



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia

Tesis que para obtener el Grado de

Doctor en Educación

Presenta

Eduardo Tarango Reyes

Tutor: Dr. Andrés Lozano Medina

Para Graciela, Miguel Eduardo y Daniela
Motivo y razón de ser

Para Miguel, Natividad, Dolores, Rosario,
Luz María, Guadalupe, Raymundo, Jaime y
Susana
Por siempre estar y compartir

ÍNDICE

TEMA	Pag.
Introducción	
A. El problema de investigación	5
B. Preguntas de investigación	22
C. Objetivos	22
CAPÍTULO I. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	
El México del siglo XXI en el contexto de la modernidad y la globalización	
1.1. El surgimiento de la modernidad, condición para la construcción de la sociedad actual.	234
1.2. El discurso de la modernidad, justificación de la dominación	26
1.3. Conocimiento colonizado, una forma de dominación	37
1.4. El control ideológico, la justificación de la dominación	49
1.5. El México del siglo XXI en la esfera de la globalización	55
1.6. Globalización, sociedad de consumidores y educación	60
CAPÍTULO II. POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS	
2.1. La reforma a la educación secundaria 2006 en el contexto de la Globalización	66
2.2. Educación y currículum	77
2.3. La RES y las competencias: ¿satisfacer necesidades para quién?	84
CAPÍTULO III. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	
3.1. La historia positivista, una historia construida desde el poder	96
3.2. Enfoque actual de la enseñanza de la historia	104
3.3. Aspectos de la didáctica de la historia que apoyan al docente	106
3.3.1. Comprensión del tiempo histórico	107
3.3.2. El espacio histórico	110
3.3.3. Sujetos de la historia	111
3.3.4. Cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural	115
3.3.5. Búsqueda y selección de fuentes de información histórica	117
3.3.6. Lectura e interpretación de fuentes de información histórica, manejo crítico	118
3.4. Un acercamiento a la historia crítica	118
3.4.1. La interpretación, una forma diferente de hacer historia	121
3.4.2. Formación de una conciencia histórica	127
3.4.3. ¿Qué es la memoria histórica?	131
3.4.4. La enseñanza de la historia y la formación de la memoria colectiva	135

TEMA	Pag.
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS CURRICULAR DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE LA RES 2006	
4.1. Generalidades del enfoque de la historia en los programas	139
4.2. Programa de Historia I	141
4.3. Programa de Historia II	143
4.4. Relación con otras asignaturas	147
CAPITULO V. MÉTODO	
5.1. Datos del contexto para la selección de la muestra	149
5.2. Elaboración del instrumento para la selección de docentes	152
5.2.1. Validez de contenido del instrumento	154
5.2.2. Validez de criterio del instrumento	156
5.2.3. Validez de constructo del instrumento	157
5.3. Universo de la investigación	158
5.4. Interpretación de resultados del instrumento aplicado	160
5.5. Plan para la investigación cualitativa	168
5.6. Criterios para la selección de escuelas y docentes	171
5.7. Técnicas de investigación cualitativa a utilizar	
5.7.1. Entrevistas a profundidad	172
5.7.2. Observación participante	177
CAPÍTULO VI. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
6.1. Desde la fenomenología	185
6.2. Criterios para la selección de docentes	187
6.3. Investigación cualitativa con los docentes seleccionados	
Docente A	188
Docente B	195
Docente C	199
Docente D	210
Docente E	215
Docente F	222
6.4. Capacitación o actualización docente	232
6.4.1. Capacitación otorgada a los docentes seleccionados	235
6.5. Análisis del examen Enlace 2010	
6.5.1. Segundo grado	241
6.5.2. Tercer grado	248
Conclusiones	253
Referencias bibliográficas	261
Siglas	266
Anexo 1. Cuestionario de opinión	267
Anexo 2. Guion de observación	269
Anexo 3. Guion de entrevista	271

INTRODUCCIÓN

A. El problema de investigación

En la realización de la investigación social enfocada al estudio de problemas del ámbito educativo, es importante considerar el contexto en el cual surge el problema que la caracteriza, así como las políticas internacionales y nacionales que influyen en su desarrollo, éstas suelen reflejarse de manera particular en cada comunidad, con la acción de los sujetos, quienes de acuerdo con sus referentes conceptuales, interpretan las políticas públicas que las sustentan. Es importante considerar que la investigación educativa, puede ser usada como un proceso de justificación y legitimación de ciertas decisiones, de quienes se encargan de diseñar e instrumentar las estrategias gubernamentales para su cumplimiento. Por ello considero fundamental contextualizar la situación política-económica y social de las coordenadas espacio temporales de la investigación, asumiendo una postura teórica y política, que orientará el análisis, situación que se pretende desde la definición del problema.

La presente investigación analiza la respuesta que dan los docentes a la aceptación o rechazo de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) 2006, así como las políticas educativas que le dan sustento, instrumentadas desde la Secretaría de Educación Pública para implantarla, como la capacitación a los profesores, la entrega de materiales (plan, programas, antología de apoyo), los estímulos económicos y la forma de evaluar a los profesores y sus alumnos, a través de exámenes estandarizados.

Los docentes son los sujetos clave para el desarrollo de una reforma educativa (en este caso manifestada solo como un cambio curricular), ellos son quienes operan en las aulas, lo que se planea desde los escritorios. Para Torres “las reformas educativas se asientan en aspectos estratégicos que influyen en la formación de los nuevos docentes; su capacitación, actualización y el trabajo de los mismos. La implantación de las reformas plantea la batalla entre la estandarización y la reestructuración, además de que, hoy por hoy, podemos pensar que una reforma, puede tener consecuencias involuntarias que contradigan o tengan más fuerza que los resultados deseados” (Torres, 2007, p. 516).

Las políticas educativas instrumentadas para operar una reforma, que no consideren a los docentes desde su capacitación (aún antes de iniciar el cambio que se pretende), la entrega de materiales suficientes, la consideración de estímulos económicos, entre otras medidas; puede tener serios problemas en su implementación, corriendo el riesgo de llevarla al fracaso.

En el análisis del contexto en el cual se produce este cambio de modelo curricular, he considerado fundamental analizar esta reforma, con base en el seguimiento de las estrategias gubernamentales para la implementación. Contrastar el discurso oficial de la RES 2006, sustentado en los documentos oficiales, como el plan de estudios y los programas de la asignatura de historia, con la forma cómo se opera en las escuelas, ello permitirá obtener elementos de juicio, para analizar el tipo de historia que se quiere enseñen los docentes en las escuelas secundarias.

En el análisis que se realiza del discurso oficial y los documentos que sustentan la RES 2006, con base en los estudios realizados por teóricos como Prudenciano Moreno, existe toda una campaña de encubrimiento de las intenciones del gobierno en turno, al servicio de los intereses de los grupos de poder que tienen el control de la economía en México. En apariencia todo se realiza con el propósito de lograr cambios de mejora, para el desarrollo de la población y del país, cuando lo que se pretende en realidad es, avanzar hacia la pérdida de los derechos sociales logrados, como efecto de la puesta en práctica de las conquistas sociales emanadas del proceso revolucionario vivido en México a inicios del siglo XX, reflejadas en los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, conservadas por los movimientos y luchas sociales, protagonizadas por numerosos grupos de mexicanos durante la pasada centuria; “hay un interés por [formar] gente productiva y competitiva, pero no por aquella que piense más allá de la esfera material, que conecte con la evolución de la conciencia y no solo con la evolución de la competencia” (Moreno, 2010, p. 199).

Las intenciones de los dueños del capital y de los personajes que tienen a su servicio en los puestos públicos del gobierno, es preparar las condiciones para avanzar en esta gran escalada privatizadora, iniciada con la implementación del neoliberalismo en México, así como la pérdida de todos esos derechos de la población mexicana, como la educación, la salud, la vivienda digna, un trabajo que le permitiera vivir a la población mexicana de manera decorosa; derechos que si

bien es cierto, nunca se lograron de manera mayoritaria para toda los mexicanos, antaño existían mejores condiciones para lograrlos.

Una de las finalidades de la puesta en práctica de las reformas educativas actuales (entre ellas la RES 2006), es avanzar hacia la entrada de México, a la competitividad, de acuerdo con los estándares internacionales que esta exige, no importando que para ello, se corra el riesgo de privatizar los recursos naturales, así como de todos aquellos bienes, antaño considerados patrimonio de la nación, como zonas arqueológicas y la riqueza contenida en museos, construcciones y sitios de interés histórico. El sistema educativo actual, no ha creado las bases, para propiciar que las nuevas generaciones de alumnos, conserven la memoria histórica. La RES 2006, se enfoca a reproducir una historia de tipo positivista, encauzada fundamentalmente a la retención memorística de datos, sin facilitar a docentes y estudiantes, la posibilidad de analizar la importancia que los acontecimientos del pasado han tenido, en la conformación de la sociedad actual.

A pesar del discurso oficial que sustenta las políticas educativas de la RES 2006, de manera particular en la enseñanza de la historia, no se han creado las condiciones que permitan hacer realidad que los alumnos de educación secundaria, aprendan ese tipo de historia crítica, que les permita lograr las competencias establecidas en el programa: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica, formación de una conciencia histórica para la convivencia; ésta continúa como una asignatura plana, sin posibilidad de realizar análisis de la realidad social.

Con ésta reforma curricular se continúa reproduciendo en las escuelas, el estudio de una historia que persiste en privilegiar la memorización de datos en las etapas históricas, una historia construida a modo de quienes detentan el poder político – económico, en ella se elimina a grupos que el mismo discurso oficial ha llamado minoritarios como indígenas, niños, mujeres, discapacitados, jóvenes y colectividades, que siempre han sido olvidados y marginados de la visión idílica del tipo de país que imponen a todos, de esa historia institucionalizada que se ha construido desde el poder.

