversos; e) incorporar como parte de las herramientas que apoyan el estudio, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, la Reforma de la Educación Secundaria, se orientó en las recientes aportaciones de los diferentes campos del saber que se tradujeron en contenidos de aprendizaje en el currículo, y en las propuestas que han resultado exitosas para la enseñanza de las asignaturas. En el caso de los programas de Historia, se retomaron aportaciones de las corrientes historiográficas, ya que se sostiene que se trata de una disciplina en permanente construcción, debido a que una de las características del conocimiento histórico es su constante renovación, a partir de nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Y porque es necesario mostrar al alumno que la historia no es una verdad absoluta y única, sino una historia global e integral que establece lazos entre economía, sociedad, política y cultura. Así mismo una historia con múltiples protagonistas, entre los que incluye al sujeto individual y al colectivo, a la gente común y a los grandes personajes; una historia

[98] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*. México. Secretaría de Educación Pública. Págs. 11-12

comprometida con el presente, que se acerque a los problemas actuales del mundo.

Por otra parte, retomó también aportaciones de las teorías del aprendizaje. para tener una concepción de enseñanza y aprendizaje más significativo y poder justificar que el aprendizaje no es sólo transmisión de información, sino también un proceso activo mediante el cual el alumno construye el conocimiento, pero así mismo, un proceso que depende del desarrollo cognitivo del alumno.

3.1.1 El perfil de egreso de la educación básica y el Plan de Estudios 2006

Para avanzar en la articulación de la educación básica se ha establecido un perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera forma, y que constituye una guía para el maestro para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso platea un conjunto de rasgos que los estudiantes deben tener al término de la educación secundaria para desenvolverse en un mundo lleno de transformaciones. Dichos rasgos, resultado de una formación a lo largo de la escolaridad básica, son los siguientes:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de

promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.

- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.[99]

Frente a estos rasgos que conforman el perfil de egreso, el plan y los programas de estudio han sido formulados, para responder a los requerimientos formativos de los alumnos. Pero para alcanzar los rasgos del perfil de egreso, la propuesta curricular ha planteado el desarrollo de habilidades para dotar a los alumnos de conocimientos que les permitan desenvolverse y participar activamente dentro y fuera de la escuela, es decir, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas.

[99] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2007) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006.* México. Pág.10

A fin de orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar, y para favorecer la comprensión y profundización en la selección de contenidos se consideró: la forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local).

Cabe resaltar que el enfoque formativo de los programas de estudio de Historia 2006 mantiene la propuesta de los programas de 1993, de evitar el aprendizaje memorístico de nombres y fechas; centra la atención en las ideas y experiencias previas del alumno, y se orienta a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. El reto entonces, de acuerdo con el programa, es reorientar la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobre relevancia sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje.

Entre otras cosas, el presente Plan de Estudios favorece la toma de decisiones por parte de maestros y alumnos en distintos planos. Esto, porque los docentes pueden seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas, a partir de las características específicas de su contexto, tomando como referentes fundamentales tanto el enfoque de enseñanza como los aprendizajes esperados en cada asignatura. De la misma manera, los profesores y alumnos pueden elegir los materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr sus propósitos, no sólo en cuanto a los libros de texto sino a otra serie de materiales disponibles, como las bibliotecas de aula y la videoteca escolar. Además, se dice que los profesores pueden incluir

temas relacionados con los propósitos planteados en el programa que sean de interés para los alumnos.

En conclusión, en la propuesta curricular se explicita lo que habrá de enseñarse y por lo tanto, lo que se espera que los alumnos aprendan (esto con la finalidad de facilitar la toma de decisiones de los docentes, así como favorecer la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas propuestas); así mismo, presenta propuestas claras de integración[100] entre las asignaturas que contribuyan a que los alumnos comprendan, reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven, y lo más importante, apliquen los conocimiento adquiridos; por último, favorece la articulación con los niveles anteriores de educación básica (preescolar y primaria).

3.1.2 Los propósitos de la enseñanza de la historia, expresados en los programas de estudio y su relación con el perfil de egreso de educación básica

Uno de los propósitos de la enseñanza de la historia, es formar alumnos reflexivos y críticos respecto de su propio aprendizaje. Para ello, los estudiantes deben adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes que los preparen para participar en la construcción de una sociedad democrática, ser reflexivos y comprometidos con su comunidad y la humanidad, es decir, que analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica. Para lograrlo, se requiere que su enseñanza se oriente a la comprensión de hechos y procesos históricos bajo una concepción de que el conocimiento histórico es inacabado crítico e integral.

Bajo esta percepción el programa de estudios presenta la enseñanza de una historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la

[100] Dicha integración responde a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa por impulso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que demanda de todos sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural. Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2007) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. México.* Pág. 20.

compresión de hechos y procesos con la intensión de que al término de la educación secundaria los alumnos cumplan con los siguientes propósitos:

- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.
- Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.
- Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
- Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.[101]

Dichos propósitos han sido formulados para contribuir al logro del perfil de egreso, pero así mismo para favorecer el desarrollo de habilidades en la enseñanza de la Historia. Pero para lograr dichos propósitos de aprendizaje y el manejo del enfoque, en el programa de estudios se establecieron dos cursos, uno de Historia Universal y otro de Historia de México organizados en bloques temáticos que siguen un orden cronológico en donde en cada uno de ellos se incluyen contenidos referentes a conceptos, procedimientos y actitudes que promueven la compresión de la historia.

[101] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Pág. 11.

Ante esto, ¿cuál es la relación entre los propósitos de la enseñanza de la historia, expresados en los programas de estudio y el perfil de egreso de educación básica? Encontramos que con la enseñanza de la historia se favorece el logro del perfil de egreso, pues al trabajar de manera sistemática las nociones y habilidades para la comprensión y el manejo de información histórica, el estudiante ubicará procesos o sucesos en el tiempo y en el espacio, identificará sus múltiples relaciones y analizará por qué el ser humano actúa en momentos y espacios determinados. Esto le permitirá comprender y explicar diversos contextos o situaciones, tanto en los siguientes niveles escolares como a lo largo de su vida.

Además, al realizar sistemáticamente actividades como la formulación de interrogantes sobre sucesos y procesos sociales, la búsqueda, selección e interpretación de fuentes históricas y el uso de conceptos propios de la disciplina el alumno será capaz de utilizar de manera crítica la información.

Al trabajar nociones temporales como cambio, continuidad o ruptura el alumno contará con mayores elementos para comprender y explicar los cambios que se presentan en su contexto social y tomar decisiones informadas para resolver algunos problemas.

Por último, al propiciar que los estudiantes piensen y actúen con conciencia histórica y adopten actitudes y valores propios de una convivencia democrática e intercultural, implicará que éstos, se reconozcan como parte de su comunidad, nación y mundo y tomen decisiones responsables orientadas al beneficio colectivo al comprender que sus acciones tienen repercusiones.

3.2 NOCIONES Y HABILIDADES QUE SE PERSIGUEN CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.2.1 Las nociones y habilidades del conocimiento histórico que fundamentan los programas de Estudios de Historia

Uno de los planteamientos marcados en el Programa de Estudios de Historia y que tiene que ve con el enfoque formativo, menciona que para que los jóvenes desarrollen valores y actitudes que les permitan analizar la realidad y participar con una actitud crítica y responsable de su entorno, se requiere que su enseñanza este orientada a la comprensión de los hechos y procesos bajo la concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad en varias de sus dimensiones política, económica, social y cultural y que además, se encuentra en permanente construcción.

Para ello, en los Programas se ha marcado la necesidad de un cambio en la práctica de los docentes, para brindar un nuevo significado a la asignatura. Esto en función de tres ejes importantes que estructuran el programa y que se derivan de las competencias que desarrolla esta asignatura. Dichos ejes, están relacionados con la comprensión del tiempo y el espacio históricos; el manejo de información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

A continuación se explican cada uno de estos ejes y los cuatro ámbitos de análisis para estudiar las múltiples dimensiones de la realidad[102]:

Comprensión del tiempo y espacio históricos

Dentro de este eje se especifica que para que el alumno desarrolle nociones de tiempo y espacio históricos debe comprender una serie de relaciones entre los sucesos y procesos a lo largo de la historia como las siguientes:

[102] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Págs. 13-18.

- Ordenamiento cronológico para ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión, simultaneidad y duración de hechos y procesos en un contexto general.
- Cambio-permanencia, para identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia, evaluar los cambios y, sobre todo, comprender el desarrollo de las sociedades.
- Multicausalidad, para explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos según su complejidad, y entender la manera en que los elementos se interrelacionan y forman procesos.
- Pasado-presente-futuro. Una noción para comprender que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y se proyectan en el futuro.
- Localización espacial, para entender el lugar en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos.

Manejo de información histórica

El siguiente eje está relacionado con el manejo de diferentes fuentes históricas, las cuales no sólo contribuyen a la compresión de la historia sino también a que el alumno pueda apropiarse de conceptos e interpretaciones históricos y así poder explicar los sucesos y procesos a lo largo del tiempo, pues mirar al pasado le permite comprender el mundo, sus cambios constantes y los nuevos problemas que enfrente. Además, promueve el desarrollo de habilidades para trabajar de manera crítica y sistemática los diversos testimonios y está relacionado con contenidos procedimentales y habilidades intelectuales como las siguientes:

- Formulación de interrogantes o problemas sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos para obtener conocimientos históricos.
- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Este último, hace referencia a la importancia de la historia en el sentido en que fortalece la responsabilidad social y el reconocimiento de los valores universales, la diversidad cultural, y el respeto al patrimonio cultural y natural. Es decir, no sólo se favorece la comprensión de la historia, sino que se acentúa la formación de una conciencia histórica para lograr que el alumno al formar parte de su comunidad, actúe responsablemente y asuma que sus acciones tiene repercusiones.

Ámbitos de análisis

Anteriormente mencionaba que dentro del programa de Historia se tiene estipulado, que para entender la realidad como un todo y lograr que los alumnos puedan construir una historia que considere la multiplicidad de factores, es necesario estudiarla desde sus múltiples dimensiones de análisis[103] relacionadas con: lo económico, social, político y cultural.

Lo *económico* se refiere a la manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.

Lo social, tiene que ver con las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado. Tienen que ver con la dinámica de la población en el espacio, algunos aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia.

Lo político está relacionado con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, a través de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.

Lo cultural, es la manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que les rodea. Tiene que ver con algunos

[103] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Pág. 15

aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, y la producción artística y científica de una época determinada.

En general, con estos cuatro elementos se contribuye a que el alumno analice la realidad en la que se desenvuelve y actúe con una perspectiva histórica centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de los hechos y procesos históricos a través del tiempo.

3.2.2. Competencias que ha de desarrollar el alumno de secundaria, para comprender su realidad social

La necesidad de los programas de estudio de trabajar competencias como propósito educativo central[104], se debe a que cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y poder resolver problemas de carácter práctico.

Pero primero que nada ¿qué es una competencia? De acuerdo con el Plan de Estudios, una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Ante esto, las competencias que se proponen en el Programa de Estudios pretenden contribuir al logro del perfil y para ello se dice, deben desarrollarse procurando las mismas oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

Las competencias que se han propuesto y ha de desarrollar el alumno de secundaria son las siguientes:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse

[104] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2007) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. México.* Págs.10-12

a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- *Competencias para el manejo de la información*. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

- *Competencias para el manejo de situaciones*. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- *Competencias para la convivencia*. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

- *Competencias para la vida en sociedad*. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Pero en términos particulares, con la enseñanza de la Historia se pretende desarrollar las siguientes competencias:

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad.
- Manejo de información histórica para desarrollar habilidades y un espíritu crítico que permita confrontar diversas interpretaciones; competencia para comunicar los resultados de una investigación y responder a interrogantes del mundo actual.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural.[105]

Dichas competencias, se dice, solo habrán de desarrollarse siempre y cuando el docente tenga claros el enfoque y los propósitos así como el dominio de los contenidos.

3.3 EL VALOR FORMATIVO DEL RAZONAMIENTO HISTÓRICO

3.3.1 La construcción del conocimiento histórico

En un principio mencionábamos que uno de los fundamentos del Programa de estudios de Historia considera que el conocimiento histórico se encuentra en permanente construcción. Esto debido a la constante renovación, a partir de las interrogantes, hallazgos e interpretaciones que de ésta se hacen.

Recordemos que la Historia es una disciplina que se ha visto sacudida y transformada de raíz, renovándose siempre y dando lugar al nacimiento de nuevas

[105] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Pág. 9.

corrientes historiográficas. Entre ella cabe resaltar la escuela de los Annales la cual trata de comprender y explicar los hechos del pasado en todas sus dimensiones, el cómo ocurrió y el por qué, abriendo con ello, una vertiente a una historia crítica.

Bajo esta perspectiva, en el programa de estudios se remarca la necesidad de mostrar la Historia no como una verdad absoluta y única, sino que, existen diversas fuentes de información y puntos de vista diversos sobre un mismo acontecimiento histórico. Frente a esto, es que los programas de Historia, han considerado la enseñanza de una historia global y comprometida con el presente, y que va más allá de la numeración de datos y hechos.

En este sentido la investigación y el papel del historiador cobran un papel trascendental, porque siguiendo este razonamiento puede desarrollar en sus alumnos las habilidades necesarias que le permitan comprender que en la construcción histórica, existen datos diversos, que en ocasiones caen en contradicción, lo cual no significa un obstáculo, sino todo lo contrario, significa un elemento fundamental para lograr que los alumnos desarrollen la capacidad de cuestionar el pasado desde una visión del presente, así como el poder valorar, entender y elaborar sus propias definiciones.

Con la investigación, los alumnos no sólo aprenderán a decidir qué es válido y qué no, también los llevara a desarrollar nuevas interrogantes, estimulará su curiosidad, activará su motivación y por lo tanto desencadenará en un proceso el cual desembocará en el desarrollo de nuevos conocimientos que le permitirán una mayor comprensión del mundo que les rodea.

La importancia de desarrollar esta visión en los alumnos de secundaria, de acuerdo con los programas de estudio, radica en crearles una visión crítica y reflexiva frente al conocimiento de la realidad, y una forma de lograrlo es por medio del análisis de diversas fuentes que le permitirán no solo comprender su realidad, sino el poder construir de forma organizada y argumentada una interpretación del pasado.

3.3.2 Los testimonios en la configuración de la explicación histórica.

Uno de los puntos más importantes dentro de este aspecto, es aquel que nos dice, que para poder desarrollar en los alumnos habilidades que le permitan entender la realidad en todas sus dimensiones, pero así mismo, le permitan desenvolverse activa y críticamente dentro de la sociedad, es necesario el manejo de la información para obtener un conocimiento histórico.

La tarea del docente en este caso, es la de fomentar en sus alumnos el uso de diversas fuentes y testimonios para que desarrollen actividades relacionadas con el saber hacer y el razonamiento histórico (pues la enseñanza de la historia implica ir más allá de la simple memorización) y en este caso la acción investigativa, de acuerdo al programa, es una de las más relevantes para hacer comprensible la realidad histórica, debido a que permite el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de cuestionar el pasado desde las explicaciones del presente. Además, es vista como el eje que articula las actividades que se desarrollan en clase y supone superar aquella historia descriptiva al favorecer al desarrollo de una noción indagadora ante la realidad social. Así mismo facilitar el análisis de fenómenos sociales presentes y pasados de una forma crítica y reflexiva y para abrir la oportunidad a nuevas preguntas, a nuevas búsquedas, a la fundamentación de lo que se piensa y se dice.