Así, considero importante iniciar explicando el contexto político – económico en el que se originó la RES 2006, como sustento de las políticas educativas que originaron esta reforma, manifestada como el cambio de planes y programas en la

educación secundaria; creo necesario contrastar el discurso oficial expresado en las declaraciones de los políticos gobiernistas y en los documentos que sustentan la transformación curricular, con el trasfondo que tienen estos cambios, de acuerdo al análisis llevado a cabo por algunos teóricos que han manifestado una postura contraria, a lo plasmado en los escritos oficiales, cuya pretensión es presentar ésta reforma educativa, como lo mejor para el desarrollo del país y para vida de la población. Existe el riesgo de creer que lo planteado por la postura gubernamental en los documentos que sustentan las reformas, sólo tienen la finalidad llevar a México y a su población, a la altura de la competitividad mundial, aún cuando esta postura por sí misma es cuestionable, ya que el país está compitiendo en circunstancias desventajosas, no se crean en él los escenarios, para mejorar el contexto económico-político, que permita contender en igualdad de condiciones. De acuerdo con Prudenciano Moreno las Reformas Educativas de México, están acordes con “los organismos formuladores de políticas educativas, han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en [las recomendaciones] del Banco Mundial, la OCDE, la Unión Europea, la CEPAL, la OMC y el FMI..., se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa” (Moreno, 2010, p. 9), se trata de un modelo educativo cuyo fin es “la comercialización del conocimiento (vinculación productiva)” (Moreno, 2010, p. 9).

Moreno refiere que “la historia de la imposición del MEBC [Modelo Educativo Basado en Competencias], también es la historia de la visión técnico funcional de la educación por encima de la visión humanística” (Moreno, 2010, p. 47). Con la entrada de México en la escalada de globalización internacional, se ha justificado la privatización de lo que por décadas durante el siglo XX, se consideró patrimonio de los mexicanos, con la venta de cientos de empresas para estatales al capital privado, desde algunos años, la realización de conciertos masivos en las zonas arqueológicas del Tajín y Chichén Itzá (sin importarles el deterioro que puedan sufrir), así como el ingreso de cadenas comerciales en Teotihuacán, demuestra el poco interés de las administraciones gubernamentales panistas, por conservar todo aquello que ha sido sustento de la memoria histórica de la nación; las reformas en educación y la operación de las políticas educativas para implementarlas, evidencian la usura de los gobiernos de Fox y Calderón (aunque los gobiernos

priistas tampoco demostraron propensión a conservarlos), se crean las condiciones para atender a los intereses de quienes tienen el control de la economía en el planeta.

Contextualizar la situación actual de la modernidad y de su repercusión en la génesis del capitalismo, lo considero importante, ya que en la formación normalista de donde provengo y donde hemos surgido un buen porcentaje de los docentes de secundaria en la actualidad, esa información no ha formado parte de los contenidos curriculares de las asignaturas del plan de estudios de la formación docente.

En el primer capítulo se contextualiza el escenario en México del siglo XXI, cuando se produce la RES 2006, en el segundo se habla del contexto de las reformas educativas a partir de 1990, con los Acuerdos de Jomtien, en el tercero se analiza el tipo de historia que propone la reforma y la propuesta a través de la historia crítica. En el cuatro, se realiza un análisis de los programas de la RES 2006, en el quinto se explica el método para la investigación cuantitativa (cuestionario de opinión) y cualitativa, en seis se lleva a cabo la interpretación de datos (observaciones en aula y entrevista). Se presenta a continuación, la contextualización del problema de investigación.

El año 2000, fue marcado por la llegada al poder gubernamental del Partido Acción Nacional (por muchos años caracterizado como un grupo de derecha), que dio continuidad al sistema económico del nuevo liberalismo, promovido por los partidarios de quienes impulsan esta nueva etapa del capitalismo, difundido a todo el mundo a través de un proceso de globalización creciente. La incorporación de países de América Latina, entre ellos México, al modelo económico neoliberal, se realizó posteriormente a la crisis vivida en los años setentas del siglo XX. Para mitigar sus efectos, las potencias económicas realizaron cuantiosos préstamos a través de los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, en palabras de Leonard Mertens “hicieron dinero invirtiendo en dinero. Ello incrementó la deuda externa de los países solicitantes, de esta forma los consorcios financieros afianzaron el control económico para que los deudores aplicaran las políticas neoliberales” (Mertens, 1990, p. 94).

En el 2006, México vivió el final de un periodo gubernamental. En un balance de lo realizado, un recuento de los años (o de los daños) del jefe del ejecutivo federal, cuya característica fue el primitivismo político-cultural con que se condujo al interior

y exterior del país; en un jocosos recorrido desde el “comes y te vas”, cuando se dirigió al mandatario cubano Fidel Castro; pasando por el renombramiento del conocido escritor argentino, autor de “Historia de la eternidad” e “Historia universal de la infamia”, al que bautizó como José Luis Borgues (sic); o el 13 de septiembre de 2006 en la conmemoración de la gesta de la defensa del país ante la intervención norteamericana, la aparición de un nuevo niño héroe, en la persona del teniente José Azueta, defensor del Puerto de Veracruz contra la Intervención Norteamericana en 1914; hasta la mutilación del Escudo Nacional, en el símbolo que tomó como emblema la administración del sexenio foxista, contrario a lo que establecen los artículos 2 y 5, de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales.¹ Fueron éstas algunas de las características que predominaron en el esquema político mexicano en los albores del siglo XXI.

Este renovado sistema de dominación neoliberal, iniciado en México a partir de la administración de Miguel de la Madrid, fuertemente impulsado por Carlos Salinas de Gortari, para Garza Toledo fue el periodo cuando “se sentaron las bases del modelo económico neoliberal con una fuerte disminución de la producción del Estado en la producción de bienes y servicios y en la inversión productiva asociada a la privatización, ... [situación que trae un] cambio en las funciones del Estado y del mercado, así como la relación entre empresarios, sindicatos y gobierno” (De la Garza Toledo, 2006, p. 60).

Los gobiernos mexicanos, obligados por las presiones del contexto económico internacional en el que México estaba inserto, y por la coerción de los principales acreedores de la deuda externa como el Fondo Monetario y el Banco Mundial, introdujeron al país en la vorágine del modelo económico neoliberal. En complicidad con la televisión y la radio, así como algunos medios de prensa escrita, a partir de entonces, han lanzado campañas propagandísticas y elaborados discursos de

¹ *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales. Artículo 2o.*-El Escudo Nacional está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto, la parte superior de las alas en un nivel más alto que el penacho y ligeramente desplegadas en actitud de combate; con el plumaje de sustentación hacia abajo tocando la cola y las plumas de ésta en abanico natural. Posada su garra izquierda sobre un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago, sujeta con la derecha y con el pico, en actitud de devorar, a una serpiente curvada, de modo que armonice con el conjunto. Varias pencas del nopal se ramifican a los lados. Dos ramas, una de encino al frente del águila y otra de laurel al lado opuesto, forman entre ambas un semicírculo inferior y se unen por medio de un listón dividido en tres franjas que, cuando se representa el Escudo Nacional en colores naturales, corresponden a los de la Bandera Nacional. *Artículo 5o.*-Toda reproducción del Escudo Nacional deberá corresponder fielmente al modelo a que se refiere el Artículo 2o. de esta Ley.

“intelectuales” a sueldo, para justificar ante la población, la implantación de este modelo como lo mejor para impulsar el desarrollo de México.

En la actualidad parte de la justificación de la aceptación de la doctrina neoliberal, es el cuestionamiento de todo aquello que no va acorde con la ideología del libre mercado, es por ello que los programas sociales instrumentados, se orientan al fortalecimiento de este modelo. Esta situación ha propiciado en países como México, el traslado de patrones formativos para la población, encaminados a la satisfacción de las necesidades del rendimiento económico y las actividades comerciales. Esta circunstancia ha motivado la búsqueda de modelos educativos, donde la principal finalidad es la elevación de la productividad, en ellos las personas son vistas como capital humano propiedad del patrón, eslabones necesarios en la cadena de la producción. Moreno cuestiona y nos invita a hacernos la pregunta “¿cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino económica, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía” (Moreno, 2010, p. 15), donde “la formación escolar va dirigida al entendimiento, intelecto y rendimiento instrumental” (Moreno, 2010, p. 22).

Con esta perspectiva, en los últimos años, se han llevado a cabo reformas educativas orientadas hacia el logro de competencias, donde se pretende que los alumnos aprendan a hacer, la tendencia es formar solo hacedores sin conciencia del tipo de educación que reciben, una de las finalidades es que solo sean hábiles para manejar las maquinarias en las industrias. De acuerdo al discurso oficial, Vicente Fox en 2004 señaló “mi gobierno dejará totalmente reformada la educación secundaria, actualizada y competitiva de acuerdo con los estándares mundiales” (Monsivais, 2004, p. 59), en este sentido la tendencia educativa internacional, requiere población que solo sepa hacer, producir lo que la industria necesita, que no cuestione ni critique, que no tenga conciencia de sus orígenes, ni de su historia, que no le importe la pérdida el patrimonio histórico, conservado a través de los siglos, que no reflexione si se modifican, se destruyen, se venden o se llevan a cabo en zonas arqueológicas y museos conciertos y eventos multitudinarios, donde lo importante es el negocio, para ellos eso es competitividad.

Así en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno foxista, se estableció la necesidad de “desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los adolescentes y genere

oportunidades de aprendizaje” (SEP, 2007, p. 138). Resultado de ello fue la RES 2006, una reforma curricular, que en el caso de la asignatura de historia, su programa no fue puesto a consideración de los docentes, tampoco se tomaron en cuenta las opiniones de investigadores que aportaron al debate y a la conformación del texto final; refiriéndose a este documento curricular Rodríguez Ledesma señala que “fueron los propios especialistas, quienes se encargaron de hacerlo. Ellos y nadie más decidieron actuar como lo hicieron. En lugar de ir a fondo y de aprovechar la oportunidad de proponer lo que debía hacerse para construir una forma realmente innovadora de concebir a la historia y su enseñanza” (Rodríguez Ledesma, 2008, p. 13).

El 26 de mayo de 2006, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo Secretarial 384, con el cual el autonombrado gobierno de la alternancia, en uso de la atribución que señala el Artículo 3° Constitucional, puso en operación la cuestionada Reforma a la Educación Secundaria, en el caso del programa de historia Rodríguez Ledesma señala que “los especialistas decidieron llevar a cabo tan solo una revisión cosmética del programa de historia que la RIES proponía. La recuperación de uno de los cursos que habían sido eliminados y el tratamiento de la historia prehispánica que había sido desechada en los nuevos planes, fueron presentados como los grandes cambios” (Rodríguez Ledesma, 2008, p. 13). A pesar de que se incluye la historia de los pueblos originarios como antecedentes del periodo en la historia de México, vista en 3er grado, es sensible la disminución que tiene aún esta importante etapa.

Los programas de estudio de la RES 2006, se sustentan en el desarrollo de las competencias “para vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja..., [éstas implican] “un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (actitudes y valores)” (SEP, 2006, p. 36). El plan de estudios de la RES, determina un programa de Historia Universal para segundo grado y uno de Historia de México, para tercero; ambos con cuatro horas a la semana para el estudio de los temas, un total de 160 horas por año.

Según los fines de la asignatura de historia establecidos en el enfoque del programa de la RES, se instituye como reto el “brindar a los niños y jóvenes los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad, la sociedad y la humanidad, [a través del] análisis y la comprensión de

la sociedad en que viven, [para ello se propone que los alumnos] se ejerciten en la búsqueda de información con sentido crítico, y reflexionar sobre los procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales” (SEP, 2007, p. 7). Así mismo, se pretende generar esos procesos de reflexión y crítica en los alumnos, cuando se dispone el “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” (SEP, 2007, p. 9).

La comprensión de los sucesos pasados y los fenómenos sociales de la actualidad, es uno de los principales propósitos de la RES 2006, al establecer en el enfoque del programa “que los jóvenes analicen la realidad actual y actúen con una perspectiva histórica, se requiere que su enseñanza se oriente a que comprendan los hechos y procesos bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad y es crítico, inacabado e integral” (SEP, 2006b, p. 13).

El enfoque del programa de la RES propone en el discurso, la enseñanza de una historia diferente a lo que tradicionalmente los docentes han venido enseñando, historizar de tal forma el pasado que permita otro tipo de aprendizaje de esta asignatura al que se ha reproducido por años en la educación básica (la secundaria como parte de ella), donde se ha privilegiado por generaciones una historia positivista descontextualizada y acrítica, en palabras de Aguirre Rojas, una “historia que promovida y divulgada desde el poder, se regodea todo el tiempo coleccionando falsos orígenes gloriosos de las naciones, y construyendo gestas heroicas que son siempre deformadoras y hasta falsificadoras de la verdad histórica, cuando no son de plano totalmente mentirosas e inexistentes, a la vez que normaliza, deforma y elimina todos aquellos hechos históricos difíciles, inexplicables, o abiertamente subversivos, hechos que por su propia naturaleza van en contra de sus versiones tersas, lineales, siempre ascendentes y fatalmente legitimadoras del statu quo actual” (Aguirre, 2005, p. 68).

Sin embargo, el programa de historia de la RES 2006, reproduce los mismos vicios de las currícula anteriores, aunque de acuerdo a lo planteado en el perfil de egreso y en el enfoque específico de la asignatura, las perspectivas señaladas son muy optimistas, su lectura abriga esperanzas de que la enseñanza de la historia en educación secundaria, tenga un cambio radical para romper con el tipo de historia

positivista y memorista que se ha impartido por generaciones en las aulas, para llegar a formar alumnos críticos y reflexivos, participantes activos en la transformación de su sociedad. Las intenciones del gobierno federal, reflejadas en las medidas de la política educativa instrumentadas, hacen ver que no se han creado las condiciones en las escuelas (excesiva cantidad de alumnos por grupo, falta de infraestructura y equipamiento adecuado), ni en la práctica educativa de los docentes (falta de materiales como programas y libros de apoyo, inexistencia de textos y recursos didácticos, sobrecarga de horas frente a grupo, falta de estímulos económicos, evaluaciones enfocadas a la medición de información retenida); para hacer realidad lo establecido en el enfoque de la materia, que así se convierte en parte del discurso oficialista y legitimador, para cumplir con el verdadero fin, que es continuar dando poca importancia al tipo de historia y cómo se enseña ésta en las escuelas, por el contrario con el pretexto de fomentar el turismo, se ha incentivado la pérdida de la memoria histórica hacia parte de la población, al trasladar los días cívicos festivos, a los lunes, lo que ha motivado en los alumnos, ya no sepan siquiera el por qué de la suspensión de clases.

Ello se evidencia, con el tratamiento que se da en la educación secundaria, a la historia de los pueblos originarios, agrupados por la historia oficialista con el adjetivo genérico de prehispánicos. Para las políticas educativas del régimen actual, expresadas en los discursos oficiales, su estudio tiene poca importancia, se justifica la reducción de contenidos al ser temas tratados en primarias, por lo cual, no tiene sentido repetir su estudio en secundarias. Al respecto Lorenzo Gómez Morín, Subsecretario de Educación Básica en la administración de Fox, señaló que “en la secundaria no se estudia al México prehispánico, más bien se repasa lo ya firmemente aprendido en la primaria, donde se abarcan estos temas en tercero, cuarto y quinto años” (Monsivais, 2004, p. 58).

Con ese argumento, se ha descalificado la historia y aportaciones culturales de los grupos raíz y esencia de este llamado continente americano, en ellos entran los pueblos originarios que habitaron lo que se ha llamado mesoamérica, aridoamérica, oasisamérica; también la de los indios antaño habitantes del actual territorio de los Estados Unidos y Canadá, así como todas las comunidades andinas.

La historia positivista reproducida en las escuelas, ha incorporado algunos aspectos del romanticismo, cuando narra los momentos donde participan personajes

individuales, caracterizados como héroes, describiendo sus actos como épicas hazañas, posibles de ser imitadas por cualquier integrante de la población, sin importar su condición social o económica. El romanticismo al mover sentimientos, ha servido para justificar las incongruencias de la modernidad, ya que con trabajo, tesón y sacrificio, es posible emular las proezas de los nombres registrados por la historia nacional.

La historia romántica construida a partir de los procesos de independencia en México y América Latina, ha sido vinculada con el nacimiento de los Estados-nación, este tipo de historia narrativa, descriptiva, cronológica y acrítica; se elaboró con la idea de enaltecer los hechos de personajes individuales, fundamentalmente su participación en sucesos de guerra, “una visión romántica es otra base de la creación de los Estados-modernos” (Bauman, 2001, p. 33), el enaltecimiento las acciones de los llamados héroes, ha sido una fuente importante del fomento de ese romanticismo y una característica importante del tipo de historia que se ha difundido en las escuelas.

Así el romanticismo, ha servido para la creación de las primeras versiones de la llamada historia patria, donde aparecen héroes míticos, con cualidades extraordinarias, ejemplo para los sujetos comunes. En esa historia se excluyó a los indios, mujeres, obreros, campesinos, niños y todos aquellos grupos que no entraban dentro de la lógica del discurso impuesto por el eurocentrismo. La historia y las aportaciones culturales de éstos ahora llamados grupos minoritarios, deben ser rescatadas como elementos fundantes de las culturas de actuales y bases esenciales, que han dado sustento a gran parte de las costumbres y formas de vida de los grupos humanos del presente.

Las características de la filosofía positivista, se adicionaron al romanticismo, para crear un tipo de historia que se ha reproducido en las aulas y escuelas por muchos años, éste es el discurso generado por la civilización occidental y ha sido impuesto a todo el mundo, por “las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad, se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.), se convierten no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones

normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta” (Lander, 2005, p. 23).

Difundir este enfoque histórico como una crónica narrativa y acrítica en las aulas, medios de comunicación y otros ámbitos de la sociedad, es lo que conviene a quienes detentan el poder económico-político y han dominado por siglos en las sociedades occidentalizadas, imponiendo su saber y forma de concebir el mundo pretérito y presente. Esta visión ha sido usada para la construcción de identidades acordes a los intereses de quienes detentan el poder al manipular la conciencia de niños, jóvenes y adultos en las escuelas, inculcándoles la veneración idílica del pasado cargado de fantasía, de batallas épicas donde participaron insignes paladines, que han dado su vida, para que ahora nosotros gocemos de libertad, en un Estado de derecho democrático, donde existe el imperio de la ley (sic).