Frente a esto último, es por lo que se dice que con el uso de diversas fuentes los alumnos tendrán una visión más general de la realidad y ante esto y siguiendo una enseñanza de tipo procedimental (que corresponde a lo que el alumno debe hacer o saber hacer) podrán saber elegir, actuar, indagar, analizar, comparar, relacionar, explicar y comprender hechos del pasado. Pero así mismo tendrán la capacidad para manejar la información histórica y desarrollar, como ya habíamos dicho anteriormente, habilidades intelectuales que le permitan obtener un conocimiento histórico.

3.3.3 El análisis comparativo en la historia: relación pasado-presente

Dentro de este aspecto, los programas de Historia resaltan que la historia del tiempo reciente ha despertado algunas inquietudes y nuevas interrogantes. Y que para comprenderlo, es necesario buscar explicaciones en el pasado. Por ello, han puesto el énfasis en el estudio del pasado reciente para que los alumnos cuenten con los elementos necesarios para entender las causas y consecuencias de los sucesos y procesos históricos. Además de promover el desarrollo de nociones de tiempo histórico con la finalidad de incidir en la formación del alumno para que sea capaz de desarrollar un sentido crítico y una actitud propia hacia la investigación, ya que por ejemplo, le permitirán conocer en qué lugar y por qué suceden ciertos acontecimientos en el presente, y cuál es la su repercusión en otras partes del mundo.

3.3.4 La problematización en la historia.

La situación problema es una estrategia para el aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que podrá descifrar, al confrontar sus conocimientos e ideas previas sobre el problema con diversas fuentes para construir una respuesta o solución. Una estrategia que permite al docente evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de innumerables nombres y fechas, pues de acuerdo con el programa de estudios se busca que el alumno centre su atención en la explicación del pasado privilegiando el desarrollo de una historia formativa.

Los principales aspectos que promueve y considera esta estrategia son los siguientes:

- La necesidad de preguntar al pasado.
- La creación y el diseño de situaciones conflictivas.
- La construcción de problemas factibles de resolver y que representan un reto para el alumno.
- El trabajo continuo en las clases con base en situaciones problema.

- El propósito de provocar interés, generar motivación y desarrollar empatía con el pasado.
- Desarrollar habilidades y actitudes para la indagación histórica.

Para el diseño de la situación problema primero que nada los docentes debe considerar los siguientes aspectos: Seleccionar el tema; ideas previas; buscar información sobre el tema que lleven al alumno a identificar las situaciones conflictivas; diseñar las preguntas generadoras y considerar el desarrollo cognitivo de los alumnos; seleccionar las fuentes de información que permitan la confrontación y planificar las actividades y la evaluación.

En este sentido, con la situación problema en el aula se pretende que el profesor plantee a sus alumnos, situaciones problemáticas del pasado para favorecer la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades, valores y actitudes. Para ello, el curso y las clases deben plantearse bajo los siguientes criterios: dar prioridad al saber hacer del alumno frente al abuso de la exposición y el dictado, o la copia fiel del textos y la memorización pasiva; el perfil de egreso, los propósitos de la asignatura y de la clase; las necesidades, características y problemáticas de los alumnos y los conocimientos previos de los alumnos los cuales constituyen la base para incidir en la afirmación, corrección o profundización de los mismos. Todo esto, para el desarrollo de habilidades que estimulen la enseñanza y la comprensión de la historia.

3.4 LOS PROGRAMAS DE HISTORIA

3.4.1 La estructura de los Programas de Estudio de Historia

Dentro de este aspecto, primero que nada, encontramos que el conocimiento histórico cuenta con nuevos objetivos de estudio (esto, desde una visión global) de lo que acontece en la sociedad, con diferentes temporalidades y modos de abordar el pasado. En él se aprovecha la consulta y el manejo de nuevas y

múltiples fuentes históricas, para la comprensión y explicación de los sucesos y procesos a lo largo del tiempo. En este sentido, mirar al pasado permite comprender el mundo, sus cambios constantes y los nuevos problemas que enfrenta.

Dese esta perspectiva, los programas de estudio de Historia conforman una herramienta pedagógica que de acuerdo a sus criterios, facilita al maestro, la comprensión del enfoque y la planeación así como el desarrollo y evaluación de actividades de aprendizaje. Por ejemplo, los contenidos se han organizado en cinco bloques temáticos, con la finalidad de lograr los propósitos de aprendizaje y el manejo de la información, y cada uno de ellos presenta los siguientes rubros[106]: Propósitos, Temas y subtemas, Aprendizajes esperados, Conceptos clave y Comentarios y sugerencias didácticas, para reforzar los tres ejes que estructuran el programa.

Los propósitos, precisan el aprendizaje que habrá de lograr el alumno al trabajar los contenidos los cuales hacen referencia a tres ejes y son referentes para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- *Panorama del periodo*. Es sólo una mirada de conjunto del periodo para que el estudiante trabaje principalmente con líneas del tiempo, mapas, imágenes, gráficas, esquemas y textos breves con el fin de identificar la duración del periodo, los procesos que lo configuraron, dónde ocurrieron y las diferencias y similitudes más destacadas respecto a los periodos anteriores y subsecuentes.

Este apartado de carácter introductorio sirve al maestro para reconocer las ideas previas, inquietudes de sus alumnos, en cada periodo de estudio y acercarlo a la ubicación temporal y espacial de los principales sucesos y procesos de la historia.

- *Temas para comprender el periodo*. Su propósito es que los alumnos analicen procesos históricos. Se inicia con una pregunta y se aborda con temas y subtemas referidos a algunos de los procesos más importantes del periodo. La

[106] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*. México. Secretaría de Educación Pública. págs.18-19

pregunta, además de servir como un disparador, permite al maestro articular los temas y subtemas que componen el apartado; la respuesta que se le dé sirve para evaluar el trabajo realizado.

Este aspecto favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de información, y de nociones de multicausalidad, cambio, permanencia, simultaneidad y ruptura.

- *Temas para analizar y reflexionar.* En este apartado, se presentan temas para despertar el interés del alumno por el pasado: analizar el desarrollo tecnológico, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas han enfrentado a lo largo de la historia. Los cuales se deben elegir con base en las inquietudes, intereses y necesidades del grupo. La mayoría de estas temáticas deben ser abordadas desde una perspectiva histórica que posibilite el desarrollo de las nociones temporales de cambio y permanencia y la relación pasado-presente-futuro.

Conceptos clave. Cada bloque cuenta con este apartado donde se señalan los conceptos principales que permiten caracterizar el periodo estudiado y facilitan la compresión de los hechos históricos.

Aprendizajes esperados. Señalan lo que se espera que los alumnos sepan y sean capaces de hacer al finalizar cada bloque y corresponden a los tres ejes que estructuran el programa, de modo que son indicadores que ayudan al maestro a valorar el desempeño de los alumnos.

Comentarios y sugerencias didácticas. Se trata de orientaciones y sugerencias didácticas acordes con el enfoque, los propósitos y los ejes que estructuran el programa. Además, se incluyen algunas especificaciones para el trabajo docente, se propone el uso de materiales y la realización de actividades generales, como la elaboración de líneas del tiempo, y se destaca la relación de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que promueve la enseñanza de la historia.

3.4.2 El orden y las secuencias de los contenidos

El Programa de Estudios de Historia comprende dos cursos, uno dedicado a la historia universal y otro a México. La organización de los contenidos está hecha bajo un criterio cronológico, pues se procura dar prioridad a la explicación de temas relevantes de cada periodo para que el alumno reflexione con un mayor detenimiento sobre la historia y logre comprender el mundo en el que vive. El programa representa una división en periodos la cual contribuye a la explicación del pasado. En ellos se da una visión general y sintética de las principales características de las sociedades en diferentes espacios, resaltando sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo. El objetivo, despertar un mayor interés por la historia y motivar juicios y respuestas informadas acerca del acontecer reciente.

Los cursos de Historia I y II no comparten la misma temporalidad. El programa de Historia I cubre más de cinco siglos. El primer bloque toma en cuenta las aportaciones culturales de la Antigüedad y la Edad Media para continuar con el siglo XVI y llegar hasta el inicio del XVIII.

El segundo bloque comprende desde 1750 hasta 1850, y en él se resalta la integración comercial mundial que desembocó en transformaciones revolucionarias a nivel cultural, económico, político y social: el triunfo del racionalismo, la primera revolución industrial, las revoluciones políticas, la emergencia de nuevos actores sociales y la aparición de estados nacionales.

El tercer bloque parte de mediados del siglo XIX a 1920. Incluye la expansión del imperialismo europeo y las tenciones y conflictos que dieron origen a nuevas revoluciones sociales

El cuarto y quinto bloque hacen referencia al gran siglo XX. Se inicia con la euforia y depresión de los años 20, la Segunda Guerra Mundial, el proceso de descolonización, y la guerra fría hasta 1960. Y por último se pone énfasis en las guerras regionales, las intervenciones militares y el deterioro ambiental que marcaron el fi n del siglo XX. El bloque cierra con reflexiones sobre el pasado y los retos del futuro.

El programa de Historia II abarca de las culturas prehispánicas al México de nuestros días. El primer bloque inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para comprender que éste y la conformación de Nueva España constituyen un periodo fundacional.

En el segundo bloque se explica la consolidación de Nueva España, su proceso decisivo de integración territorial, conformación demográfica, definición cultural, crecimiento económico y articulación política hasta la crisis de la monarquía española.

El tercer bloque abarca de la consumación de la independencia al inicio de la revolución mexicana. Este periodo se explica en función de los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural.

El cuarto bloque considera los años del siglo XX en que se crearon las instituciones del Estado contemporáneo, desde la implantación de un modelo estatal de desarrollo social, político y económico hasta el inicio de su desgaste.

El quinto bloque agrupa las tres últimas décadas del siglo XX. Su incorporación es una novedad en los programas al abordar la transición política y social aún vigente.

En este sentido es conveniente señalar que los programas ofrecen gran flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, de manera que no se conciben como un listado de temas en el que tendrían el mismo peso todos los elementos que lo integran. Por el contrario, se espera que los maestros hagan hincapié en los aspectos más relevantes de los temas y subtemas de modo que logren construir, junto con sus alumnos, una visión global de los procesos que se abordan en cada bloque.

3.5 LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

3.5.1 La didáctica como una manera de fomentar la participación crítica y reflexiva de los alumnos

De acuerdo con los documentos revisados, la didáctica no solo debe detenerse a responder ¿qué Historia enseñar? Debe también decir algo acerca de cómo enseñar los conocimientos históricos. Así mismo que existen diferentes tipos de didáctica, entre ellas, la didáctica de corte tradicional; la didáctica activa y por último, la didáctica problemática[107].

La didáctica de corte tradicional, considerada como una perspectiva negativa para los procesos educativos, se caracteriza por la lección magisterial, que resume oralmente lo que se encuentra escrito. Favorece estados de pasividad, la mutilación de la imaginación y la inventiva. Y con estas las propias virtudes cognitivas, las propias potencialidades del alumno.

La didáctica activa, por su parte, derriba los planteamientos de la didáctica tradicional, poniendo al alumno como centro del proceso educativo. Tomando en cuenta las necesidades del alumno y promoviendo así la motivación por parte de los docentes.

La didáctica problemática, en cambio, se preocupa por las razones bajo las cuales el alumno aprende y por los objetos de aprendizaje utilizados en dicho proceso. Su característica principal es la investigación continua y la apertura a la experiencia y la crítica, es decir, poner en discusión los conocimientos ya adquiridos.

A partir de esta última, se estipula que los docentes deben partir para lograr con éxito los propósitos señalados en los programas, como es el formar alumnos críticos y reflexivos, capaces de comprender la realidad en la que se desenvuelven, esto, desde una perspectiva histórica. Dejando de lado aquella versión del aprendizaje basada en la memorización de fechas, acontecimientos y

[107] Franco Frabboni (2001) El libro de la pedagogía y la didáctica, Madrid, Popular. Págs. 159-168

nombres importantes que no permite un aprendizaje real y mucho menos una comprensión por parte de los alumnos sobre los hechos y procesos históricos.

El primer acercamiento al conocimiento debe permitir a los alumnos introducirse dentro de la estructura lógica de éste: conceptualizaciones más o menos abarcadoras, subordinadas y también vínculos causales entre fenómenos denominados conceptuales y reconocidos en su singularidad.[108] Puesto que ya no se trata de ir del concepto a las notas, el objetivo, es enseñar a ver a las conclusiones historiográficas como construcciones del pensamiento y no como verdades eternas. Se trata de hacer pensar Históricamente y que los alumnos recuperen aspectos del método de los historiadores para ejecutar su tarea y llevar a cabo un buen aprendizaje.

3.5.2 La didáctica y el desarrollo de las nociones y habilidades del conocimiento histórico.

Para el desarrollo de nociones y habilidades relacionadas con la comprensión del tiempo y espacio históricos, los docentes deben elegir la mejor propuesta didáctica teniendo siempre como base, la fundamentación teórica que les permita diferenciar entre los diferentes tipos de didáctica existentes. Ya que dichas nociones, no sólo permiten al alumno la comprensión de hechos y procesos históricos bajo una concepción de que el conocimiento es crítico, inacabado e integral, sino que lo llevan a desarrollar ciertas habilidades como el manejo de información histórica; una apropiada argumentación y el razonamiento para analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

Así es como se ha planteado en los programas de estudios y para guiar a los docentes en esta actividad, los programas cuentan con un apartado de comentarios generales y sugerencias didácticas acordes con el enfoque, los propósitos y los ejes que estructuran los programas (comprensión del tiempo y el

[108] Ana Zabala. *La Didáctica de la Historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia*. En: Carlos Barros (ed.), Historia a Debate. Tomo II. Nuevos paradigmas, Ponte Ulla-Vedra, España, Historia Debate, 2000.1 Instituto de Profesores “Artigas”, Montevideo.

espacio históricos; manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia), así mismo comentarios y sugerencias para el uso de recursos didácticos. Este apartado, no tiene un carácter prescriptivo, y es tan sólo un referente que puede ser modificado por el maestro de acuerdo con su experiencia y conocimientos o según las características del grupo. Aquí se favorece la toma de decisiones de los docentes, porque son ellos quienes para el desarrollo de los temas y objetivos señalados en los Programas de Historia seleccionan las estrategias didácticas más adecuadas, los materiales de apoyo y temas de mayor interés para los alumnos.

Por ello que los docentes deben tener claro que la enseñanza de la historia implica una forma diferente de trabajar y que sin una propuesta didáctica, difícilmente desarrollarían en sus alumnos esas habilidades necesarias que permitan encontrar respuesta a las interrogantes del mundo de hoy. Las estrategias didácticas innovadoras no sólo acercan a los alumnos y despiertan en ellos el interés por el estudio de la disciplina, sino que permiten una mayor comprensión y favorecen el cumplimiento del enfoque formativo.

3.6. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La enseñanza de la historia debe ofrecer a los alumnos una gran variedad de experiencias de aprendizaje que contemplen el uso de recursos didácticos. Instrumentos que, por una parte, ayuden a los docentes en su tarea de enseñar, y por otro, faciliten a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, no todos los docentes cuentan con esta perspectiva y esto se debe a la existencia de un problema que durante un tiempo ha venido afectando la enseñanza de la historia y esto es que los docentes de historia solo han utilizado el libro de texto como único recurso didáctico, frente al desconocimiento, ausencia o insuficiencia de los recursos de apoyo dentro de su escuela, y en consecuencia, un desaprovechamiento en el aula.