La historia positivista, muy socorrida por los docentes y aún por los investigadores y autores de los libros de texto trabajados en las escuelas, es resultado de la construcción de una historia con la visión occidental eurocentrista, que se dio a partir de la llegada de los europeos América, la cual se presenta como “una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa occidental [a inicios] del siglo XVII, en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa” (Quijano, 2005, p. 218). La invención de una visión de mundo surgida a partir de los primeros esbozos del pensamiento secular, consolidado con el racionalismo científico, que sirvió de base para la gestación y consolidación posterior del esquema mundial del capitalismo, como poder político-económico del mundo de la modernidad, creó esa forma de concebir la existencia de las culturas de las tierras americanas, con la finalidad de justificar la depredación que hicieron de los recursos obtenidos y la explotación de la mano de obra nativa, presentando a éstos como seres salvajes y atrasados. Este tipo de historia, ha servido para ayudar a reproducir las condiciones de dominación de los países de México y toda América Latina.

Michel de Certeau describe el momento de la llegada de los europeos América, clave para la entrada del eurocentrismo, a través de una alegoría cuando el “descubridor llega del mar ... con las armas europeas del sentido, frente a él aparece la india América desnuda... donde el conquistador escribirá en su cuerpo su propia historia. Va hacer de ella el cuerpo historiado de sus trabajos y fantasmas.

Ella será América Latina” (De Certeau, 1993; p. 11). Con éste proceso de conquista y dominación por los europeos, se inició a la par, el periodo histórico de la modernidad, una larga etapa donde la civilización occidental, ha impuesto una forma de concebir el mundo y el desarrollo cultural de los pueblos.

La visión eurocentrista con que se funda la modernidad, y con ella la construcción de una historia de dominación, nació de la idea de la civilización europea, de acuerdo a su discurso, es la única avanzada, una epopeya que ha evolucionado en una línea única de progreso ascendente, sin contratiempos y sin mácula, la insuperable construcción de perfeccionamiento de la historia humana, donde la raza blanca ha llevado florecimiento a todo el mundo, y el resto de los grupos humanos: indios, negros, amarillos u orientales; de acuerdo con la perspectiva occidental de hegemonización, son atrasados y sin cultura. Con ésta configuración del saber histórico con los paradigmas del occidentalismo europeo, se creó una categorización racial de los grupos humanos, donde los blancos, son los poseedores de la verdad absoluta. En ésta manifiesta imposición del enfoque evolucionista-desarrollista europeo, se debe tener presente que “la colonialidad del poder jugará [y ha jugado] un papel de primer orden en esa elaboración eurocéntrica de la modernidad” (Quijano, 2005, p. 217).

Este tipo de historia romántica y positivista, producto del saber colonializado, nacida a raíz de los procesos de conquista y colonización de las tierras americanas, reforzada con el nacimiento de los Estados-nación, dio inicio con la llamada historia patria, valiosa para la formación de la ideología nacionalista de la población, así como para la conservación de los intereses de quienes detentan el control económico-político en la sociedad. La educación histórica recibida por los alumnos en las escuelas, ha sido fundamental para el cumplimiento de estas finalidades.

Esa historia construida con la visión de occidente, es la que en la actualidad se enseña en las escuelas, en ella la función docente se ha limitado a que los alumnos memoricen una serie de datos, fechas, nombres de personajes, batallas y guerras; todo ello, casi siempre sin crítica u opinión por parte de los estudiantes y sin análisis del contexto del cuándo y dónde se producen los momentos y procesos históricos. Esta asignatura como materia de estudio, se ha convertido en una cronología de sucesos sin sentido para la vida de quienes la estudian, los niños y jóvenes no le encuentran vínculo con su contexto social. La razón principal de su estudio y

acreditación es la simple retención memorística de datos extraños que la historia registra, sin conexión con lo que viven. Los programas de la RES 2006, no han motivado grandes cambios en esta forma de enseñar la historia en las escuelas, aunque los docentes pretendan impulsar otra forma de abordar la asignatura, las formas de evaluar a los alumnos, en esencia no se han modificado, los exámenes que se aplican por parte de las autoridades educativas, continúan con preguntas dirigidas a la retención de datos registrados por la historia oficial (ver análisis de examen Enlace).

Este tipo de historia, resulta alejada de los intereses y necesidades de los escolares que la estudian, “convirtiéndose en una asignatura aburrida, de complicada comprensión y de poca participación, donde su función como sujetos pasivos, se limita retener un conjunto de datos absurdos e inútiles” (Sánchez, 1996, p. 6), que se olvidan en tanto cumplen con su función de acreditar el examen, que dicho sea de paso, sigue siendo en muchas ocasiones, el instrumento de evaluación más importante utilizado por los docentes.

En las escuelas se continúa reproduciendo una historia narrativa, descriptiva y acrítica, donde se exaltan las virtudes y cualidades de los héroes nacionales, personajes buenos, sin defectos, que han “ofrendado su vida” para forjar una patria libre, se fomenta el maniqueísmo en los acontecimientos históricos, cuando se carga las culpas a los villanos, seres perversos culpables de todos los males que han dejado atraso y miseria a las sociedades del presente (sic). Generalmente el estudio de la vida los personajes, se realiza fuera del contexto histórico en el cual vivieron y les tocó participar, su actuación se ve de manera individual, sin considerar la influencia y apoyo que pudo haber surgido por parte de los colectivos.

El programa de historia de la RES 2006, en el discurso expresado por escrito en el enfoque, pretende que con la historia estudiada en las escuelas y aulas, se supere “el manejo eminentemente informativo de los temas con el desarrollo de competencias” y se logre la “formación de una conciencia histórica para la convivencia: fomento de actitudes y valores para la convivencia democrática e intercultural”, sin embargo, esto solo es retórica política, la realidad está enmascarada, para Prudenciano Moreno con las recientes reformas educativas “el mundo se dirige hacia un solo formato educativo internacional unidimensional, bajo el predominio de la formación en competencias laborales y capacidades técnico-

racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras socioeconómicas, subordinando el desarrollo del sujeto como ente multidimensional, a uno de carácter unidimensional” (Moreno, 2010, p. 22).

El discurso oficial (plasmado en el enfoque de la asignatura), son solo buenas intenciones, las condiciones creadas en las escuelas por las políticas educativas implementadas, permite se siga reproduciendo en las aulas esa historia cargada de información y datos, que poco contribuye a la formación de habilidades para la investigación histórica en los estudiantes, una de las principales finalidades formativas de la asignatura. Los docentes se encuentran atrapados en la reproducción de este tipo de historia, porque las medidas impulsadas por la política educativa, como la evaluación de los profesores y alumnos (base para la obtención de estímulos económicos y del prestigio de las instituciones escolares), a través de exámenes donde se mide la retención y memorización de datos, poco se dirigen a verificar el logro de las llamadas competencias en los estudiantes, o las habilidades logradas en investigación a través de la búsqueda y selección de información, donde puedan expresar su interpretación y crítica de los acontecimientos históricos; hasta ahora las formas de evaluar, tienen el propósito de verificar que tantos datos se recuerdan, lo que se demuestra con el análisis realizado a las preguntas del examen Enlace 2010.

Tampoco se han creado las condiciones para la formación de la conciencia histórica para la convivencia y para la aceptación de la diversidad cultural, lo que favorecería la coexistencia de grupos, como lo establece en enfoque del programa, pues no solo han quedado excluidos de los contenidos programáticos el estudio de aquellos colectivos llamados minoritarios, en las escuelas, en la práctica, se reproduce el desprecio y la desvalorización a los sujetos procedentes ellos, sean indígenas, campesinos, discapacitados o de preferencias sexuales diferentes.

Más allá de lo planteado por el enfoque de la RES, el tipo de historia a construir con los alumnos de educación básica, debe permitir pensar en la reflexión y la crítica como base para buscar replantear ese conocimiento colonizado, plataforma de la explotación y opresión de los grupos dominados, presente en la construcción de la historia de los pueblos originarios a partir de la conquista y colonización; en ese tipo de historia es necesario reconocer que a la par de manera alternativa, “han existido también con la misma persistencia la irregularidad, la rebeldía, la insubordinación, la

resistencia y la lucha de las clases; de los grupos sometidos y explotados, en un acontecer que nos demuestra, con la fuerza de casi una ley, que los vencedores de hoy, son sin fallo los derrotados del mañana” (Aguirre, 2005, p.p. 66-67). Se hace necesario elaborar un nuevo tipo de historia, que permita albergar esperanzas de cambio, con inicios de la formación de la conciencia crítica e intercultural, donde este presente la historia y la valoración de todas las aportaciones culturales, de todos esos grupos excluidos por el discurso oficial del occidentalismo.

Es pertinente tener presente que el conocimiento histórico, debe ligarse con la vida actual de los individuos que la enseñan y la estudian, de tal forma que les ayude a comprender los problemas que se presentan en la sociedad de su localidad, estado, nación y de la humanidad. “La historia tiene su razón de ser, en el hecho de ser conocida y utilizada en beneficio de la sociedad que la produce” (D’ Bernal, 1979, p. 243); una historia que no cumpla con esta función, pierde todo sentido de ser estudiada.

El tipo de historia que debe ser estudiada y aprendida por los alumnos en las escuelas, debe ayudarnos a comprender la sociedad actual, a través de ella los estudiantes deben realizar sus propias interpretaciones de los acontecimientos históricos, asumiendo su propia postura crítica ante ellos, si los sujetos estudiamos y nos acercamos a conocer la historia de la humanidad para ayudarnos a comprender la sociedad en que vivimos, y si concordamos con lo afirmado por Aleksandra Jablonska quien dice que “la realidad es una construcción nuestra, que cambia en la medida que cambian nuestros conocimientos” (Jablonska, 2010, p. 148); el estudio de los sucesos históricos, nos debe ayudar en la construcción de una realidad más cercana a la comprensión de nuestro mundo actual, éste como resultado de los cambios y transformaciones que se han producido en el pasado, al entender las causas que han originado los fenómenos sociales y las consecuencias que estas han traído, nos acercamos más comprender el ser de los sujetos del presente.