Actualmente, y con la renovación de los programas la enseñanza de la historia está orientada a la comprensión de procesos y hechos históricos, (lo que ofrece a los alumnos una variedad de experiencias de aprendizaje que le permite analizar la realidad en la que se desenvuelve) y para ello se contempla el uso de recursos didácticos que van más allá de la simple repetición de datos y sirven para mejorar las condiciones de trabajo tanto del maestro como del alumno. Dichos recursos son los siguientes[109]:

- Líneas del tiempo y esquemas cronológicos
- Fuentes escritas
- Fuentes orales
- Mapas Históricos y croquis
- Graficas y estadísticas
- Imágenes e ilustraciones
- Museos
- Sitios y monumentos históricos
- Tecnologías de la información y la comunicación
- Los procesadores de textos, hojas de cálculo y programas para elaboración de presentaciones
- Internet[110]

Las líneas del tiempo y esquemas cronológicos, son importantes para desarrollar la noción de tiempo histórico, ya que permiten establecer secuencias cronológicas e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio.

---

[109] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Págs. 16-17

[110] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Págs. 16-17

Las fuentes escritas, por su parte permiten el manejo de información histórica un aspecto esencial para lograr que los alumnos lean y contrasten diversos documentos oficiales, crónicas o fragmentos de obras historiográficas, biografías, novelas, etcétera, para apropiarse de conceptos e interpretaciones históricos. Los acervos de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula cuentan con títulos para trabajar temas de Historia I y II que pueden apoyar al maestro.

Las fuentes orales, se refieren a mitos, leyendas, consejos y tradiciones que se transmiten de generación en generación. Este material permite ampliar el conocimiento histórico al proveer información de la memoria colectiva no incluida en los textos impresos, recupera elementos de la propia identidad y comprende la historia desde un enfoque intercultural al rescatar las formas de pensar de personas de culturas diferentes.

Los mapas históricos y croquis, son un apoyo para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar información histórica, describir relaciones espaciales, hacer comparaciones y realizar inferencias para comprender por qué un suceso se produce en un lugar específico. También permiten visualizar de manera sintética los cambios en el espacio.

Las gráficas y estadísticas, son recursos que posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos relacionados con la población o la economía de una sociedad.

Las imágenes e ilustraciones ayudan a los alumnos a conocer de manera visual otras épocas, a identificar cambios y permanencias en las sociedades y a comprender algunos valores del pasado.

Los museos, ofrecen la oportunidad de acercar a los estudiantes a objetos de otras épocas. Al visitar estos lugares el alumno puede observar y describir los objetos para conocer su uso e importancia en el pasado y comprender por qué forman parte del patrimonio cultural. En este caso el maestro no debe pedir que copien las cédulas de identificación de los objetos sino promover actividades que les permitan elaborar sus propias conclusiones.

Los sitios y monumentos históricos, son espacios con vestigios de la actividad humana, como sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas, etcétera. Desde esta perspectiva, todo espacio puede convertirse en un recurso para que los alumnos analicen la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), constituyen una alternativa para el conocimiento histórico y son herramientas que desarrollan habilidades relacionadas con el manejo de información. Ofrecen a la clase de historia una gran variedad de recursos: videos, canales de TV especializados, paquetes computacionales, internet, discos compactos interactivos con bases de datos, música o imágenes.

Los procesadores de textos, hojas de cálculo y programas para elaboración de presentaciones son herramientas fundamentales para organizar la información; permiten seleccionar y ordenar ideas y mostrar en forma creativa los resultados de las investigaciones mediante recursos como los cuadros, esquemas, estadísticas y mapas.

El internet brinda acceso a páginas relacionadas con temas históricos: documentos, testimonios, ensayos o visitas virtuales a museos y sitios que difícilmente los alumnos podrían consultar o conocer de manera directa. En su página de internet, la SEP ofrece a los alumnos de secundaria algunas alternativas para su empleo, y proyectos de trabajo relacionados con la asignatura de Historia como es el caso de la Red Escolar.

Todos estos recursos didácticos facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Con ellos, se espera que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, los cuales lo acerquen a la realidad en la que viven, pero así mismo con ellos se busca acelerar el proceso del conocimiento, economizar tiempo en las explicaciones y principalmente despertar el interés del alumno por la asignatura. Por ello, una recomendación de los programas es que dentro de las planeaciones didácticas, las especificaciones del recurso didáctico a utilizar deben ser claras para lograr los propósitos deseados.

3.7. IMPORTANCIA DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

3.7.1 La importancia y utilidad de la planeación didáctica en el logro de aprendizajes significativos

Uno de los planteamientos descritos en los Programas de Estudio es que los maestros deben conocer el enfoque y los propósitos de la asignatura, así como tener un buen dominio de los contenidos. De acuerdo con el programa, el curso y las clases deben planearse conforme a los siguientes elementos:

- Enfatizar el análisis y la comprensión histórica.
- Considerar los propósitos de la asignatura para guiar la enseñanza de una historia explicativa.
- Conocer las características, necesidades y problemáticas de los adolescentes para elegir estrategias y materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural.
- Recuperar los conocimientos previos de los alumnos.
- Desarrollar actividades de aprendizaje que motiven en los alumnos el interés por el estudio de la historia.
- Fomentar el desarrollo de actitudes y valores.[111]

Bajo esta perspectiva, los elementos indispensables para el desarrollo de una clase y por lo tanto el logro de aprendizajes significativos, es la planeación didáctica la cual permite al docente definir lo que habrá de enseñarse, el por qué, a quién, el cómo y dónde, pues es una descripción escrita de cómo progresaran los alumnos para conseguir los propósitos estipulados. Sus objetivos son aumentar la eficiencia de la enseñanza y asegurar el control de esta, evitar improvisaciones, proporcionar secuencias y progresividad a los trabajos escolares,

[111] Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.* México, Secretaria de Educación Pública. Págs.18

dar atención a los aspectos más importantes, proponer tareas adecuadas al nivel de los estudiantes, concentrar los recursos y posibilitar rectificaciones.

En este sentido, la planeación como guía del maestro comprende la selección y organización previa de las experiencias de aprendizaje que de manera individual y/o colaborativamente comparten los alumnos con el docente en el espacio escolar. Por ello, y siguiendo el enfoque marcado en el programa de estudios, deben ser exhaustivas y detalladas, y deben contener todos los elementos que ayuden al profesor a impartir mejor su materia.

Un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en los trabajos de Zarzar, quien plantea que el plan te trabajo se caracteriza por la agrupación en dos subtemas: El primero incluye los aspectos generales del curso, mientras que en el segundo se desarrolla la planeación didáctica de cada tema, unidad temática o sesión de trabajo con el grupo. Los aspectos generales que debe contener son los siguientes:

- Datos generales
- Objetivos generales de aprendizaje
- Contenidos temáticos
- Metodología de trabajo
- Criterios para la calificación, la acreditación y la evaluación.[112]

En cuanto a la planeación didáctica del curso, esta corresponde a la planeación sesión por sesión (o lo que es lo mismo, planeación por clase), tema por tema o por unidad didáctica (planeación semanal o por cursos), y la pregunta que debe guiar al profesor es ¿cuál es la mejor manera de trabajar este tema (o unidad temática) en función del logro de los objetivos planteados, tanto los informativos como los formativos? Una vez contestada la pregunta, la planeación constituye un análisis de la situación.

Esta manera de trabajar está orientada al mejor logro de los objetivos de aprendizaje previsto en los programas de historia. Puede ser el medio adecuado

[112] Carlos Zarzar Charur (2003) *Habilidades Básicas para la Docencia*. Grupo Patria Cultural, México

para controlar y revisar objetivamente, y de una forma inmediata, tanto el aprendizaje de los alumnos como el propio sistema didáctico. En este sentido, la planeación correctamente enfocada, puede y debe lograr una mejora en la disposición y realización de las actividades escolares.

3.7.2 La unidad didáctica y las secuencias didácticas para el aprendizaje de los alumnos.

La unidad didáctica es una forma de planificar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizajes con una coherencia metodológica y por un periodo de tiempo determinado. La razón por la cual hablamos de ella es porque el Programa de estudios de Historia debido a su estructura y enfoque, permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en secuencias didácticas.

Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuando enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados.

En resumen, podemos decir que la unidad didáctica es una unidad básica de programación y ante esto, existen varios ejemplos de ellas como son: unidades didácticas por actividad; unidades por procedimientos y por último, unidades por proyectos.

La unidad didáctica por actividad, puede realizarse en una o más sesiones, y está dividida en tres etapas: Inicio, donde el docente recupera los conocimientos previos de los alumnos y hace una exposición interactiva del contenido; Desarrollo, que se refiere a la aplicación de los conocimientos adquiridos en una experiencia de aprendizaje, y el Cierre, para obtener conclusiones y evaluar la actividad.

La unidad didáctica por procedimientos, al igual que la anterior, está estructurada en tres momentos: Demostración, que es donde se familiariza al

alumno con el procedimiento; Práctica del procedimiento, donde se realizan ejercicio dirigidos por el docente; y Aplicación, cuando se consolida el domino del procedimiento.

La unidad didáctica por proyectos en cambio, se desarrolla por bloques y las etapas en las que se realiza son las siguientes: Diseño; Organización; Preparación; Ensayo y Conclusión.

En este sentido la autonomía de los alumnos se fomenta para que apliquen mejor sus conocimientos, desarrollen valores, actitudes y habilidades para el manejo de información.

Las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, deben configurarse en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deben contemplar los siguientes aspectos:

- Eje temático
- Objetivos
- Contenidos
- Estrategias metodológicas - Actividades
- Materiales – Recursos
- Formas de agrupamiento – Dinámica de trabajo
- Temporalizacion
- Criterios y momentos de evaluación

Siguiendo este orden es que el docente puede planear su curso el cual puede abarcar sólo una unidad (que en este caso corresponden a bloques temáticos) o a la planeación de todo el ciclo escolar, lo cual garantiza un mayor control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Para ayudar al docente en esta tarea los programas de estudio brindan las especificaciones generales en donde se marcan los propósitos, los contenidos, los aprendizajes esperados y las sugerencias didácticas que el docente debe seguir, así mismo se dice que se le ha dotado de los recurso necesarios que le orienten en su actividad diaria y mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, como guías y antologías. Materiales que no solo le guían sino que pretenden trasformar la práctica docente y con ello, elevar la calidad de la educación.

3.8. EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

3.8.1 Experiencias de evaluación

Durante mucho tiempo el proceso de evaluación fue una actividad independiente y extraña al proceso de enseñanza. Consistía en medir el grado de precisión con que un alumno memorizaba y repetía una gran variedad de datos históricos. Esto en relación con los resultados obtenidos en un tiempo determinado, omitiendo aspectos como el desarrollo de habilidades, fortalecimiento de actitudes y valores, ya que se consideraba la evaluación como un instrumento puramente sancionador y calificador de los aprendizajes realizados.

Actualmente, en los Programas de Estudios de Historia, se concibe la evaluación como un proceso permanente que valora el avance de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes relacionadas con la comprensión histórica.

En este sentido, la evaluación es un recurso importante para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje ya que puede aportar información oportuna para cambiar, modificar o continuar con determinadas prácticas docentes, ya que es un recurso que provee de elementos suficientes para mejorar la enseñanza y responde a las necesidades e intereses de los alumnos.

Desde esta perspectiva, se dice entonces que, el trabajo que se realice en el aula permitirá evaluar el aprendizaje en los aspectos: *conceptual:* lo que el alumno debe saber, al lograr la comprensión y manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos; *procedimental*: lo que el alumno sepa hacer, que incluye las habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos, por ejemplo la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de esquemas, etc. y; *actitudinal:* lo que se considera deseable que el alumno logre con la orientación del maestro para desarrollar actitudes y valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la convivencia y la empatía.

Pero para ello, el maestro debe tener presente las siguientes cuestiones: qué evaluar, a quién hay que evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y cómo

comunicar el conocimiento obtenido mediante la evaluación. Dentro de este proceso se identifican tres etapas o momentos: evaluación inicial, evaluación formativa o continua y la evaluación sumativa. Tres momentos sumamente importantes que no se pueden ignorar pues de ellos depende que se detecten posibles problemas de aprendizaje que los alumnos presenten frente a la explicación del conocimiento histórico, prever lo que es preciso cambiar (objetivos, estrategias de intervención, actividades de aprendizaje, etc.) para mejorar la situación, y por ultimo informar a los alumnos de los datos relativos que afectan a su propio proceso de aprendizaje. Pero es en el siguiente apartado en donde se detalla cada una de estas etapas.

3.8.2 Los diferentes momentos de la evaluación en el proceso formativo de los alumnos

El proceso evaluador en definición es el mismo, sin embargo las características de dicho proceso (el identificar y obtener información) varían según el tipo o modalidad de evaluación que el docente utilice. Para entender mejor esto, a continuación presentamos los diferentes momentos de la evaluación que actualmente se plantean dentro de los Programas de Estudios.

Evaluación inicial

La evaluación inicial se realiza a principios de curso con el objetivo de poder responder a las siguientes preguntas: ¿Qué saben los alumnos en relación a la asignatura? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Qué son capaces de aprender? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje? Todo ello, para establecer los distintos niveles de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales existentes en el grupo, así mismo para establecer las actividades y tareas que faciliten el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Evaluación Formativa o continua

Este tipo de evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje y tiene como propósito mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionando información al docente y a los alumnos sobre las dificultades detectadas en el proceso que ayuden a introducir las correcciones pertinentes, es decir, la modificación y la mejora continuada del alumno que se evalúa.[113] Es decir, tiene como finalidad fundamental una función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los alumnos. Pretende detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos en dicho proceso.

En este sentido, los errores son objeto de estudio pues a través de ellos se pueden diagnosticar las dificultades que los alumnos presentan al realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder elaborar los mecanismos que ayuden al estudiante a superar sus problemas. Pero así mismo, sirve para remarcar aquellos aspectos del aprendizaje en que los alumnos han tenido éxito, con el objetivo de reforzar el aprendizaje.

Evaluación sumativa o final

Es la evaluación de resultados[114] y tiene como objetivo valorar la eficacia general del proceso educativo. Tiene una función social de asegurar que las características de los alumnos respondan a las exigencias del sistema. Pero así mismo tiene una función formativa que nos brinda información necesaria para saber si el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios, y en consecuencia si cuenta con los requisitos necesarios para aprendizajes posteriores, o bien determinar los aspectos a modificar. El objetivo de este tipo de evaluación es conocer y valorar los resultados conseguidos por parte del alumno al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

[113] Antoni Zabala Vidiella (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Editorial GRAO Págs. 206-210

[114] José Luis Gómez (1998). *La evaluación en la E.SO. Una perspectiva practica*, Madrid, ccs págs. 17-22

3.8.3 Los diferentes tipos de evaluación

Como ya hemos comentado, en el actual programa de Historia, la evaluación es concebida como un proceso permanente que permite a los maestros, valorar el avance de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes y valores relacionados con la conciencia histórica. Así mismo que las capacidades definidas en los objetivos educativos son el referente básico de todo proceso de enseñanza y, por tanto, de la evaluación.

Pero frente a esto, también hay que mencionar que los contenidos de aprendizaje, ocupan un lugar importante pues dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, son el referente funcional para valorar y seguir los avances de los alumnos. Estos contenidos se clasifican de la siguiente manera: contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales .Todos ellos, son considerados por el programa de estudios y una vez revisados, deben ser evaluados.