Si la realidad es una construcción social y los sujetos la construimos de acuerdo con nuestras vivencias, debemos tener claro que “los seres humanos no estamos frente al mundo [como espectadores pasivos], sino en él, por lo que no tenemos acceso a las cosas en sí, a un mundo objetivo e independiente de nosotros, sino a una realidad que es resultado de nuestra actividad cultural, actividad por medio de la

cual le damos sentido y significado a cuanto interviene en nuestras vidas” (Jablonska, 2010, p. 148). Por lo tanto la historia que se debe estudiar en las escuelas, no debe ser ajena a lo que vive ser humano, ésta forma parte del mundo y al igual que la realidad, es una construcción social, su estudio nos ayuda a comprender el desarrollo y evolución de los acontecimientos de las sociedades pasadas y como éstos, han servido para construir la realidad de las sociedades del presente.

En cierto sentido, la realidad del presente la construimos con ayuda del estudio de los sucesos pasados, así el aprendizaje de la historia, cobra sentido en tanto sirva para comprender el ahora, al tener mejor conciencia del ayer y habiendo entendido la actualidad, aportará elementos al docentes y alumnos para comprender su vida actual. La historia no puede seguir escribiéndose y estudiándose con los paradigmas impuestos por la llamada civilización occidental, es necesario acercarla a los intereses y necesidades de los alumnos, de tal forma que les ayude a formar su conciencia crítica, que les permita comprender el mundo en que viven y puedan entender y convivir con la historia y formas de vida de los grupos excluidos por la misma historia oficial.

Entre las finalidades de la presente investigación doctoral llevada a cabo, está la de interpretar las manifestaciones discursivas, que declaran docentes, con la implantación del programa de la RES 2006, si su actitud es de reproducción o de resistencia. Se enfoca analizar si existen las condiciones que permiten a los profesores de educación secundaria de la asignatura de historia, acercarse a la construcción de un tipo de historia crítica, más allá de lo planteado en el mismo enfoque del programa, de igual forma cómo significan en su práctica educativa, los conceptos sobre los métodos y didáctica de la historia, el tipo de aprendizajes sobre esta asignatura promueven en sus alumnos, saber si éstos los ayudan a comprender la sociedad actual de una manera crítica y reflexiva, que sirva como punto de partida para lograr la deconstrucción y decolonización del saber occidental, a través de estudiar, con la interpretación de ellos, reescribir una nueva historia con bases críticas, donde quepan todos esos grupos que el mismo discurso oficial ha llamado minoritarios: indios, mujeres, niños, negros, con capacidades diferentes, de preferencias sexuales diferentes; ya que en las escuelas se sigue enseñando una historia de exclusión.

Se incluye un análisis de aspectos curriculares detectados en el programa de la asignatura, tanto en el enfoque, como en el área de contenidos, sólo como elementos que facilitan o retrasan, la consolidación de procesos de reflexión y crítica por parte de docentes y alumnos, sobre los momentos y procesos históricos, como punto de partida para la interpretación de los sucesos y llegar con ello, a la escritura de una historia, alejada del enfoque positivista, que les ayude a comprender el mundo en que viven y a la construcción de una nueva realidad social.

Se abordan aspectos de reflexión sobre la interculturalidad, ya que este concepto se menciona varias ocasiones en el enfoque del programa y dada la importancia que tiene éste, en las políticas educativas y en el discurso de los gobernantes en la actualidad. Sin embargo, se ha observado que son pocas las acciones de la política educativa, concretadas para promover actitudes entre los estudiantes, a favor de lograr una sociedad conciente de esta problemática social, en las sesiones de capacitación dadas a los docentes, hasta el momento, no se ha tocado este aspecto, ni siquiera se ha preguntado a los asistentes si saben el significado del término interculturalidad, mucho menos se han implementado estrategias didácticas para trabajarlo en el aula.

B. Preguntas de investigación

- ¿El tipo de historia que enseñan los docentes de secundaria con los programas de la RES 2006, rompe con esa historia positivista, romántica y acrítica; por medio de la generación de procesos de reflexión en los alumnos, que les ayuden a comprender de manera crítica los momentos y procesos históricos, y avanzar en la deconstrucción del saber impuesto por la civilización occidental?
- ¿Cuál es la actitud de los docentes de educación secundaria, ante las políticas educativas que sustentan la implantación de la Reforma a la Educación Secundaria?
- ¿El enfoque y contenidos de los programas de historia de la RES 2006, promueven en los docentes y alumnos la comprensión de la interculturalidad y el desarrollo de actitudes favorables hacia ella?

- ¿Las medidas de Política Educativa instrumentadas por el gobierno, han sido suficientes, para crear las condiciones que permitan a los docentes enseñar un tipo de historia crítica?

C. Objetivos

- Saber si el tipo de historia que enseñan los docentes de secundaria con los programas de la RES 2006, ayuda a construir procesos de reflexión y crítica en los alumnos, que les ayuden a comprender los fenómenos sociales actuales, que les permita avanzar en la deconstrucción del saber impuesto por la civilización occidental.
- Reconocer las actitudes de los docentes, en relación a las políticas educativas implementadas, para la implantación de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.
- Averiguar si el enfoque y los contenidos de los programas de historia de la RES 2006, promueven en los docentes y alumnos la comprensión de la interculturalidad y el desarrollo de actitudes favorables hacia ella.
- Comprobar si las medidas de Política Educativa en las escuelas y las aulas, así como en las circunstancias laboral y pedagógica de los docentes, permiten crear las condiciones, para cumplir lo que pretende en enfoque del programa de la RES 2006, de lograr la enseñanza de una historia crítica.

CAPÍTULO I. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El México del siglo XXI en el contexto de la modernidad y la globalización

1.1. El surgimiento de la modernidad, condición para la construcción de la sociedad actual.

En el presente apartado se contextualiza el desarrollo histórico de México en la modernidad a partir de la conquista y colonización de las tierras americanas. Se hace un rastreo histórico desde sus orígenes, ya que en las currícula para la formación de docentes normalistas en historia de los años ochentas y noventas, no se encuentra presente el estudio de este fenómeno histórico, generalmente se investiga la formación del capitalismo, de acuerdo a los cánones la historiografía burguesa, a partir de las revoluciones liberales del siglo XVIII, no se menciona a ésta importante etapa en el desarrollo histórico de la humanidad, como algo fundamental para comprender el colonialismo llevado a cabo por los europeos en los tiempos pasado y presente, no se ligaba como uno de los símbolos de la burguesía presentes en la conformación de las sociedades actuales.

Considero fundamental bosquejar las características de la modernidad, con la intención de contextualizar el escenario político-económico en que surgió y se implantó la RES 2006, como una reforma que forma parte de las líneas de política educativa de los gobiernos panistas, quienes instrumentan una serie de medidas, cuyo propósito es fortalecer los esquemas de dominación, de quienes detentan el poder económico a través de la educación.

La modernidad desde su aparición y evolución (ahora sustento de los gobiernos neoliberales), ha sido un fenómeno histórico utilizado para justificar y legitimar situaciones que se viven en los países a nivel mundial. En México, se ha presentado como la panacea para lograr el bienestar general de la población, una etapa ideal posible de alcanzar, donde habrá progreso generalizado. El presente capítulo se contextualiza a la modernidad como la etapa formativa del capitalismo, inicio de la dominación del mundo occidental sobre los territorios de los pueblos indígenas, nativos de las tierras americanas, génesis de la etapa de colonialismo económico, político y cultural; por parte del eurocentrismo, quienes a partir de entonces, han impuesto su visión del mundo.

Dentro del fenómeno histórico conocido como la modernidad, el desarrollo de la investigación social ha pasado por diferentes etapas, desde las teorías de tipo positivista que han considerado estos estudios como parte de las pseudociencias (incluidos los relacionados con los fenómenos educativos), hasta los que otorgan a cada grupo, de acuerdo a su propio campo de conocimiento, la categoría de científicos. En la actualidad, algunas investigaciones no consideran las condiciones sociales del contexto donde viven los sujetos, ni los ambientes inadecuados de enseñanza – aprendizaje que subsisten en la mayoría de las escuelas, las soluciones se dan de manera genérica, sin permitir a las instituciones escolares, buscar otras alternativas dentro de su entorno. Es común que los docentes consideren las reformas educativas como cambios de tipo burocrático, diseñados por teóricos sin mucho conocimiento de los contextos y la realidad de las escuelas. Por ello considero de fundamental importancia realizar un análisis del contexto actual de México, cuál ha sido su desarrollo desde el inicio de la modernidad, a partir de la conquista y colonización llevada a cabo por los europeos, que permita el análisis de las circunstancias en que se lleva a cabo la RES 2006.

El estudio de la modernidad es fundamental para comprender la génesis del capitalismo y el principio de los procesos históricos conocidos como colonialidad del poder y colonialidad del saber, que inician con la llegada, conquista y dominio de los europeos en América; se considera de singular importancia, por la vinculación que tiene, no solo con el inicio del imperio político-económico del eurocentrismo, también por la manifiesta influencia que éste ha tenido en la producción del conocimiento a nivel mundial. El saber surgido a raíz de la colonización, ha sido impuesto por Europa a los países de América Latina, en él se ha llevado a cabo la construcción de un tipo de historia, con características específicas, de acuerdo a los intereses de los colonizadores.