Pero ¿cómo puede saber el docente el grado y tipo de aprendizaje que tienen los alumnos respecto a los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales? Y ¿en qué se basa cada una de estas evaluaciones? Para entenderlo, pasemos a detallar cada una de ellas:

Evaluación de los contenidos factuales

Antes que nada los contenidos factuales están relacionados con el conocimiento de hechos, por ejemplo, conocer el nombre de la capital de cierto país, la descripción de un suceso, etc. Dichos contenidos deben ser expresados con la mayor fidelidad por parte de los alumnos, sin caer en la simple verbalización mecánica, y por lo tanto que la enumeración de los hechos no implique un desconocimiento de los conceptos asociados a cada uno de ello. Lo que se busca es que el alumno comprenda y entienda qué quiere decir ser la capital de un país concreto, es decir que pueda hacer una representación geográfica donde pueda situarla.

Una vez que se tiene clara la necesidad del aprendizaje de hechos, es importante que los alumnos los recuerden para que puedan ser utilizados cuando convenga y con fluidez. Pero ¿cómo saber si los alumnos son capaces de recordar unos datos, los nombres de personajes, los títulos de obras, etc.?

La actividad más apropiada para valorar lo que saben es mediante la simple pregunta. La rapidez en la respuesta y la certeza del alumno al contestar, permiten conocer suficientemente el grado cognitivo del alumno, y lo más importante, identificar el tipo de ayuda que habrá de proponer el docente para contribuir al progreso del alumno.

Si el número o dinámica de grupo no permiten hacer las preguntas de uno en uno, el docente debe realizar una prueba escrita sencilla que proponga dar respuesta a las interrogantes planteadas y poder así, establecer con gran certeza el grado de conocimiento de los contenidos factuales.

Evaluación de contenidos conceptuales

Los contenidos conceptuales, como su nombre lo dice, hacen referencia al aprendizaje de ciertos conceptos. Pero a diferencia de los contenidos factuales, no se pueden evaluar con una prueba escrita, pues su fiabilidad es mucho más precaria cuando lo que se tiene que determinar y valorar es el proceso y el grado de aprendizaje de los contenidos conceptuales.

Cuando los contenidos son conceptuales, el grado de comprensión es ilimitado. El alumno siempre puede tener un conocimiento más profundo y elaborado de los conceptos. Y ante esto, surge cierta dificultad, el docente debe valorar los grados o niveles de profundización y comprensión de los conceptos.

En este sentido, los alumnos deben demostrar que han aprendido, así como su capacidad para utilizar convenientemente los conceptos aprendidos.

Pero ¿cómo saber que el alumno ha aprendido y no solamente es capaz de recordar con precisión cierta definición? ¿Cuáles son las actividades más adecuadas para conocer el grado de comprensión de los contenidos conceptuales?

Las actividades que pueden garantizar un mejor conocimiento de lo que cada alumno comprende implica la observación del uso de cada uno de los conceptos en diversas situaciones (trabajos en equipo, exposiciones, debates y sobre todo diálogos). Sin embargo cuando esto no es posible, la prueba escrita es una solución, pero para ello, el docente debe elaborarla intentando superar ciertas deficiencias. Lo que se busca con el aprendizaje de conceptos es que el alumno sea capaz de utilizar el concepto en cierto momento o situación, lo que tiene que hacer el docente es proponer ejercicios que no consistan tanto en una explicación de lo que los alumnos entienden del concepto, sino ejercicios que obliguen a los alumnos a utilizar el o los conceptos.

Evaluación de contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales a diferencia de los factuales y conceptuales que sólo se basan en lo que el alumno debe conocer, implican saber hacer, y el conocimiento de este saber sólo se puede averiguar en situaciones de aplicación de los contenidos. Es decir, lo que define el aprendizaje no es el conocimiento que se tiene, sino el dominio del tema al trasladarlo a la práctica, por ejemplo, al hablar sobre el descubrimiento de América, lo que el alumno tendría que hacer es: explicar el por qué de los viajes de Cristóbal Colon; distinguir las consecuencias de estos viajes y comparar la vida antes y después.

En este sentido el conocimiento reflexivo se puede conocer mediante actividades y situaciones que permitan al docente llevar a cabo la observación de cada uno de los alumnos. Dichas actividades implican el dialogo, el debate y la investigación.

Las habituales pruebas de papel y lápiz, no quedan descartadas en este caso, pueden ser utilizadas cuando se trata de procedimientos que se realizan utilizando papel, como por ejemplo, a escritura, el dibujo, la representación gráfica del espacio, o cuando son contenidos de carácter más cognitivo que deban expresarse por escrito, como la transferencia, la clasificación, la deducción y la inferencia.

Evaluación de contenidos actitudinales

¿Cómo se puede valorar la solidaridad? ¿A quién se le puede poner una buena nota en tolerancia? ¿De qué objetividad se dispone para graduar esta valoración? Son preguntas difíciles de responder, debido a que los contenidos actitudinales, sus componentes cognitivos, conductuales y afectivos, hacen que resulte complejo determinar el grado de aprendizaje de cada alumno.

El problema de la evaluación de los contenidos actitudinales no radica en la dificultad de expresión de conocimiento por parte de los alumnos, sino en la dificultad de la adquisición de dicho conocimiento. Es decir, qué piensan y qué valoran realmente los alumnos. Para poder saberlo, es necesario que en la clase y en la escuela surjan situaciones conflictivas que permitan la observación del comportamiento de cada uno de los alumnos.

En este sentido, la fuente de información necesaria para que el docente pueda conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, expresadas en debates, y manifestaciones dentro y fuera del aula.

3.9 PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS. RELATO OFICIAL Y RECUPERACIÓN DE VOCES Y VISIONES CRÍTICAS

A lo largo de este trabajo, se han mencionado las dificultades que se presentan en torno a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, las cuales como ya hemos visto, están relacionadas en primer lugar con la forma en que se construye el conocimiento histórico, la elaboración de las propuestas curriculares para el estudio de la Historia y los procesos y prácticas que giran en torno a ella, en donde el docente, invariablemente, es considerado como el responsable principal de llevarla a cabo.

Actualmente, los cambios a los programas de estudio a partir de la reforma en secundaria, pretenden eliminar todas estas dificultades a partir de un nuevo

enfoque, que le permita a los alumnos desarrollar ciertas habilidades. Pero antes de adelantar los resultados iníciales del proceso de implementación de dicha propuesta, hay que reconocer que este no es el único propósito del Plan de Estudios 2006 y sus respectivos programas. Como ya hemos dicho, se busca que maestros y directivos articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes con la intención de optimar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos entre 12 y 15 años de edad y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad.

Frente a esto, es que durante el ciclo escolar 2006-2007 se inició la implementación generalizada del nuevo currículo en todas las secundarias del país. Cabe destacar, no fue una tarea fácil ya que existieron y siguen existiendo diferentes puntos de vista al respecto, algunos de ellos, muy críticos. Pero para entenderlo mejor, veamos cómo fue este proceso, quiénes fueron los responsables de dar a conocer e impulsar este proyecto, cómo fue recibido por el personal de las escuelas, qué tipo de decisiones se tomaron en ellas al inicio del ciclo escolar, cómo se organizaron y cuáles las implicaciones de maestros y alumnos al trabajar con la nueva propuesta curricular. Para ello, se consideró el análisis de los informes[115] nacionales elaborados por los Equipos Técnicos Estatales (ETE) y el personal directivo y docente de los planteles educativos participantes en la Reforma. Así mismo, algunas visiones más críticas al respecto de esta situación.

3.9.1 Primera Etapa de Implementación

De acuerdo con lo ya establecido en los informes nacionales, encontramos que en el marco de los compromisos establecidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Secretaria de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría

[115] Exposiciones que se basan principalmente en la información de que los ETE recopilaron, sistematizaron e integraron en el Informe Estatal de Avance (IEA). Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas a los directivos, personal docente y de apoyo, registro de observación de algunas reuniones entre maestros, así como de los reportes de capacitación y asesoría elaborados por los asesores.

de Educación Básica (SEB), puso en marcha la Reforma de la Educación Secundaria (RS) con la intención de fortalecer las escuelas y mejorar la calidad de la educación. Y para el ciclo escolar 2005-2006 la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la SEP, llevó a cabo la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma a la Educación Secundaria[116]. Con el propósito de identificar las implicaciones que tendría la aplicación de la propuesta curricular 2005 en el primer grado, en la operación cotidiana de las escuelas y el trabajo en las aulas; pero así mismo para obtener información suficiente que orientara la elaboración de materiales de apoyo a la docencia; generara información oportuna sobre las condiciones mínimas de organización, infraestructura y gestión que deben tener las escuelas frente a la reforma; así como de información respecto a las ofertas de actualización para maestros, directivos y equipos técnicos y (pienso que sobretodo) para conocer los efectos de la aplicación del nuevo currículo y valorar los resultados obtenidos y las condiciones de la escuela para su adecuada operación. Las escuelas participantes, contaron con un documento introductorio sobre el plan y los programas de estudio de la Reforma a Secundaria y se propuso una capacitación y asesoría para los profesores de primer grado con los nuevos programas de estudio.

Cabe mencionar que algunas versiones diferentes a lo citado en el primer informe, aseguraron que aunque se señalaba que la prueba tenía como uno de sus objetivos generar información "sobre los ajustes y modificaciones que es preciso realizar a la propuesta curricular" era evidente que la finalidad esencial era identificar los problemas de organización, gestión y operación en los diferentes escenarios en que se llevo a cabo el nuevo plan de estudios. Una evidencia de esto fue que antes de contar con la información sistematizada sobre la primera etapa de implementación, los planes y programas de estudio se volvieron norma con la publicación del decreto de la reforma[117]

[116] Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Informe Nacional de Avance. Primer Periodo de seguimiento. Secretaria de Educación Pública.*

[117] Rafael Quiroz Estrada. "Reforma de la Educación Secundaria: Problemas, implicaciones y perspectivas". en*: Educación 2001*. Núm.135. págs. 18-25.

Pero regresando a la forma de organización de la PEI, encontramos que para iniciar con esta, la DGDC consideró necesario integrar y formar cuadros académicos para impulsar dichas acciones. Por lo cual, se conformaron los Equipos Técnicos Estatales[118] (ETE) integrados por un coordinador (responsable de organizar las acciones relacionadas con la PEI en la entidad) un subcoordinador por cada escuela (encargados en dar seguimiento a la organización y al funcionamiento de las escuelas secundarias y orientar a los directivos) y los asesores de asignatura (encargados de capacitar a los profesores brindándoles asesoría y acompañamiento en el trabajo con los nuevos programas)

En la PEI participaron 30 entidades (excepto Michoacán y el Estado de México)[119] con un total de 126 escuelas secundarias, sin considerar turno o modalidad (general, técnica o telesecundaria). En esta primera etapa el propósito consistió en ofrecer a las autoridades educativas, federales y estatales, información que se consideraba suficiente y relevante, para conocer y valorar las implicaciones de la nueva propuesta curricular en la organización y el funcionamiento de los planteles. Para ello, se demandó a los ETE visitarlas con frecuencia y en ocasiones durante periodos prolongados para observar al personal de la escuela y dialogar con él. La tarea o funciones de los ETE, de acuerdo con los informes naciones, se organizaron de la siguiente manera:

[118] La mayoría de los profesores que integraron los Equipos Técnicos Estatales se desempeñaban como jefes de enseñanza, aunque había quienes eran apoyos técnicos pedagógicos, maestros de grupo, funcionarios, supervisores o coordinadores de algún programa educativo de la entidad. Gran parte de los profesores cuentan con estudios de licenciatura y algunos con el grado de maestría o doctorado. Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág. 12.

[119] De acuerdo con lo establecido en el tercer Informe de implementación, uno de los criterios que la Dirección General de Desarrollo Curricular sugirió para la selección de las escuelas fue contar con secundarias ubicadas en diferentes contextos (urbano medio, urbano marginal, rural medio, rural marginado e indígena) pues esto permitiría conocer la homogeneidad de condiciones en que trabajan. Sin embargo, esto no fue totalmente posible, ya que la mayoría se localizó en un contexto medio urbano medio. Además Michoacán y el Estado de México, dentro de este proceso se **negaron** a participar.

Coordinadores	Subcoordinadores	Asesores de asignaturas
A este grupo se les asignó la tarea de organizar todas las actividades para poner en marcha la PEI, tales como: elaborar un plan de trabajo general; coordinar y apoyar las actividades de los asesores y subcoordinadores; gestionar los recursos financiaros para llevar a cabo las tareas conferidas al equipo; participar en las reuniones nacionales de capacitación a los ETE así como en otros eventos que la DGDC convocó; garantizar la distribución y entrega de materiales curriculares; organizar la capacitación a profesores, directivos, supervisores entre otros, coordinar los esfuerzos para la elaboración de los Informes Estatales de Avance y visitar las escuelas cuando menos tres veces durante el ciclo escolar.	Sus tareas principales fueron: realizar el seguimiento a la organización y el funcionamiento de las escuelas que participaron en la PEI; elaborar los reportes correspondientes; brindar apoyo e información a los directivos de estas escuelas; participar en las reuniones nacionales de capacitación a los ETE y apoyar en las tareas de capacitación a maestros y directivos de las escuelas PEI.	Sus principales responsabilidades consistieron en: diseñar un plan de asesoría para maestros de las escuelas PEI; brindar la capacitación, la asesoría y el acompañamiento pedagógico a los docentes; elaborar un reporte de cada visita a las escuelas; asistir a las reuniones nacionales de capacitación de los ETE, participar en reuniones estatales de seguimiento y balance, y elaborar informes parciales y final.

Bajo esta perspectiva, los ETE fueron informantes clave del proceso de implementación de la reforma y lo más importante, impulsores del cambio en las escuelas y entre sus actores principales. Sin embargo, para los ETE instalar la Reforma supuso una tarea de gran complejidad. Por ejemplo, la PEI en los estados fue enfrentada por muchos de los equipos con un fuerte compromiso, pero con cierto grado de incertidumbre por las tareas que demandaba. Ya que como precursores del proyecto de Reforma, lo primero que necesitaron fue tener claro las razones del cambio y en qué consistía, a fin de contar con los elementos para convencerse y persuadir al personal de las escuelas secundarias de participar en él. En este caso, para lograrlo, los ETE (los coordinadores, subcoordinadores y asesores) proporcionaron información sobre las ventajas pedagógicas de la Reforma lo cual permitió abrir camino. No obstante hubo escuelas donde los profesores expresaron opiniones divididas sobre si deberían participar o no, algunas finalmente accedieron a participar. Donde no fue posible, los coordinadores de los ETE buscaron otras opciones.

En general y aceptando lo que dicen los informes, los ETE comunicaron y sensibilizaron a los docentes y directivos sobre el qué y el cómo del cambio para la educación secundaria y la continuidad de algunos planteamientos expresados en el Plan de Estudios 1993. En este sentido, se dice que la tarea fue compleja pues había que reconocer la necesidad de modificar prácticas muy arraigadas en las escuelas y ante esto, las primeras reacciones de muchos docentes frente a la Reforma fueron de temor, desconcierto y resistencia. Por ejemplo, algunas versiones manejaron que algunas escuelas se negaron a participar en la PEI y que hubo escuelas que después de haber aceptado iniciar la prueba, decidieron salirse del programa piloto debido a que no estaban de acuerdo con la aplicación de la propuesta[120]; paradójicamente, meses después, varios profesores fueron entusiastas promotores de la Reforma. También hubo quienes desde el principio asumieron con entusiasmo el reto de vivir la experiencia y convencidos aplicaron el nuevo currículo el primer año.

Con base en las circunstancias anteriores, la PEI inició y junto con ella también iniciaron la capacitación y orientación de los docentes para implementar la Reforma de Educación Secundaria. Pero para entender mejor este aspecto pasemos al siguiente apartado: la capacitación y asesoría a los maestros.

3.9.2 La capacitación y asesoría a los maestros

Como se recordara, uno de los propósitos de la PEI fue el suministrar información para orientar a los docentes en la implementación de la Reforma. Y para ello, la DGDC consideró pertinente el impulso de la capacitación, la asesoría y el acompañamiento a maestros de primer grado con los nuevos programas de

[120] Uno ejemplo de ello lo podemos observar en el caso de la secundaria 72 Diego Rivera, una de las siete seleccionadas en el Distrito Federal para formar parte del programa piloto de la Reforma. Ahí los maestros rechazaron el plan y ratificaron su decisión de no entrar en ese proyecto. “No hay vuelta atrás” dijeron. Los profesores le entregaron a las autoridades de la SEP un oficio de inconformidad en el que se quejaron no sólo de su desconocimiento del esquema, sino de que para imponerlo en ese plantel ya habían movimientos para la eliminación de talleres, así como la exclusión de algunos profesores. Además aseguraron los profesores de la secundaria 72, “empezaremos las clases con los mismos programas que tenemos”. Karina Avilés. *La secundaria Diego Rivera “ya se salió” del programa piloto.* (2005) **La jornada**.

estudio. De acuerdo con los informes nacionales, los responsables del desarrollo de esta tarea, fueron los asesores, integrantes de los ETE.

Bajo esta perspectiva, el papel del asesor se concibió como alguien que apoyó a los maestros en el conocimiento detallado y la comprensión del nuevo programa; atendiendo y resolviendo dudas e inquietudes que surgieron a partir de la explicación sobre los resultados obtenidos; también como alguien que sugirió estrategias didácticas para trabajar en el aula; brindó orientaciones concretas para atender las necesidades, inquietudes e intereses de los alumnos, y proporcionó o sugirió materiales didácticos que apoyaran la enseñanza[121].

Ahora bien: ¿en qué consistió la estrategia de trabajo y qué se realizó en las escuelas para brindar capacitación y asesoría a los maestros? Veámoslo a continuación.

3.9.3 Estrategia de capacitación, asesoría y acompañamiento a los maestros

Teniendo como base el anterior panorama general de la situación, encontramos que para capacitar a los maestros de secundaria en las diferentes asignaturas, la DGDC organizó cuatro Reuniones Nacionales, con la intención de brindar las herramientas para asesorar a los maestros en la comprensión y aplicación de los programas de estudio para primer grado, así como para realizar el seguimiento en el aula y documentar la experiencia. Para ello, se dice que los asesores contaron con el apoyo del equipo académico de la DGDC para aclarar dudas y solicitar orientaciones o documentos que ampliaran su conocimiento de los programas.

Entre otras cosas, los maestros de las escuelas secundarias participaron en talleres de inducción en el conocimiento del Plan de Estudios 2006 y la aplicación de los programas de estudio. El tiempo estimado para dicha capacitación varió de una entidad a otra pero por lo general fue de tres días. Posteriormente en cada entidad se organizaron reuniones de capacitación y planeación de actividades con los maestros de primer grado de cada asignatura a fin de prepararlos para trabajar

[121] Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág.32

con los programas de estudio. Estas capacitaciones se efectuaron, una vez que los asesores regresaban de las reuniones nacionales. La mayoría de ellos, se dice, visitaron las escuelas para acompañar y brindar orientaciones a los docentes. La frecuencia de la asesoría dependió del tiempo que tenían tanto el maestro como el asesor, las visitas eran desde una vez a la semana hasta cada dos meses y por lo general se realizaban al finalizar la clase del profesor durante sus dos horas de descarga académica. En otros casos, hubo quienes asesoraron en contraturno o en fines de semana. Los temas que se abordaron fueron los siguientes:

- la planeación de las actividades didácticas
- la evaluación de los aprendizajes
- el trabajo por proyectos o estudio de caso
- los contenidos del programa
- las estrategias didácticas
- las formas de organizar el grupo escolar, y
- el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Frente a esto, la capacitación fue un proceso complicado, que si bien su objetivo fue brindar información, no dejó de verse como un problema difícil de llevar a cabo.

La razón de esto se debió a que a pesar de los esfuerzos realizados para asesorar y orientar a los docentes, en la mayoría de los casos se señaló que gran parte de los maestros al ser cuestionados sobre la información que poseían sobre la Reforma al inicio del ciclo escolar, señalaban[122] insuficiencia en el contenido así como en los medios utilizados. Además de que en el plano educativo ni siquiera se establecieron los cómos para enfrentar los nuevos enfoques, los contenidos, los trabajos por proyectos que implican un esfuerzo "*radical de organización de la*

[122] Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág.19

escuela y de trabajo con los docentes". Así mismo, de que no había libros ni programas de estudio para algunas de las nuevas asignaturas.

Frente a esto, las críticas no se hicieron esperar y rápidamente se aseguró que la Reforma arrancó sin las condiciones mínimas para tener una influencia en el saber y en las concepciones de los maestros; algunos maestros aseguraron que la SEP sólo les impartió unos "cursitos para que se acercaran a la reforma, horas antes de que la aplicaran"[123]

Ante esto, las propias autoridades educativas reconocieron que para el 2006 se desconocía la Reforma de Educación Secundaria y que a los maestros (de primero) de secundaria les hizo falta capacitación para implementar la Reforma, así lo reconoció el entonces secretario de Educación Pública Reyes Tamez Guerra, asegurando que las 20 horas de capacitación que se dieron a los maestros durante los Talleres de Actualización fueron insuficientes. Frente a lo cual argumentó que la falta de capacitación se debió a la premura del tiempo y a los consensos que requirió la implementación de la Reforma de Secundaria.

En medio del caos, a raíz de la "desinformación total", encontramos uno de muchos casos a los que se enfrentaron los docentes. Por ejemplo, una profesora de la secundaria 24 comentó[124] que ella al principio de la PEI daba la asignatura de Formación Cívica y Ética y de improviso le avisaron que sería maestra del Taller de aprender a aprender, del que nada más tenía el título, ya que en el plan de estudios que se le entregó no se incluyó el contenido de lo que se debía hacer en dicho taller. Ante esto ella, así como el resto de los maestros de esta secundaria, cuestionaron severamente que cinco días antes de iniciar la Reforma hayan comenzado con unos talleres para que en 16 horas, asimilaran lo que la SEP quería que se impartiera en las clases.

Casos como este son diversos, pero por otro lado, también hay que rescatar que al avanzar el ciclo escolar, los docentes contaron con mayor información y ante esto, algunos de ellos argumentaron que la estrategia de asesoría resultó

---

[123] Karina Avilés. *La Reforma de Educación Secundaria, encaminada al fracaso: profesores.* (2006) **La Jornada.**

[124] Karina Avilés. "La Reforma de Educación Secundaria encaminada al fracaso: profesores". (2006) **La Jornada.**

efectiva porque se realizó de manera informada, se basó en el dialogo y promovió el conocimiento y la comprensión de las programas de estudio, con lo cual se logró que la planeación didáctica resultara útil en el desarrollo de su trabajo con los grupos de alumnos.

Ante esto y el reto de la generalización de la Reforma, los maestros en los últimos meses del ciclo escolar 2005-2006, señalaron que para favorecer la generalización de la Reforma, era necesario el mejoramiento continúo de su formación profesional a través de procesos permanentes de capacitación y actualización. Por lo que entonces, solicitaron el diseño de una estrategia de capacitación y asesorías sistemáticas que rebasaran la idea de capacitación a través de un curso o taller único. Para ello y con base en la experiencia de la PEI, en la cual los docentes contaron con un asesor que los orientó y retroalimento durante ese año, se aportaron los elementos necesarios para afirmar que la estrategia de asesoría constituía un elemento valioso para mejorar el trabajo docente y que en este sentido debería ser extensiva para los maestros no sólo en la generalización de la Reforma, sino para el mejoramiento continuo de su formación profesional.

Hasta aquí, de manera general, tenemos lo que fue el proceso de capacitación y asesoría, pero una vez asesorados los maestros: ¿Cómo implementaron los diferentes programas de estudio, y en particular el de Historia? ¿Cuáles fueron los problemas a los que se enfrentaron? y principalmente ¿Cuáles fueron los cambios observados durante la PEI de la reforma en las escuelas secundarias? Para poder comprenderlo, pasemos al siguiente apartado en donde se explican y analizan estas cuestiones.

3.9.4 El trabajo de los profesores de secundaria con los nuevos programas de estudio

Como ya hemos visto, aplicar la propuesta curricular ha implicado para los profesores de secundaria varios desafíos (la disposición y apertura para trabajar con una propuesta diferente, el conocimiento de por qué los ajustes curriculares y

en qué consistían y su aplicación con los alumnos) y demandó de los directivos de las escuelas, tomar algunas decisiones, una de ellas, la más importante consistió en ajustar las plantillas docentes para responder a las cargas horarias señaladas en el nuevo mapa curricular para las asignaturas (en este caso) de primer grado.

Difícil trabajo ya que el ajuste de la plantilla docente tuvo por finalidad lograr que cada grupo de alumnos contara con un docente responsable en cada asignatura y cubriera la cantidad de horas correspondientes a los nombramientos de los maestros en el plantel.

Para organizar a los docentes en las asignaturas y en los grupos, los directivos tomaron una serie de decisiones, entre las que encontramos las siguientes: ubicación de los maestros tratando de que su perfil profesional fuera acorde con la asignatura que impartirían; cuando lo anterior no fue posible los directivos situaron a los maestros en las asignaturas tomando en cuenta su experiencia en ellas. En algunos casos las decisiones se basaron en la cantidad de horas del nombramiento de los maestros, o bien, en considerar la disposición de los docentes para impartir alguna asignatura.

De acuerdo con los informes nacionales, los cambios en el mapa curricular supusieron retos, y ante esto, la mayoría de los directivos participantes en la PEI coincidieron en que este ajuste de la plantilla docente tuvo dificultades, ya que las decisiones para este ajuste, estuvieron estrechamente relacionadas con la cantidad de maestros que disponía la escuela y de las horas de nombramiento de cada uno.

Por otra parte, también hay que señalar que las escuelas participantes en la PEI trabajaron con la plantilla docente con que operaban de manera regular y si hubo dificultades reportadas, estas se debieron a situaciones prevalecientes en las escuelas, por ejemplo: en algunos casos la cantidad de maestros no bastó para atender todas las asignaturas en todos los grupos; además durante el ciclo escolar algunos maestros cambiaron su adscripción, se jubilaron, pidieron licencia médica o tuvieron una comisión sindical.

En fin, para trabajar con los nuevos programas, los maestros participaron en reuniones de capacitación organizadas y coordinadas por los ETE.

Posteriormente enfrentaron el reto de aplicar con sus alumnos la propuesta curricular, lo cual significó cambios en su trabajo a lo largo del ciclo escolar. De acuerdo con los informes realizados, tras concluir un año de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de los nuevos programas de estudio para el primer grado, los cambios observados en el quehacer docente se relacionaron con los siguientes aspectos:

- Las interacciones en el aula: el rol del maestro y de los alumnos.
- Las expectativas de los profesores sobre los estudiantes.
- El propósito de enseñanza.
- El libro de texto como apoyo a la enseñanza.
- La planeación de la enseñanza.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos.[125]

A continuación se presentan con cierto detalle los cambios en el trabajo decente observados.

Las interacciones en el aula: el rol del maestro y de los alumnos. Uno de los indicios de cambio, estuvo asociado con las formas de participación y de interacción entre el maestro y los alumnos y de éstos entre sí. Se tiene evidencias de que algunos profesores asumieron en clase el rol de "facilitador" o "mediador del aprendizaje"[126] y que durante el desarrollo de las actividades monitorearon el trabajo de los alumnos y los apoyaron en la realización de las tareas escolares, brindándoles información para aclarar sus dudas y ampliar su conocimiento o

[125] Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Págs. 42-47.

[126] En este sentido, los maestros involucraron más a sus alumnos en las tareas y decisiones pedagógicas del aula, es decir, consideraron sus puntos de vista y necesidades, propiciaron una mayor participación de los alumnos en las actividades y favorecieron los intercambios en clase. Dirección General de Desarrollo Curricular/Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág. 43.

formulándoles preguntas que los orientaran a resolver la tarea en cuestión. Propiciando con ello una mayor interacción entre sus alumnos, y ofreciéndoles más posibilidades para que aprendieran unos de otros.

También hubo profesores que interpretaron de una manera diferente su rol y el de los alumnos. En la idea de hacer más autónomo el aprendizaje, varios profesores depositaron en los estudiantes la responsabilidad de lo que aprendían en las actividades y difícilmente retroalimentaban, corregían o monitoreaban el trabajo en clase.

Por otro lado, difícilmente se pudo dejar atrás el antiguo rol del maestro, en donde el maestro habla la mayoría del tiempo en clase, promueve pocas interacciones con sus alumnos y de estos entre sí, y que con frecuencia utiliza la disciplina para regular el comportamiento de los alumnos en clase.

Las expectativas de los profesores sobre los estudiantes. En este sentido, hay indicios de que a partir del nuevo currículo, algunos profesores fortalecieron o modificaron sus concepciones sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Algunos de ellos, expresaron que los alumnos son seres “pensantes” capaces de resolver situaciones problemáticas. Así mismo, reconocieron que los adolescentes al venir de contextos familiares y sociales distintos tienen necesidades, gustos y capacidades diferenciadas, y que por lo tanto la enseñanza no puede ser la misma para todos.

El propósito de enseñanza. Bajo este aspecto, se ha centrado el trabajo con los alumnos en el desarrollo de competencias más que en la memorización de nociones o conceptos. La apuesta por actividades interesantes, retadoras y con sentido para los alumnos es uno de los mayores desafíos para los maestros. Aun así, existen evidencias de que algunos maestros, preocupados de que sus alumnos ejercitaran su capacidad para reflexionar y poner en práctica lo que aprendían en la escuela, les propusieron actividades interesantes, las cuales no

solo movilizaron sus competencias de tipo cognitivo sino también aquellas relacionadas con actitudes y valores.

Pero como siempre, a pesar de los esfuerzos realizados para enfocar el desarrollo de competencias, se identificó que algunos profesores siguen centrando su enseñanza en la trasmisión de información y en la memorización.

El libro de texto como apoyo a la enseñanza. Con la aplicación del nuevo programa se demandó a los maestro la utilización de otros recursos didácticos, diferentes al libro de texto escolar. Esto en gran parte, porque no se conto con un libro oficial para el profesor y el alumno. Frente a esto, se tiene conocimiento, de que algunos profesores, ante la ausencia del libro, utilizaron otros recursos (internet, periódicos revistas, libros, etc.) para indagar sobre los contenidos del programa. Después de un año estos maestros valoraron la ausencia del libro ya que fue una oportunidad para desarrollar competencias profesionales.

Otros profesores advirtieron estas ventajas y reconocieron que el libro de texto debe concebirse sólo como un recurso más en el que puede apoyarse para trabajar los contenidos de los programas.