El análisis de la construcción del tipo de historia, creada con el nacimiento de la modernidad y la génesis del capitalismo como sistema de dominación económico-político y cultural, en Latinoamérica y otras partes del mundo, representa una imperiosa necesidad, constituye la base para crear una contrahistoria y una contramemoria, que permita desligar el conocimiento de los emplazamientos habituales de la historia positivista y romántica, y ayude al rescate del pasado de los vencidos y silenciados de ese saber impuesto por la llamada civilización occidental,

que excluya las explicaciones lineales y simplistas que se dan a los acontecimientos sociales, que permita elaborar una historia profunda y compleja como lo es la sociedad misma.

La construcción de un tipo de historia diferente donde se incorpore a todos los grupos sociales que han sido excluidos, requiere un enfoque crítico-histórico, que sea capaz de dar cuenta de todos esos fenómenos sociales, con explicaciones multicausales y combinadas, que sumando y articulando los varios elementos y dimensiones de ellos, los expliquen en toda su específica complejidad (Cfr. Aguirre, 2005, p. 67).

La construcción de un nuevo tipo de historia, requiere situarnos en el mundo actual como una prolongación de la modernidad, iniciada en el siglo XVI con la conquista y colonización de América, y el capitalismo nacido con ella, es el que continúa como sistema político económico dominante a nivel mundial.

La colonización de las tierras americanas, permitieron obtener los recursos y el capital suficiente para afianzar el nacimiento de los Estados-nación en Europa, con ellos, el inicio de la burguesía como clase social hegemónica, quienes junto con algunos reyes absolutistas, financiaron la producción de obras de arte y gran variedad de proyectos científicos, que dieron origen a la llamada racionalidad producida en el siglo XVII y continuada en el XVIII.

El siglo XVIII, denominado Siglo de las Luces, en su momento constituyó una aportación importante para el avance del conocimiento, fue el sustento teórico e ideológico de la modernidad. En esta época, se llevaron a cabo estudios en casi todos los ámbitos del saber humano, se instituyó el imperio de la razón como una forma de combatir los dogmas de fe que sustentaron al medioevo y como la única forma válida de obtener conocimiento y explicarse el mundo. A través de la racionalidad, los científicos se preocuparon por que el hombre alcanzara la libertad individual. La revolución del pensamiento iluminista, al desplazar al llamado viejo régimen y colocar al hombre racional como centro del universo, sustituyó la fe por la razón, a la colectividad por el individualismo, al derecho divino (sustento del poder real) por la legalidad, a las jerarquías nobiliarias por la igualdad ante la ley, al dogmatismo religioso por la búsqueda de la verdad.

Los estudios y obras de los ilustrados, contribuyeron aportando el sustento ideológico que sirvió de base a la burguesía para la toma del poder político a nivel mundial. En los nacientes Estados Nacionales, se afianzaron los dueños del capital como clase social dominante, se consolidó el capitalismo como sistema económico político y se fue imponiendo la ideología de la modernidad, como forma de vida.

Desde la génesis del capitalismo, impuesto por la fuerza primero con la conquista y colonización de las tierras americanas, consolidado después con la expansión de la Revolución Industrial y del colonialismo del siglo XIX, la modernidad ha pasado por diferentes etapas en su historia, en todas ellas, han existido pensadores que han contribuido con sus ideas a su afianzamiento, de acuerdo con su discurso, se ha presentado como lo mejor para la humanidad, como la única forma válida de avance que ha sacado al mundo del oscurantismo medieval y ha permitido el progreso.

Así la modernidad, sostén del capitalismo, se ha ido adaptando a lo que el discurso oficial ha denominado progreso, una forma de progreso impuesto a todos los grupos humanos, como la única forma válida de avance, con él en la mayoría de los casos, se ha respondido a intereses de grupos que han detentado el poder económico-político a nivel mundial. Al paso del tiempo, los principios de libertad e igualdad que le dieron sustento, han perdido su sentido original, de acuerdo con Herbert Marcuse el paradigma que dio soporte (cuando menos en teoría) a la naciente sociedad capitalista, afianzado con el triunfo de la Revolución Francesa, el de la defensa de los derechos y libertades de los seres humanos, en la actualidad, ha perdido su sentido original. La libertad de pensamiento, de expresión, de conciencia crítica, en busca de la autonomía; ha sido reemplazada con la cultura material e intelectual de la productividad (Cfr. Marcuse, 2001, p. 31). Ahora se busca que toda generación de ideas y pensamiento, vaya encaminada a la competencia, a la obtención de ganancias, ahora el conocimiento se ha convertido en el valor de una mercancía, no es ya una condición y medio para el avance de la humanidad.

El surgimiento del capitalismo, dentro de la modernidad llegó con toda la fuerza que le dio el poder de la clase social de los nuevos ricos, a decir de Max Weber: “La lucha permanente, en forma pacífica o bélica, de los Estados nacionales, en concurrencia con el poder creó para el moderno capitalismo occidental las mayores oportunidades.... De la coalición necesaria del Estado nacional con el capital, surgió

la clase burguesa nacional, la burguesía en el sentido moderno del vocablo” (Weber, 2005, p. 1047).

Parte de la situación social generada en la modernidad por el capitalismo desde sus inicios, es narrada por Rousseau en el pasaje de la novela la “Nueva Eloisa” (descrito por Marshall Berman en su brindis por la modernidad), cuando Saint Preux le escribe a su amada Julie: “Toda la gente está en constante contradicción consigo misma y todo es absurdo, pero nada escandaliza, porque todos están acostumbrados a todo” (Berman, 1989, p. 70).

Esta incertidumbre creada por la modernidad a través de la historia, ha sido descrita por Berman al realizar una analogía con una frase del Manifiesto del Partido Comunista donde se afirma: “todo lo que es sólido se desvanece en el aire”, “todo lo que es sagrado se profana, y los hombres, al final, tienen que enfrentarse a las condiciones reales de sus vidas y sus relaciones con sus semejantes” (Berman, 1989, p. 73).

1.2. El discurso de la modernidad, justificación de la dominación

Desde su nacimiento el manejo del término modernidad ha sido motivo de usos diversos, es un término polisémico, de usos y derivaciones variadas. Aunque no existe acuerdo generalizado, acerca de si las características de las sociedades actuales, concuerdan con la modernidad. De acuerdo con Andrés Lozano, ésta “debe entenderse como una etapa histórica configurada por diversos momentos intermedios que, aunque contienen a su vez significados particulares, mantienen sin embargo elementos comunes en los que se expresan y llevan a cabo las manifestaciones de la modernidad” (Lozano, 2007, p. 179). Estas expresiones del llamado mundo moderno, han pervivido a lo largo del tiempo y se han convertido en características que le dan sustento jurídico-político, y han servido para justificar el desarrollo económico de las potencias, así como el predominio de grupos que tienen el control a nivel mundial.

Al no haber acuerdos en la definición de las características de las sociedades actuales que pertenecen o no a la modernidad, se tomará como base la clasificación realizada por García Canclini, quien manifiesta que a la modernidad la constituyen cuatro movimientos básicos: (García, 1995, p. 31)

1. Un proyecto emancipador (del que forman parte la racionalización de la vida social y el individualismo), entendido como la secularización de los campos culturales, su desenvolvimiento en mercados autónomos.
2. Un proyecto expansivo que busca extender el conocimiento y la posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes, movida por el incremento del lucro, [donde se promueven] los descubrimientos científicos.
3. Un proyecto renovador con dos aspectos: la persecución de un mejoramiento e innovación incesantes propios de la renovación de la naturaleza y la sociedad liberada de toda prescripción sagrada sobre cómo debe ser el mundo.
4. Un proyecto democratizador: que confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados, para lograr una evolución racional moral.

De acuerdo a las características presentadas por García Canclini, que tipifican a una sociedad dentro de la modernidad, al carecer los grupos de la sociedad mexicana de la mayoría de estas condiciones (aún en las grandes ciudades), situaremos a México como un Estado premoderno, en situaciones de gran heterogeneidad en sus diferentes contextos urbano y rural. La modernidad se presenta en los discursos oficiales de los defensores del capital, como un estado ideal posible de ser alcanzado por todos, un estado de progreso y bienestar generalizado, que con esfuerzo, tesón y autosacrificio, puede ser conseguido por quien desee lograrlo. Se continuará haciendo referencia a la modernidad, como el periodo de crítica a ella, hablando de una etapa de "posmodernidad no como una etapa o tendencia que reemplazaría al mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse" (García, 1995, p. 23). La modernidad ha avanzado destruyendo y excluyendo a importantes grupos de población en todos los países.

En el México del siglo XXI, una característica que distingue a la modernidad ², es la gran heterogeneidad en el desarrollo social, en él subsisten comunidades con evidente atraso premoderno, con rangos de miseria comparada a la de algunos lugares de África y Asia con pobreza extrema; mientras algunas ciudades, presentan particularidades propias de la modernidad de las grandes ciudades; por ello la nación mexicana se encuentra en palabras de Andrés Lozano en un “proceso modernizador” (Lozano, 2007, p. 178), cuyo avance siempre será inconcluso, con falta de claridad, apegado siempre al crecimiento de las potencias, mientras en el país no se redefinan las políticas económicas, con base en un viable plan de desarrollo social a largo plazo.

Una de las características que han dado sustento a la modernidad, es la creencia en la igualdad jurídica, ésta se manifiesta en la mayoría de las leyes de las naciones del mundo moderno, con la máxima de que “todos somos iguales ante la ley”, junto con ella, la libertad para actuar y acceder a los recursos y bienes que permiten satisfacer las necesidades. Sin embargo, desde el inicio de la manifestación de ambos derechos y ahora en la actualidad, ambos están condicionados por el poder económico de los seres humanos, es el imperio del dinero quien determina que los sujetos puedan o no, ejercer esa igualdad o libertad en su vida, ahora quien más solvencia monetaria demuestra, mejores oportunidades posee para obtener los satisfactores, que le permitan solventar con plenitud, los requerimientos de su vida.