Por otro lado, algunos profesores tuvieron una percepción distinta, y expresaron su desacuerdo de no contar con un libro de texto oficial para el maestro y el alumno, ya que lo consideran un elemento indispensable para aplicar el programa y lograr los aprendizajes en los alumnos. Por lo cual retomaron los libros utilizados en años anteriores o consultaron los que les sugerían o proporcionaban los asesores.

La planeación de la enseñanza. En un principio, los docentes tenían dudas sobre como planear el trabajo con el nuevo programa, qué actividades realizar, cómo diseñar un proyecto o cómo organizar los contenidos. Algunos profesores hasta discutían sobre la utilidad de la planificación de la enseñanza. Sin embargo, actualmente existen indicios del cambio respecto al tema, ya que algunos profesores consideraron que la planeación fue un ejercicio sistemático mediante el

cual anticiparon y organizaron el trabajo con sus alumnos, tomando como referentes principales los propósitos educativos y los aprendizajes esperados que se señalan en los programas de estudio.

Otros maestros, en cambio, asumieron la planeación como un trámite burocrático o un requisito para cumplir con el director de la escuela o con el asesor, y difícilmente se le concibió como un trabajo cognitivo y como guía para orientar el trabajo en clase. Por lo que se preocuparon más en el tipo de formato que debía llevar la planeación, más que en su contenido.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En un principio el tema de la evaluación fue una de las grandes preocupaciones de los profesores, pues desconocían el tipo de evaluación que se realizaría y qué se evaluaría entre otras cosas. Por lo cual este proceso fue interpretado de muy diversas formas. Se conoce por diversas fuentes que varios docentes incorporaron, como una práctica habitual para conocer los procesos de los alumnos, la observación del desempeño individual y del grupo, consideraron como evidencia de aprendizaje los cuadernos o los trabajos elaborados por los alumnos, además de los exámenes escritos. De la misma forma, promovieron la autoevaluación entre los alumnos como una práctica al finalizar la clase.

No obstante, hay quienes continuaron evaluando mediante la simple aplicación de exámenes centrados en la comprobación de ciertos conceptos, ya que siguió existiendo la idea de que el maestro es el único autorizado para evaluar a los alumnos.

3.9.5 Los resultados obtenidos por los alumnos durante el ciclo escolar 2005-2006

Después del primer año de experiencia de la PEI, se obtuvieron[127] las opiniones de los directivos sobre los resultados obtenidos por los alumnos de primer grado durante el ciclo escolar 2005-2006. Y según esto, muchos directivos de las escuelas sostuvieron que se encontraban optimistas pero no satisfechos con los resultados académicos de los alumnos porque aunque había bajado el índice de reprobación y deserción escolar, todavía existen alumnos que reprueban o se van de la escuela.

Pero a pesar de esto, buena parte de los directivos sostuvieron en su momento que los resultados del ciclo escolar 2005-2006 habían sido halagadores, positivos, satisfactorios, pues ellos advertían que los alumnos eran más críticos, reflexivos, preguntaban a sus maestros para no quedarse con la duda, eran más autónomos, capaces de tomar decisiones, actuar democráticamente, colaboraban y eran responsables; pero también coincidían en que había que seguir trabajando para abatir los casos de deserción y reprobación escolar.

3.9.6 Generalización de la Reforma de la Educación Secundaria

Conforme a lo establecido en el Acuerdo Secretarial 384, en el ciclo escolar 2006-2007 comenzó la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria en todo el país, maestros y alumnos de las distintas modalidades empezaron a trabajar con el nuevo plan y programas de estudio. Pero antes de iniciar el ciclo escolar 2006-2007 maestros y directivos asistieron a los talleres de inducción en el conocimiento del Plan de Estudios, a los Talleres Generales de Actualización (TGA) y a los talleres de actualización[128] cuyo contenido central fue la reforma y

---

[127] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007 Cuarto Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág. 79

[128] En algunas entidades, además de brindar información sobre la Reforma, se implementaron talleres de actualización para trabajar otros temas, entre ellos:

1. La instalación y uso del Programa Enciclomedia.
2. El acuerdo 384. Algunos supervisores escolares organizaron platicas para discutir su contenido, debido a que en el se define la prospectiva de la Reforma.

las características y los enfoques de los nuevos programas de estudio. El tiempo de realización varió de una entidad a otra, pero en lo general fue de tres días, en algunos casos (la inmensa mayoría de ellos) el tiempo disponible de los TGA.

La impresión de los maestros sobre esta acción fue heterogénea, hay quienes afirmaron que los talleres les brindaron elementos para conocer los propósitos de la Reforma y las características de la asignatura a impartir (propósitos, enfoque, contenidos, aprendizajes esperados), así como planear actividades. Este grupo consideró que el tiempo destinado fue suficiente. Sin embargo, otros expresaron que los talleres se dieron al vapor, sin organización, con información muy general, sin profundizar en el enfoque y los contenidos de la asignatura a impartir. En algunos casos, los maestros dijeron que los talleres sólo acrecentaron sus dudas sobre la reforma.

Además, algunos profesores denunciaron que en los Talleres Generales de Actualización (TGA), que se impartieron a los docentes una semana antes del regreso a clases, prevaleció un clima de total rechazo a la reforma, pues se hicieron reiteradas las quejas por falta de materiales didácticos y una completa ausencia de capacitación.

Ante esto, la mayoría de los docentes que asistieron a los tres días de cursos, con jornadas de ocho horas diarias, aseguraron no haber recibido ninguna capacitación, sino, sólo unas cuantas orientaciones en torno a la planificación de las tareas. Así mismo, de que al no contar con la distribución del material didáctico a tiempo, algunos de ellos arrancaron las clases igual que el año pasado, ante una total desorganización e indiferencia de las autoridades educativas.

> “seguimos trabajando como lo hemos hecho siempre, sin mayores cambios, porque a nadie se le puede capacitar en tres días para impartir un programa curricular distinto, con nuevas asignaturas y materiales que, si nos va bien, podrían comenzar a llegar a mediados de septiembre, aunque como ocurrió en el ciclo pasado, se corre el riesgo

3. El análisis y la interpretación de los resultados de la prueba Enlace.

de que no llegue completo el material o que de plano no llegue" Pedro Ramírez Vázquez, integrante de la Sección 36 del SNTE [129]

En este caso, las opiniones son diversas, a favor y en contra, surgidas durante todo el ciclo escolar de la generalización de la reforma. Todas ellas en relación con la capacitación y asesoría que recibieron docentes y directivos. Por ejemplo, vale la pena destacar, los comentarios de los directivos acerca de esta capacitación que se brindo a los docentes. Un grupo afirmó que la capacitación se dio en tiempo y forma, obteniendo información suficiente, otro grupo más numeroso señalo que la capacitación se dio cuando ya habían iniciado el ciclo escolar y que algunos maestros tuvieron que arreglárselas solos, además señalaron que la capacitación fue insuficiente, dejando muchas dudas sin aclarar.

Pero a pesar de estas condiciones, se dice que muchos directivos se reunieron en sus centros de trabajo para planear las actividades de todo el año lectivo, conformaron los grupos de alumnos, organizaron los horarios y el ajuste de la plantilla docente (en algunas escuelas esta acción se efectuó a finales del ciclo anterior) distribuyeron las comisiones, elaboraron la planeación anual[130] estableciendo las prioridades para el año y la calendarización de reuniones de Consejo técnico o de academia. Y el 21 de agosto del 2006 iniciaron las clases en la mayoría de las escuelas participantes en la PEI, y durante los primeros días se convocó a los padres de familia para informarles sobre la continuación de la PEI en segundo grado y la generalización de la Reforma en primero.

---

[129] Citado por: Laura Poy Solano. "Rechazan profesores la reforma educativa en 2° de secundaria". (2007). **La jornada**

[130] En la construcción de la planeación anual participan los directivos y los maestros; a estos últimos se les pide que en su planeación de actividades consideren aquellas que tienen vinculación y se pueden integrar a la planeación anual de la escuela.
Cabe agregar que algunos directivos señalaron que para elaborar la planeación anual, se basan en ejercicios que se les solicita en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), A partir del Plan Anual de Trabajo (PAT), se establecen las prioridades de la escuela; por ejemplo, la expresión oral y escrita de los alumnos, así como su capacidad de comprensión lectora, entonces todas las actividades de la escuela deben girar en torno a esta prioridad. Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007 Cuarto Informe Nacional.* Secretaria de Educación Pública. Pág. 27

En un principio, aunque algunos maestros se mostraron entusiasmados e interesados en aplicar el nuevo programa, el inicio de clases, arrancó en un clima de desconcierto, nerviosismo y hasta desconfianza sobre el trabajo que demandaba la Reforma, debido a las dudas que se asociaron principalmente con la mueva metodología de trabajo, los nuevos formatos para planear las clases, los criterios para evaluar los aprendizajes de los alumno, su afectación en la Carrera Magisterial, los materiales de apoyo con los nuevos programas y si contarían con asesoría de los especialistas.

En otros casos, se expresó que la Reforma llego a la escuela con cierta naturalidad, pues el personal ya tenía conocimiento de ella por la experiencia obtenida en las escuelas participantes en la PEI durante el ciclo anterior, y aunque algunos sabían poco de la Reforma, se mostraron interesados y entusiasmados de que esta iniciativa de cambio mejoraría la calidad de la educación secundaria.

En este sentido cabe resaltar que la capacitación, conforme lo establecido en los informes nacionales, se dio de forma periódica para discutir sobre la aplicación de los nuevos programas, esto a través de talleres o cursos y mediante las asesorías por parte de los especialistas de los ETE. Sin embargo, a pesar de esto, hubo diferentes puntos de vista, y la única forma de entender el por qué de esta situación, es que veamos a continuación cómo es que se dio este proceso de capacitación en plena generalización de la reforma.

3.9.7 Acciones de capacitación docente a unos meses de la implementación de la Reforma

Se ha dicho que después del inicio del ciclo escolar, se realizaron acciones de capacitación para los docentes de segundo y tercer grado, de forma periódica para discutir sobre la aplicación de los nuevos programas, y dar a conocer con mayor profundidad los enfoques, los contenidos, la forma de trabajar la propuesta y la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos y entre otras cosas, para intercambiar experiencias sobre la aplicación de los mismos, los avances o las dificultades que enfrentaron con los alumnos, así como sus dudas sobre la

planeación didáctica y el avance programático de su asignatura. Pero hay algo que aun no se ha dicho y es que estas acciones que las escuelas emprendieron para hacer participes a los maestros de segundo y tercero fueron heterogéneas.

Por un lado, encontramos que la frecuencia con que se realizaron estas capacitaciones varió, hay quienes las organizaron cada mes o dos meses, en las que participaron todo el personal directivo y docente de la escuela con apoyo de los especialistas del Equipo Técnico Estatal. Y los espacios donde se realizaron estas capacitaciones, fueron en algunos casos, las escuelas o bien en los centros de maestros, durante dos tres días de trabajo, en donde los asesores proporcionaron material de apoyo o consulta a los profesores para saber más sobre los programas.

Si bien fue un proceso poco documentado[131], se sabe que para organizar estas capacitaciones, el personal de las escuelas junto con las autoridades educativas, tomaron algunas decisiones, entre ellas, el que a fin de no suspender clase, se propuso capacitar a los maestros de forma escalonada, un día por asignatura. Sin embargo tal decisión, para algunos directivos, no fue la mejor ya que se trastornó la escuela, por lo que para la siguiente capacitación tuvieron que suspender las clases. Ante esto hay quienes suspendieron clases avisando con anticipación a los padres de familia.

Aun cuando muchos profesores participaron en estas acciones de capacitación en el marco de la Reforma, ellos y los directivos manifestaron la necesidad de actualización, en cuanto a que necesitaban mayor orientación sobre la propuesta curricular en su conjunto para tener claridad sobre lo que se tenía que trabajar con los alumnos, así como tener claro el uso de las TIC para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo con la incorporación de Enciclomedia a las escuelas, esto debido a que la Reforma les exige renovarse en el manejo de las nuevas tecnologías y respecto al nivel de competencias con que llegan los alumnos, pues estos están más informados y son más críticos. Así

[131] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág. 8

mismo, profundizar en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, conocer el papel del maestro y del alumno en este proceso e instrumentos posibles para la evaluación. Y por último, manifestaron la necesidad de ampliar la capacitación sobre la reforma a todo el personal docente de la escuela y no solo para aquellos que participaron en primer grado, sino también para aquellos de segundo y tercero, grados en los que también se aplicaría la Reforma.

Esto último porque hubo profesores que aseguraron que después de los Talleres Generales de Actualización (TGA) o talleres introductorios de la Reforma, no se realizaron actividades de capacitación. Tal situación, generó descontento pues los docentes se quedaron con dudas y además porque sienten que no están aplicando los programas como se debe.

Al margen de estas diferencias en la capacitación docente, aparecieron, además, algunas inconformidades por parte de algunos docentes quienes afirmaron que no estuvieron conformes con la capacitación que recibieron en el momento, pues consideraron que quienes coordinaban no tenían el conocimiento y las habilidades didácticas necesarias para conducir las actividades propuestas en los talleres.

En cuanto a la información que recibieron, hubo maestros que afirmaron haber recibido información sobre la Reforma, sólo al inicio del ciclo escolar (esto debido a que únicamente asistieron y participaron en las Talleres Generales de Actualización (TGA) donde recibieron información de la Reforma. Sin embargo después de eso no se realizó ningún tipo de acción para hacer participes a estos maestros en el proceso de reforma).

Otros profesores en cambio, argumentaron que recibieron información de forma periódica sobre la Reforma (esto debido a que asistieron a los TGA, reuniones de consejo y de academias que se efectuaron por escuela y zona y contaron con el apoyo de maestros que trabajaban con grupos de primer grado, a quienes les formulaban preguntas sobre la aplicación de los nuevos programas). Algunos otros, mencionaron que si ellos contaban con información era porque ya habían sido capacitados porque impartían clases en primer grado lo cual significaba una ventaja ya que los maestros no desconocían la Reforma. Pero así

mismo, había maestros (que a pesar del tiempo trascurrido) no habían tenido ningún tipo de capacitación e información acerca de la reforma.

Además hay quienes expresaron que la calidad de las capacitaciones fue disminuyendo pues se perdió el rumbo, el propósito fue confuso, o los contenidos que se abordaron fueron reiterativos[132].

En general, las opiniones encontradas son diversas y contrastantes, sin embargo y según lo plateado en los informes de la SEP, las acciones de capacitación, a pesar de las dificultades que presentaron, buscaron la manera de mejorar el ambiente de trabajo, mayor colaboración por parte de los docentes, participación e interés por su trabajo para impulsar la Reforma en las diferentes asignaturas.

3.9.8 Las dudas e inquietudes de los docentes con el avance de la Reforma

Frente a los problemas y las diferencias enfrentadas con las acciones de capacitación, tanto maestros como directivos mostraron sus inquietudes sobre cómo aplicar el Plan de Estudios 2006, así como los programas de estudio. Entre sus inquietudes destacaron las siguientes:

a) cómo diseñar y aplicar proyectos y estudios de caso, así como evaluar su impacto en el aprendizaje de los alumnos

b) de qué forma optimizar el tiempo de enseñanza cuando los programas de estudio están muy cargados de contenidos y las secuencias de actividades son muy largas

c) qué supone el trabajo por competencias en la escuela secundaria y cómo saber que los alumnos han desarrollado competencias

d) cómo planear las actividades didácticas, pues hay que seguir un formato específico para planear las clases

[132] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág. 7

e) qué sucederá con la Reforma en los próximos ciclos escolares, ya que no se han instrumentado acciones para trabajar con los maestros de segundo y tercer grado

f) cómo desarrollar y evaluar las competencias de los alumnos cuando los grupos son muy numerosos.[133]

Si bien, algunos consideran que esta reforma es novedosa e interesante pues propicia el aprendizaje de los alumnos y modifica el rol del maestro, como facilitador y mediador pedagógico, también hay señalamientos en el sentido de que para resolver estas inquietudes, se requiere de más apoyo y asesoría.

Pero pese a esto, muchos directivos sostuvieron que los maestros de sus escuelas realizaron un gran esfuerzo para apropiarse de los programas de estudio, se preocuparon por mejorar su planeación, los recursos didácticos, y la elaboración y el desarrollo de sus proyectos. Además, expresaron que para poder aplicar los nuevos programas buscaron otras alternativas de superación profesional, tales como diplomados o cursos relacionados con la didáctica de la asignatura a impartir.

Un ejemplo de esto, lo encontramos en la asignatura de Historia, tema principal de este trabajo. Pero es en el siguiente apartado en donde se encuentra el proceso de implementación y aplicación de los programas de esta materia, así como la forma en que los docentes se apropiaron de los programas de historia, las dificultades que enfrentaron en este proceso y las opiniones de los alumnos, no sólo en cuanto a su forma de ver la aplicación de los programas, sino también la forma de ver la asignatura de Historia y su utilidad.

3.9.9 El caso del programa de historia

El trabajo de esta materia no fue diferente a la de las demás asignaturas, porque su aplicación inicio en el marco de la Reforma, y en tal sentido, se informó a los

[133] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág. 10

maestros sobre las características de la PEI, así como el tipo de asesoría que recibirían por parte de los ETE. Cabe señalar que dentro de esta tarea, los docentes presentaron disposición para aplicar el programa, no obstante también se expresaron algunas inquietudes acerca de la extensión, la ubicación de la asignatura en el mapa curricular y el número de horas asignadas.

Por otra parte, se dice que uno de los logros dentro de este aspecto es que los maestros identificaron la necesidad de actualizarse en el programa 2006 y valoraron la necesidad de desarrollar un trabajo colegiado en las escuelas para articular los contenidos del programa con los de otras asignaturas y mejorar la comunicación entre maestros, con la dirección de la escuela, los alumnos y padres de familia.

Sin embargo, al transcurso del ciclo escolar (y dada la heterogeneidad en las asesorías y acciones de capacitación) hubo casos en que los docentes desconocían lo que era un enfoque por competencias y cómo es que lo iban a llevar a cabo. Pero así mismo hubo quienes afirmaron que dentro de este proceso, al igual que en otras asignaturas, tenían que elaborar proyectos, pero al no existir uno que se articulara con todas las asignaturas, cada quien lo hacía de la manera que consideraba pertinente, esto en el mejor de los casos, en otros hay quienes siguieron trabajando de manera tradicional.

Frente esto, las dificultes en la enseñanza de la Historia no se hicieron esperar y algunas de estas se relacionaron con el rechazo de algunos maestros hacia la propuesta, debido a que no habían sido tomados en cuenta para la Reforma y por la reducción de las clases de historia, al reducirse curricularmente sólo a dos años en lugar de los tres como estaba estipulado anteriormente[134]. A la par de esto algunos docentes señalaron que faltaban algunos contenidos y en otros casos que los contenidos no concordaban con la propuesta para la

[134] Al respecto, Josefina Vázquez Vera, Académica que presidio la comisión que aprobó reducir las clases de historia en secundario, en una entrevista afirmo que el motivo de esto era “solucionar algunos problemas” como el de la memorización y mejorar el aprendizaje. Alma E. Muñoz. “Académica pide dar oportunidad al plan que reduce horas de clases de historia” (2006) **La jornada.**

enseñanza, ya que debido a un estudio[135] elaborado por especialistas de la asociación civil Educación y Cambio se revelaba que el programa de la Reforma se contradecía con los argumentos que la SEP había dado, ya que lejos de reducir la carga curricular y de renunciar a la memorización, en los hechos aumentaron los contenidos informativos y se redujo el tiempo en el que deben revisarse. Por ejemplo, Historia I (que fusiona los contenidos del Plan 1993 de Historia universal I y II) incluye 226 subtemas que debe ser tratados en 150 horas (90 menos que el anterior) los que significa que sólo en 36 minutos los alumnos deben aprender cada uno.

Pero además de que algunos docentes señalaron que faltan algunos contenidos y en otros casos que estos no concuerdan con la propuesta para la enseñanza, hay docentes que expresaron que no contaron con los textos necesarios para la consulta de temas, ni con materiales audiovisuales de apoyo, tal como se requiere en el programa de estudio.

Pero aquí no terminan los problemas, de forma paralela los directivos identificaron otros obstáculos que dificultaron la aplicación efectiva de los programas. Estos problemas los relacionaron con las siguientes razones:

- Habilidades intelectuales poco desarrolladas en los alumnos que ingresan a secundaria (expresión, lectura, reflexión y trabajo en equipo), lo que dificulta el avance de los programas en tiempo y forma.
- Prevalecen métodos de enseñanza tradicionales, como los dictados y exposiciones de accionar mecánico y memorístico (para tranquilidad del profesor), sobre actividades didácticas bien planeadas, en las que el alumno desarrolle aprendizajes que implican mayor análisis y abstracción.
- Resistencia de algunos profesores para trabajar con nuevos contenidos y aprender a manejar los recursos tecnológicos, pues para los docentes implica mayor actualización, más lectura y cursos de capacitación.

[135] Karina Avilés. “El Proyecto de reforma en secundaria contradice sus propios objetivos” (2006) **La jornada**

- Falta de materiales para implementar la propuesta de los programas de estudio.[136]

Problemas difíciles de resolver, pero pese a ello, se dice que los maestros han realizado un gran esfuerzo no sólo para apropiarse de los programas de estudio y mejorar su planeación, sino para atender mejor a los alumnos, logrando con ello, mayores aprendizajes.

3.9.10 El desarrollo de las clases de Historia

En este sentido, las clases de Historia se desarrollaron en formas distintas, las actividades que los maestros propusieron, en algunos casos, impactaron en el interés de los alumnos por la asignatura, y los alumnos valoraron la oportunidad de participar y de expresarse. A continuación, el fragmento de un registro de observación en el que se muestra parte de una clase de Historia en una escuela secundaria:

> Mientras el maestro pasa lista, los jóvenes sacan en silencio varios libros de historia y sus cuadernos. El profesor termina de pasar lista y les dice a los alumnos que tienen diez minutos para dar los últimos ajustes a las láminas de la tarea, pegarlas y decidir quién va a exponer. Los alumnos rápido se ponen de pie, acomodan sus butacas y empiezan a hablar entre ellos.
>
> Me llama la atención un grupo formado por cuatro varones que se tienden en el suelo para leer en voz alta lo que escribieron, porque, expresa Alfonso: “necesitamos entenderlo bien todos para que no nos agarren los demás equipos”; sus tres compañeros le dicen que está bien y uno empieza a leer y los demás escuchan.
>
> Otro equipo, de cuatro mujeres, se organiza bajo las instrucciones de Lupita (una de las líderes del salón) quien les dice a cada una lo que debe hacer: “Amalia, tu corta la cinta. Lucero y Janette

[136] Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág. 10-11

detengan la lamina en la pared y yo lo voy pegando"; así lo hacen. Al terminar, se sientan en sus butacas a platicar las cuatro sobre cómo le fue a Janette con su papá.

El maestro les dice que ya terminaron los diez minutos y le pide al equipo tres que empiece, el resto del grupo protesta porque no les toca a ellos. El maestro les explica que todos participaran completando lo que lo que le falte al equipo que expone y también podrán hacerle preguntas si tienen alguna duda.

El equipo tres expone durante doce minutos el tema "El fascismo". El resto del grupo en general escucha con atención; dos o tres alumnos que están sentados juntos se muestran inquietos, se ven entre ellos y ríen. Cuando el equipo termina de exponer y antes que el docente diga algo, Manuel pregunta: "¿es cierto que Hitler también era judío?", Juan le dice: "ya vas a empezar otra vez" y todo el grupo se ríe, pero le piden a Antonio, quien expuso por el equipo tres, que responda, porque si no Manuel va a seguir preguntando.[137]

Frente a esto, algunos alumnos comentan que les gustan las clases en las que trabajan con líneas del tiempo, maquetas y entrevistas; elaboran y trasmiten noticias; hacen preguntas e investigan sobre la vida y obras de personajes históricos; ven videos y películas; hacen representaciones y obras de teatro de personajes y hechos de la historia; también cuando comentan y explican lo que saben del tema en el trabajo en equipos, tratando de apoyar a sus compañeros en cualquier dificultad que tengan.

En este sentido encontramos que a los estudiantes les agrada la asignatura, siempre y cuando, realicen actividades que les permitan interactuar con sus compañeros, con el maestro, con diferentes materiales y con los contenidos; actividades entre las que sobresalen la representación de obras de teatro.

[137] Fragmento de un registro de observación retomado de: Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Págs. 107-108

> Me gustan las líneas del tiempo, los mapas conceptuales y los continentes. Me parece interesante, porque aprendo sobre los continentes y responden mis dudas. Algunas actividades no me gustan, sobre todo el de hablar de guerras, cuando me dejan cuestionarios y leer libros que no tengan imágenes ni dibujos, son muy aburridos. Las clases de Historia son entretenidas y divertidas[138].

Si bien, para algunos alumnos las clases de Historia I, fueron interesantes, cabe resaltar que para otros resultaron aburridas; sobre todo cuando sólo se dedicaban a escuchar la exposición del docente, copiar fragmentos de libros o lo que el maestro escribía en el pizarrón, contestar cuestionarios, hacer resúmenes de textos, colorear o copiar mapas. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el siguiente registro de observación:

> La maestra llega a su clase, pasa lista, escribe el tema del día y pide a sus alumnos sacar el libro de texto. Mientras ella anota el tema en el pizarrón, pide a Luis, el alumno de la primera fila empezar con la lectura correspondiente al tema del Absolutismo en Europa, y siguiendo un ritmo ya establecido, cada uno de los alumnos lee parte de la lectura. La maestra mientras tanto, anota las ideas principales en el pizarrón.
>
> Una vez que terminaron de leer los alumnos, la maestra hace algunas preguntas sobre la lectura (generalmente a los que están distraídos), después ella empieza a exponer el tema. Hace una pausa, y pregunta a sus alumnos si están entendiendo, la mayoría contesta que si, otros se quedan callados.
>
> Después de cinco minutos borra el pizarrón y continúa con la lección. Durante este tiempo, sólo algunos alumnos ponen atención y escriben en sus cuadernos algunas notas importantes, pero otros, principalmente los que se encuentran al final de las filas (Erick, Daniel, Migue y Cristian, colocados ahí porque ya tienen registros de mala conducta y por no poner atención) pierden el interés y se ponen a

[138]Opiniones de algunos alumnos que participaron en la segunda etapa de implementación de la reforma. Dichas opiniones se encuentran en: *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Págs. 108

platicar, o hacen dibujos en sus cuadernos, e ignoran la clase. La maestra, les llama la atención, les dice que guarden silencio y les pide que copien lo que está en el pizarrón. Frente a esto, no hay mayor motivación, los alumnos sólo escuchan y ella expone.

Una vez que termina de exponer, pregunta a la clase si hay dudas o comentarios, la mayoría contesta que no. La maestra entonces pide a sus alumnos que anoten lo escrito en el pizarrón, y que contesten las preguntas del libro. Antes de terminar con la clase, revisa los apuntes y deja la tarea.[139]

Frente a tales condiciones, los alumnos opinaron lo siguiente:

La historia no nos gusta, porque escribimos mucho y no nos explica bien el profesor de cómo vamos a hacer los trabajos.

El maestro siempre da el tema de una manera: dicta, expone y explica; no tiene cambio en su manera de trabajar, siempre es lo mismo[140].

Frente a esto, encontramos entonces que el modo en que los docentes preparan sus clases se debe a las prácticas de enseñanza que han prevalecido en esta asignatura, y en otros casos, a lo que los propios docentes han considerado como actividades de interés para sus alumnos, cuando en realidad no es así. Pero también, a las dificultades a las que se han enfrentado los docentes de esta asignatura en relación con el programa de estudios, el cual, de acuerdo con las opiniones de los maestros, está sobrecargado de contenidos e impide un buen desarrollo de la materia.

Hasta aquí, las opiniones de los maestros con respecto a la implementación de la Reforma, y el caso particular de la asignatura de historia, pero antes de

[139] Dicho registro de observación, fue realizado en la Secundaria Ignacio Manuel Altamirano. Con los alumnos del 2° A

[140] Opiniones de algunos alumnos que participaron en la implementación de la reforma. Dichas opiniones se encuentran en: *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág.109

terminar, hay otro aspecto importante que tenemos que revisar. Dicho aspecto, tiene que ver con la forma en que los alumnos han visto este proceso de implementación, y con la forma en que están concibiendo esta asignatura dentro de sus escuelas. Si más explicaciones, pasemos a verla.

3.9.11 Los alumnos de secundaria frente a la Historia

A raíz de la implementación de la nueva propuesta curricular, algunos alumnos[141] señalaron que Historia es una especie de "maquina de tiempo", porque a través de ella pueden regresar a diferentes épocas para comprender las diferentes situaciones por las que pasa el mundo y el país, entre otras cosas para conocer a sus antepasados. Para los alumnos, este es el principal sentido de la historia, conocer a los "grandes héroes", los "historiadores", "personajes de la historia" y "la gente". Pues a través de ella, afirman, se conoce lo que tuvieron que vivir esos antepasados, quienes eran y qué hicieron, cómo era su cultura, su economía, sus gobernantes, de qué manera comerciaban, las herramientas que utilizaban, y entre esto, saber cómo murieron, la manera en que eran sancionados y castigados, así como las guerras que hicieron, que para algunos alumnos, resulta emocionante, aunque para otros tratar en las clase situaciones de violencia les parece desagradable.

De acuerdo con los alumnos, la historia ayuda a conocer qué ha sucedido para que seamos el México del presente, cómo era anteriormente y los cambios que se dieron. Y de este modo, conocer cómo y por qué sucedieron las cosas, sus consecuencias y así evitar repetir los errores que tuvieron otros.

El conocimiento histórico, según el comentario de los estudiantes, contribuye a analizar los diferentes sucesos, conocer y valorar sus raíces, conocer el lugar donde viven: "el mundo y el universo" y aquello que tiene que ver con sus vidas.

Pero como en todo, siempre hay diferentes puntos de vista, y esta no es la excepción, pues algunos alumnos consideraron que el concomiendo histórico es

[141] Opiniones retomadas de: Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007* Secretaria de Educación Pública. Pág. 112

poco relevante y que la Historia sirve únicamente para acreditar los exámenes, para alguna conversación y quizá para acrecentar su cultura general y poder explicarle a sus hijos las “historias de los personajes”.

Frente a esto, los alumnos explican que este desinterés de sus compañeros por la Historia se debe a las actividades que se realizan en las clases y a la manera en que participan en ellas, pero también al gusto por la propia asignatura.

De este modo, el agrado que los alumnos tienen hacia la asignatura se relaciona, con la utilidad que le encuentren y lo que hagan en las clases; la relación con su vida diaria, el entorno, otras personas y su futuro. También con la forma en que los maestros les proponen participar en las clases.