En las sociedades de la modernidad, igualdad y libertad, son estados ideales presentes en el imaginario del común de las personas, se han convertido en condiciones de existencia, de acuerdo a la ideología promovida por los agoreros y defensores del capital, con esfuerzo individual, perseverancia y actuación dentro de los esquemas jurídico normativos: respeto a la legalidad y al Estado de derecho, la igualdad y la libertad, de acuerdo a los discursos oficiales, son atributos de plenitud humana posibles de alcanzar por todos; ello es indicativo de la alienación de los sujetos a las formas de vida, creadas por los paradigmas del capitalismo, pues solo se concibe llegar estas situaciones, a través de la ruta marcada por quienes detentan el poder.

² Concuerdo con la postura de García Canclini en el sentido de ver a la posmodernidad como una etapa o tendencia que no remplaza al mundo moderno, sino es una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó, con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse.

Ahora libertad, igualdad y democracia, se han convertido en firmes pilares de las sociedades de la modernidad, son ellas sustento y condición necesaria de existencia del mundo moderno, donde las acciones realizadas que no se adecuen a la forma como se conciben estos conceptos y como se debe llegar a estas condiciones, son consideradas irracionales, obra de sujetos inadaptados, un peligro para la estabilidad social y para un mundo racional, creado a modo de acuerdo a los intereses de quienes tienen el capital.

Ahora aún es válida la crítica a ese mundo racional, a la racionalidad dominante de la modernidad, hecha por el integrante de la Escuela de Frankfurt Max Horkheimer quien afirmó que “la razón se instrumentaliza, la verdad se hace coincidir con el poder y se vende al progreso abstracto, al éxito” (Horkheimer, 2002, p. 27). La sociedad de la modernidad, ha llevado al hombre a rendirse al éxito impuesto por el capital, ha dejado de ser un ente racional y se ha convertido en “sujeto de la Razón”, entendida ésta como algo supremo, como un todo absoluto “el ídolo al que todo se sacrifica” (Horkheimer, 2002, p. 125), en aras de la cual se justifican acciones incongruentes, desde la depredación del medio ambiente, hasta la explotación criminal de seres humanos; hombre y naturaleza, se convierten en instrumentos del progreso, en el cual la relación armónica entre ambos continúa siendo una utopía.

El sujeto de la Razón, no es libre de pensar y ejercer crítica con plena autonomía, actúa guiado por una Razón impuesta, interiorizada sin reflexión y crítica, donde los paradigmas de la sociedad capitalista, crea en él modelos de vida ideales, los cuales debe seguir, si quiere ser un individuo con éxito.

En la modernidad del siglo XIX, el liberalismo que fuera sustento del capitalismo, adquirió en el epílogo de la vigésima centuria, una nueva faceta conocida como neoliberalismo, sistema económico que hoy como ayer, se afana en la defensa de los derechos de propiedad y reclama la individualización del ser humano. Los sistemas jurídicos y fiscales de las llamadas naciones modernas, demandan relacionarse con sujetos individuales, no aceptan las colectividades, por ello los modelos de posesiones comunales y la vida de estas formas de coexistencia, tienden a desaparecer.

En el mundo del siglo XXI, la racionalidad imperante sostén del capitalismo, determina una marcada preponderancia de las actividades económicas, los recursos

naturales y las actividades sociales adquieren una funcionalidad al servicio de la producción, del individualismo, de la competencia. Ahora solo es válido aquello que es lucrativo, si no reditúa ganancias, es irrelevante, aún si es necesario para la preservación y desarrollo de la vida humana.

Las condiciones sociales creadas a partir de la imposición del capitalismo como sistema económico, en la actualidad son de precariedad para los grupos menos favorecidos; los seres humanos se han convertido en instrumentos para el incremento de ganancias de los poderosos, “el espacio de la práctica histórica trascendente, es el que está siendo anulado por una sociedad en la que tanto los sujetos como los objetos constituyen instrumentos en una totalidad, que tiene su razón de ser en las realizaciones de su todopoderosa productividad” (Horkheimer , 2002, p. 54).

En el siglo XXI, una característica dominante de la modernidad, es el impresionante desarrollo tecnológico alcanzado por algunas sociedades, donde es común el acceso a gran variedad de medios de información y comunicación, así como a innovaciones que han facilitado la cotidianeidad del ser humano, sin embargo, este avance tecnológico no es homogéneo, ya que existen numerosas comunidades donde estas características de la modernidad, no han llegado, donde entre sus principales formas de existir, más bien predomina el hambre y la miseria de sus habitantes.³

En la era de la globalización, de manera heterogénea, la modernidad se ha venido adaptando a nuevas condiciones, una de sus características es la expansión mundial del neoliberalismo. Para que este escenario se pudiera desarrollar a plenitud, fue necesario desaparecer la figura del Estado keynesiano, protector y promotor del desarrollo social, esta figura surgida en México como una consecuencia del proceso histórico conocido como Revolución Mexicana, se ha

³ Datos reconocidos por el mismo Banco Mundial respecto al país señalan que se “advirtió sobre un ‘estancamiento’ en el progreso de la reducción de la pobreza en México, y dio cuenta de un aumento en los niveles de marginación en las zonas rurales y entre las poblaciones indígenas. México ‘se ubica entre dos mundos y dos mundos coexisten en su interior’. A partir de la medida más general, el producto interno bruto (PIB) per cápita, México se ubica por encima de la mayoría de países en desarrollo y del promedio de América Latina... la brecha en el PIB per cápita entre los estados más ricos y los más pobres del país es más acusada que en otras naciones. Por ejemplo, la pobreza extrema en las zonas rurales es 2.5 veces mayor que en las zonas urbanas del país. “Otra clara división se observa entre los grupos indígenas y la población en general. GONZÁLEZ Amador Roberto. México se estancó en el combate a la pobreza; crece la marginación, Jornada 26 septiembre de 2007, p. 23.

prácticamente extinguido. En el México del siglo XXI, se ha disuelto el pacto social que existía entre gobierno y sociedad; hoy se reclama la no intervención en la producción, el papel del Estado es crear los contextos, con condiciones políticas, jurídicas, fiscales y educativas favorables a la libre competitividad, para beneficio de los consorcios industriales y comerciales, quienes aliados con los dueños de los medios de comunicación, imponen las formas de vida entre las poblaciones.

El modelo económico que domina en el mundo actual impuesto por el neoliberalismo, difundido por el creciente proceso globalizador, es regido por líneas de acción sustentadas en el documento conocido como “Consenso de Washington”, formulado en los Estados Unidos de Norteamérica y creado originalmente por John Williamson en noviembre de 1989, al cual denominó: “Lo que Washington quiere decir por reformas políticas” y se sintetiza en diez medidas de política económica: ⁴

1. Disciplina presupuestaria fiscal.
2. Cambios en las prioridades del gasto público (de áreas menos productivas a sanidad, educación e infraestructuras).
3. Reforma fiscal encaminada a buscar bases imponibles amplias y tipos marginales moderados.
4. Liberalización financiera, especialmente de los tipos de interés.
5. Búsqueda y mantenimiento de tipos de cambio competitivos.
6. Liberalización comercial.
7. Apertura a la entrada de inversiones extranjeras directas.
8. Privatizaciones.
9. Desregulaciones.
10. Garantía de los derechos de propiedad.

Estas medidas de política económica, han sido impulsadas en mayor o menor dimensión en los países de América Latina (México incluido), a partir de la década de los ochentas del siglo XX, las políticas públicas llevadas a cabo por los gobiernos, se han orientado por éstas recomendaciones, de manera paulatina se ha fortalecido el consumo de productos como máxima suprema, donde prevalece el

⁴ Recuperado de <http://www.fespinal.com/espinal/realitat/pap/pap46.htm> - 53k - el 17 de mayo de 2007.

libre mercado, se manifiesta la consolidación de consorcios industriales y mercantiles internacionales, quienes compiten por el dominio de los países atrasados, donde instalan sus empresas, obteniendo múltiples beneficios: son mercados para sus productos, aprovechan la mano de obra local la cual pagan a precios ínfimos, disponen de los recursos naturales obtenidos a un costo mínimo, paraísos fiscales donde la remuneración de impuestos es una ilusión. Hoy como ayer, la pugna por el dominio de territorios ha adquirido dimensiones despiadadas, en ella solo subsisten los más fuertes, generalmente quienes bajan los costos de producción, al obtener casi regaladas las materias primas y con la explotación del trabajo de la población.

La implantación del Consenso de Washington en América Latina, ha adoptado características propias de la globalización, como es la transformación del capitalismo, en una variante del modelo económico neoliberal a la que se le ha denominado toyotismo donde “la productividad es el secreto para la supervivencia en el mercado; la supremacía de quien ofrece más y mejores productos al menor precio es la lógica de nuestra época (Ortega, 2008, p. 7).” Esta característica ha obligado a los países a reducir al mínimo los costos de en la producción, con la explotación de la mano de obra a través de la flexibilidad laboral, el aprovechamiento a bajo precio de los recursos naturales, la eliminación de los gravámenes fiscales y del pago de prestaciones sociales de la clase trabajadora.

En este mundo industrializado, el sujeto de la Razón actúa guiado por los impulsos creados por los intereses y necesidades del sistema capitalista, donde su identidad se difumina, se despersonaliza en su categoría de ser humano, para el sistema es una cifra, una estadística. En estas condiciones, vive ahora en un mundo dominado por la violencia, por la irracionalidad (se justifica la destrucción de la vida), la mecanización de procesos (no se tiene conciencia de lo fundamental para la preservación de la subsistencia animal, vegetal y de la misma humanidad). Para el logro de sus fines, se ha vuelto prioritaria la administración al servicio del poder burocrático para fortalecer la competitividad, la feroz lucha contra el otro, la despersonalización anónima.