CONSIDERACIONES FINALES

La Reforma Educativa a Secundaria entró en vigor gradualmente desde el año 2005, frente a la necesidad de responder a los requerimientos formativos de los estudiantes y como un intento por dar solución a los problemas que se quedaron sin resolver o que se generaron con el Plan de Estudios 1993 y que habían afectado la enseñanza. En su implementación eliminó algunas materias y estableció otras, despertando con ello una serie de cambios, entre ellos, la renovación de los programas de Historia. Cuya fundamentación se basó en diferentes criterios, para darle mayor peso y credibilidad, resaltando con ello la importancia de la Historia.

Por ejemplo, para tener una concepción de enseñanza y aprendizaje más significativo, y poder justificar que el aprendizaje no es sólo transmisión de información, sino también un proceso activo mediante el cual el alumno construye el conocimiento, pero así mismo, un proceso que depende del desarrollo cognitivo del alumno, retomó elementos de las teorías de aprendizaje.

Así mismo, considero importante las aportaciones de las corrientes historiográficas, para brindarle a la historia mayor relevancia, desligarla de esa visión positivista y acércala a los jóvenes desde otra perspectiva y métodos como los del historiador.

Todas estas consideraciones le dieron forma a los programas de estudios y sirvieron para la conformación de objetivos, la organización de los contenidos y sobre todo para lograr el manejo del enfoque formativo. El cual además de señalar la forma de trabajo que debe seguir el docente, mantiene la propuesta de los programas de 1993, de evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de

innumerables nombres y fechas. Algo totalmente relevante, en el sentido en que estamos viviendo en la era del conocimiento y los adolescentes no pueden ser atendidos con las medidas y recursos aplicados en otras épocas y para otras generaciones, sino que requieren de los recursos que atiendan a sus características, expectativas e intereses.

Los programas de Historia, en este caso, responden a las demandas actuales para la formación de los adolecentes, y brindan la posibilidad para que estos puedan conocer el pasado para entender el presente, fortalecer la conciencia histórica y la identidad nacional y lo más importante, entender la historia, no como una secuencia de hechos y nombres relevantes, sino como procesos de continuidad, ruptura y cambio social a lo largo del tiempo. Todo esto, a través del desarrollo de nociones temporales y espaciales (algo que desde mi punto de vista, no se tomaba en cuenta y que por lo mismo no se comprendía), así como de habilidades para el manejo de información histórica y el fortalecimiento del sentido de identidad nacional.

Nociones que sólo podrán desarrollarse si se emplean adecuadamente los diferentes recursos didácticos, como líneas del tiempo, diagramas, diferentes fuentes (orales y escritas) imágenes e ilustraciones, mapas históricos, museos, internet, entre otros. Los cuales, sin duda pueden facilitar al alumno la comprensión de la historia, llevarlos a la reflexión y la crítica de diferentes aspectos relacionados con su cotidianidad.

En general, estos son los elementos que dieron forma a los programas de estudios de Historia y conforman una herramienta pedagógica que puede facilitar al maestro la comprensión del enfoque y la planeación. Hasta aquí no hay ningún

problema, la propuesta curricular está hecha y presenta los elementos necesarios para lograr un cambio dentro de este nivel educativo, no solo al plantear una forma de trabajo diferente a la tradicional y modificar la práctica docente, sino porque considera importante el contexto en el cual se desarrollan los alumnos y lo retoma para la formación de los adolescentes.

Sin embargo, en lo que respecta a la implementación de los nuevos programas, no se puede decir lo mismo, el proceso no fue nada fácil, y en algunos casos, falto mayor organización y sobre todo, tiempo para que los docentes conocieran y comprendieran la propuesta curricular de Historia. Es verdad que dicho proceso implicó un gran esfuerzo y la colaboración de los equipos técnico de la Secretaría de Educación Pública, directivos y docentes para dar a conocer la propuesta curricular. Pero las dificultades enfrentadas (no sólo por los docentes, sino también por los equipos técnicos) a la hora de implementar los programas de estudio, fueron más fuertes, llevando en algunos casos al rechazo de la propuesta, por la falta de capacitación y de materiales, como los libros de texto.

El rechazo de la propuesta por parte de algunos docentes, ocasiono que estos siguieran empleando el mismo método tradicional de enseñanza y aprendizaje de la Historia. La falta de capacitación llevo a los maestros a implementar los programas según su entendimiento, ya que no en todas las escuelas se llevó a cabo al mismo tiempo. En un principio durante la PEI sólo algunas escuelas de los diferentes estados de la Republica recibieron información sobre la implementación de los nuevos programas, lo que a mi parecer puso en desventaja a otras escuelas y a los docentes, ya que al no participar en la PEI quedaron fuera de toda información y no contaron con la misma capacitación, no

asistieron a las reuniones nacionales que organizó la Dirección General de Desarrollo Curricular, sólo contaron con talleres de actualización una semana antes del regreso a clases, en donde se les brindó elementos para conocer los propósitos, enfoque, contenidos y aprendizajes esperados. Todo esto en un máximo de tres días con jornadas de ocho horas diarias. Un tiempo muy breve como para llevar a cabo un cambio o pretender que los docentes lo llevaran a cabo de inmediato.

Esto último es lo que ha llevado a que los docentes tengan diferentes opiniones respecto al tema y a que los resultados sean muy diferentes a lo planteado. Pero así mismo lo que ha justificado el actuar de ciertos docentes, quienes al no comprender lo estipulado en los programas, hayan decidido trabajar de la misma manera que lo venían haciendo. Enseñando Historia por medio del libro de texto, resolviendo cuestionarios o memorizando fechas y nombres de numerosos personajes.

Frente a esto, tenemos entonces que a pesar de los fundamentos que se evidencian y se explican a lo largo de la propuesta y de las recomendaciones que se dan para un mejor aprendizaje de la historia, la verdad, es que los docentes en su mayoría, no los están cumpliendo, todavía existe un desconocimiento de ella, debido a la premura y el descontrol administrativo en el que se llevo a cabo la capacitación y asesoría para dar a conocer los programas de Historia.

El proceso de implementación la Reforma fue un proceso difícil, y requirió de un gran esfuerzo, no lo podemos negar, pero lo cierto es que, no se está cumpliendo adecuadamente y mucho menos está rindiendo los frutos deseados.

Es verdad que algunos docentes si han aplicado la Reforma en cuanto a sus lineamentos, pero sólo algunos, y no todos como se esperaba.

La capacitación y asesoría brindada a los docentes no ocasiono un cambio en la forma de trabajo, y si algún docente modifico su práctica fue por cuenta propia siguiendo sus ideales y la formación recibida. Actualmente se siguen dando talleres de capacitación y actualización, pero a mi parecer, esto no será suficiente hasta que no se considere el tiempo necesario y las circunstancias para dar a conocer los talleres de actualización.

Frente a esto, lo único que puedo decir como conclusión final, es que para que la propuesta curricular 2006 se estuviera llevando con éxito y respondiera a todas las necesidades, primero que nada los especialistas tendrían que haber tomado en cuenta, además de la información de docentes respecto a los problemas de enseñanza y aprendizaje, consideraciones relacionadas con la organización y gestión de las escuelas, así como los problemas en la formación y capacitación docente.

Con esto no quiero decir que la Reforma este destinada fracasar, sino que al ser construida fuera del escenario educativo como la única solución a todos los problemas del sector educativo, se olvidó de considerar todos los elementos pertinentes para una mejor aplicación. Sólo se consideró la propuesta como único dispositivo de cambio para mejorar la enseñanza y que los docentes tenían y tienen que adoptar. Actualmente los docentes ocupan un papel importante se les considera los protagonistas en este proceso porque pueden consolidar la Reforma, al ser ellos quienes ponen en marcha el proyecto curricular, eligiendo no sólo las destrezas y estrategias de enseñanza para el desarrollo de su clase, sino

también las formas de evaluarlo, así como llevarla por un buen camino, logrando las metas deseadas. Pero resulta difícil, y hasta imposible que los docentes desarrollen la propuesta con éxito, si primero no se consideran las condiciones en que estos laboran y las diferentes actividades que estos deben realizar dentro de las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Rojas Carlos Antonio (2004) ***Antimanual del mal historiador***. México. Ediciones la Vasija.

AGUIRRE, Rojas. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México en: Revista Brasileira de Historia, vol. 23, nº 45.

BARDAVIO *Novi, Antonio y* González Marcén, Paloma (2003)***. Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales.*** Publicado por Horsori Editorial, Universidad de Barcelona.

BARONA, J. L. Moscoso, J. Pimentel, J eds. (2003) ***La ilustración y las ciencias: Para una historia de la objetividad*** Publicado por Universitat de Valencia.

BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2006) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México D.F. Edit. Mc Graw Hill.

BRAUDEL, Fernand (1989) ***La Historia y las ciencias sociales.*** Madrid. Alianza Editorial

BURKE, Peter (1990) ***La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1989.*** Barcelona, España. Gedisa editorial

CARR, E. H. (1991) ***¿Qué es la historia?*** Barcelona, Ariel

CHARTIER, Roger (2005) ***El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural.*** España Gedisa Editorial.

CHÁVEZ, Ma. Eugenia (1999) ***La estrategia de libertad de una esclava del siglo XVIII: Las identidades de amo y esclavo en un puerto colonial.*** Editorial Abya Yala.

COLL, Cesar (Comp.), (2001) ***Desarrollo Psicológico y educación.*** Madrid. Alianza Editorial.

COLLINGWOOD, R. G. (1952) ***Idea de la historia.*** México. Fondo de Cultura Económica.

CONTRERAS, Domingo José (1997) ***La autonomía del profesor.*** Ediciones Morata.

DE IBARROLA, Nicolín María. (1985) ***Las dimensiones sociales de la Educación.*** México. Ediciones el Caballito.

DE LA GARZA, Toledo Enrique coordinador (2006) ***Tratado Latinoamericano de Sociología.*** Anthropos editorial, UAM.

DÍAZ, Barriga Ángel (coord.) (2003) ***La investigación Curricular en México: la década de los noventa***. México. Grupo Ideograma editores.

DÍAZ, Barriga Ángel (1998) La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos. En: ***Perfiles Educativos***, Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, Numero 79-80

DÍAZ Barriga, Ángel. (2002) ***Didáctica y currículum***. México. Paidos Educador.

EGGLESTON, John (1980) ***Sociología del currículo escolar.*** Buenos Aires. Editorial Troquel.

FONTANA, Josep (2000) ***La Historia de los Hombres*****.** Barcelona, España. Editorial Crítica.

GIMENO, Sacristán José. Ángel I Pérez G. (2005) ***Comprender y transformar la enseñanza.*** Madrid, Ediciones Morata. Pág. 169

GÓMEZ, José Luis (1998). ***La evaluación en la E.SO. Una perspectiva practica***. Madrid, ccs

GÓMEZ, Luis Alberto (2000) ***La enseñanza de la Historia ayer y hoy.*** Sevilla, España. Diada Editorial.

HERMIDA Ruiz, Ángel J. (2001) ***Obras completas de Enrique Rebsamen***. México, Secretaria de Educación y Cultura.

JAUME Aurell (2005) ***La escritura de la memoria: De los positivismos a los postmodernismos.*** Publicado por la Universidad de Valencia.

JAUME, Martínez Bonafé (1991) ***Proyectos Curriculares y Practica Docente.*** Sevilla España, Diada Editoras.

KAHLER, Erich (1966) ***¿Qué es la historia?*** México D.F. Fondo de Cultura Económica.

LE GOFF, Jacques (2005) ***Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso.*** Barcelona. Paidos.

LITWIN, Edith (2000). ***Las configuraciones didácticas.*** Argentina. Paidos educador.

MAGALLÓN, Anaya Mario (2007*)* ***José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana.*** Publicado por UNAM.

MONDRAGÓN, Carlos (Coord.) (2002), **Concepciones del ser humano.** *Como explicaron la conducta, las emociones y el pensamiento los más influyentes psicólogos del siglo XX.* México. Paidos.

MORADIELLOS, Enrique (1994) ***El oficio del historiador****.* México. Siglo veintiuno editores.

NIETO López, José de Jesús (2001) ***Didáctica de la Historia***. México. Aula XXI Santillana

OSORIO, Jaime. (2001) ***Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento.*** UAM. México. Fondo de Cultura Económica.

PASILLAS Valdez, Miguel Ángel. ***Estructura y Modo de ser de las Teorías Pedagógicas.***

PIERRE, Salmon (1982) *Historia crítica.* ***Introducción a la metodología histórica****.* Barcelona, Editorial Teide.

PIERRE, Vilar. (1980) ***Iniciación al vocabulario histórico.*** Barcelona, Crítica.

PRATS, Joaquín (2000) ***Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española.*** En: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, Enero-Diciembre, numero 005. Mérida Venezuela, Universidad de los Andes.

PRATS, Joaquín (2001) ***Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora***. Mérida, Junta de Extremadura.

REBSAMEN, Enrique (1890) ***Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas.*** Jalapa, Imprenta del Gobierno del Estado.

RUIZ, Joaquín del Moral (1999) ***Historia y Ciencias Humanas sobre metodología y didáctica.*** Madrid, España. Huerga Fierro editores.

SALAZAR, Sotelo Julia (1999) ***Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿…Y los maestros que enseñamos por historia?*** México. Universidad Pedagógica Nacional fomento editorial.

SANDOVAL, Flores Etelvina (2000) ***La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.*** México, publicado por Plaza y Valdés-UPN.

SÁNCHEZ, Prieto Saturnino (1995) ***¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria.*** Siglo veintiuno de España editores.

SÁNCHEZ, Quintanar Andrea. (2002) ***Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México.*** Facultad de filosofía y letras UNAM.

STENHOUSE, Lawrence (1981) ***Investigación y desarrollo del curriculum.*** Madrid, Morata.

WALLERSTEIN, Immanuel. Coordinador. (1996) ***Abrir las ciencias sociales.*** México. Siglo XXI editores.

---- (2005) ***La crisis estructural del Capitalismo.*** México. Los libros de contrahistorias, la otra mirada de Clío.

ZABALA, Vidiella Antoni (1995): ***La práctica educativa. Cómo enseñar.*** Barcelona, España. Editorial GRAO

ZARZAR, Charur Carlos (2003) ***Habilidades Básicas para la Docencia***. Grupo Patria Cultural, México.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2007) ***Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Historia I. Guía de Trabajo*****.** México, Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) ***Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*****.** México. Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2007) ***Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006.*** México.

Dirección General de Desarrollo Curricular/ Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2007) ***Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006.*** México, Secretaria de Educación Pública.

Ana Zabala. *La Didáctica de la Historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia*. En: Carlos Barros (ed.), ***Historia a Debate***. Tomo II. Nuevos paradigmas, Ponte Ulla-Vedra, España, Historia Debate, 2000. Instituto de Profesores "Artigas", Montevideo.

SEP (1992): ***Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*.** México

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) ***Informa Nacional de Avance. Primer Periodo de Seguimiento.*** Secretaria de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) ***Informa Nacional de Avance. Segundo Periodo de Seguimiento***. Secretaria de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006**)** ***Principales hallazgos del seguimiento a la primera Etapa de Implementación ciclo 2005-2006. Tercer Informe Nacional.*** Secretaria de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006**)** ***Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007 Cuarto Informe Nacional.*** Secretaria de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular / Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública (2006) ***Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007.*** Secretaria de Educación Pública.

Páginas Web consultadas

http://www.**reformasecundaria**.sep.gob.mx

http://www.**sep**.gob.mx