En la conformación de estas sociedades, desde finales del siglo XX y ahora en el XXI, han tenido un papel fundamental algunas organizaciones internacionales con gran influencia en las decisiones políticas y económicas de los países atrasados,

Octavio Ianni se refiere a ellas como los que custodian los ideales y las prácticas neoliberales, como el FMI, el Banco Mundial o Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y la OMC, “la santísima trinidad del capital en general” (Cfr. Ianni, 2004, p. 185). Estos organismos internacionales, cuentan con ramificaciones y filiales, con el consentimiento y apoyo de los gobiernos locales, actúan de manera concertada, para imponer las políticas sociales en los países.

En México y América Latina, los grupos que tienen el control del poder político, defienden y promueven el sistema neoliberal, impulsado por los organismos financieros internacionales; se difunde a través de los medios de comunicación prensa, televisión e Internet como lo mejor del planeta, la única posibilidad dentro de la libertad y la defensa de la propiedad privada (sobre todo de los medios de producción), capaz de lograr justicia y progreso para los pobres.

Para Edgardo Lander el neoliberalismo es dimensionado, debatido y confrontado por gobernantes y especialistas como una etapa histórica, con características económicas particulares necesarias y adecuadas para el desarrollo de la humanidad y no como “debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida” (Lander, 2005, p. 11).

En el mundo del neoliberalismo del siglo XXI de acuerdo con Castoriadis se evidencia el “culto por lo efímero”, donde los trabajadores no tienen seguridad de tener un empleo bien pagado y con prestaciones, los jóvenes no tienen certidumbre por tener acceso a la educación necesaria para lograr una preparación profesional, que les permita vivir decorosamente; ello hace patente la incertidumbre por el futuro a nivel general, al no tener certeza de las expectativas en el mañana, se da mayor valor a lo perenne, cobra mucha importancia el vivir el ahora, sin pensar en el después. La construcción del mundo, con estas características, es lo que Castoriadis ha llamado “el avance de la insignificancia”, donde incrementa el valor de lo vacío, lo carente de significado, lo fugaz y efímero.

Castoriadis considera que la “mayoría de la población no vive la ‘igualdad de condiciones’, sino la miseria y la tiranía, no se está preparado para recibir al modelo

occidental de la república capitalista liberal” (Castoriadis, 1997, 43), que han vendido como un imaginario social ideal, donde el ser humano será feliz, con autonomía para actuar y decidir. Esta representación idealista es la que ha servido al capitalismo para “personalizar a la clientela, haciendo dóciles y útiles a los ciudadanos, que habrán interiorizado la idea de que consumen por voluntad propia, que obedecen por voluntad propia” (Castoriadis, 1997). Esta idea de una sociedad idealizada con libertades e igualdad, es motivo de justificación para las atrocidades del capitalismo, al venderla como aspiración, ha servido como medio de control de la expresión autónoma, donde se construya un mundo con sujetos reflexivos, críticos y autocríticos.

La constitución de identidades temporales es una característica del mundo de la insignificancia, donde el ideal son sujetos flexibles, “cuya identidad pueda ser cambiada a corto plazo, sin previo aviso, regida por el principio de mantener opciones posibles... cada nueva identidad es preciso asumirla con ligereza y echarla al olvido, en cuanto deje ser útil, para abrazar una nueva” (Bauman, 2004, p. 51). Este tipo de sociedades requiere la conformación de sistemas educativos, donde se formen los seres humanos como productos, demanda personas sin identidad, o con identidades frágiles, que no les importe su historia o la pérdida de los recursos naturales y el patrimonio histórico de su país.

Desde la gestación del capitalismo y su imposición como sistema económico político, han existido países que pueden considerarse como impulsores y beneficiarios de la modernidad (el caso de algunos europeos y los Estados Unidos de América), pero existen otros (como México), que forman parte de ella, como subsidiarios que aportan los recursos para el desarrollo de esas potencias: son fuente de materias primas, que aprovechan no solo para llevarlas a sus países, sino para que las industrias maquiladoras establecidas en las regiones que dominan, produzcan y les reditúen ganancias, donde aprovechan la mano de obra local que pagan a bajo costo, son mercados consumidores de los productos de sus empresas, a través de la venta de mercancías con filiales de sus consorcios mercantiles. Estas son las características que sitúan a México en la premodernidad (García, 1995, pp. 31-32), ya que existe una gran heterogeneidad económica, política, social y cultural; que ubican al país en esta etapa, la modernidad es una ilusión creada por los

dueños del capital y los gobernantes defensores de sus intereses, quienes la presentan como el paraíso posible de alcanzar.

El capitalismo en su fase actual neoliberal, ha originado enormes desigualdades entre naciones ricas y pobres, dentro de ellas, existen pequeños sectores que tienen acceso a todo, así como amplias agrupaciones sociales, donde se congrega a los menos favorecidos, a los desplazados del sistema. La modernidad del siglo XXI de manera heterogénea, ha consolidado grupos de los llamados de primer mundo, que tienen posibilidad de tener los mejores servicios, en establecimientos mercantiles instalados en la mayoría de las ciudades como SAM'S Club, Walmart, Costco; o de alimentos Mac Donalds, Kentucky Friends Chicken, Star Bucks, solo por mencionar algunos, sitios emblemáticos de la modernidad. Aunque también existen amplias zonas premodernas con evidente atraso, donde perviven comunidades con carencia de servicios básicos como drenaje, agua potable y luz eléctrica, sitios en que la miseria de la población llega a niveles preocupantes.

Estos establecimientos mercantiles y las empresas maquiladoras instauradas por las potencias en los países a los cuales dominan económicamente, no consideran días festivos o tradiciones de los países donde se asientan, explotan la mano de obra de la población nativa, no requieren grandes conocimientos de ellos al emplearla, solo lo esencial para el manejo de la maquinaria y equipo, cuya conducción se ha simplificado con la incorporación de innovaciones tecnológicas, que reducen la cantidad de personas que las operan, incrementando los ejércitos de reserva de desempleados; ello ha originado el pago de bajos salarios (la mayoría de los trabajadores en México reciben un sueldo mínimo de alrededor de 59 pesos por día), con los cuales son condenados a la miseria, origen de numerosas enfermedades por deficiente alimentación y mala atención médica.

1.3. Conocimiento colonizado, una forma de dominación

La importancia que tuvo la colonización en la formación del capitalismo y en el tipo de conocimiento que se ha producido en el mundo a partir de entonces, no se ha analizado como tal, por la importancia que tiene en el tipo de historia que se ha construido y se enseña por los docentes y aprende por los alumnos de educación básica. La conquista de América, es vista como un proceso de aculturación doloroso pero necesario, para los pueblos originarios, no se dimensiona como el inicio de la

dominación cognitiva que ha tenido Latinoamérica por los europeos y estadounidenses (ahora), desde el momento mismo de su llegada, la creación del concepto de raza, la clasificación de los grupos humanos y el desconocimiento que tuvo el saber producido por los pueblos originarios de las tierras americanas. Un conocimiento colonizado impuesto por los europeos, ahora también por los estadounidenses, a los países de América Latina, es un lastre con el que se debe romper, para decolonizar el saber que se produce en los territorios dominados.

Una de las finalidades en la actualidad de quienes detentan el poder, es determinar los fines del comportamiento humano, para ello han utilizado, los estudios de las ciencias sociales, la historia como parte de ellos, para decidir por todos, acerca de lo que es lo bueno y lo malo; imponen su escala de valores, sobre la forma de concebir al mundo, de cómo los seres humanos se deben comportar, de cómo se debe hacer ciencia, en lo que deben de creer. Esta es una de las formas, acerca de cómo se ha reforzado el saber racional colonizado.

A través de la producción de este conocimiento, las ideas de la modernidad han aportado una base teórica sólida para justificar la colonización, “el legado del colonialismo se reafirma continuamente en un discurso y práctica eurocéntricos forjados en relaciones donde el otro es subsumido o eliminado con la violencia de las oposiciones binarias” (Giroux, 1997, p. 41). En la lógica del discurso científico construido por la ciencia de la modernidad, existen grupos minoritarios que no tienen cabida: indígenas, mujeres, homosexuales, niños, la visión del mundo se ha edificado con una perspectiva del mundo hegemónica, con la mirada e intereses de quien detenta el poder, de quien ejerce el control económico, ellos imponen la forma en la que el mundo debe ser interpretado.

Con el discurso científico de la modernidad, es como se interpreta la realidad social desde el punto de vista de quien lo expresa, con el tiempo llega a convertirse en una forma de memoria social poderosa; es con la investigación y la producción de un tipo de conocimiento al que se le da la categoría de científico, como se legitima y se le da significado a una determinada visión del mundo, que es resignificada (impuesta a veces) para la mayoría de la humanidad.

Es a través de la asunción de la realidad social que la modernidad ha construido y legitimado como científica, la forma como se construyen socialmente las

identidades, éstas se expresan en las relaciones con los otros, cuando hay interacción con ellos, se manifiestan acciones sociales, donde se exponen las formas como se interpreta y resignifica ese conocimiento, con ellas se fijan las respuestas que los sujetos damos al exterior.

Todas ellas son interpretaciones producto del tiempo y el espacio del contexto histórico en el cual se vive, en ellas intervienen los fines, los medios, los valores y las emociones que determinan no solo el actuar como sujetos históricos, también la forma en que se perciben los sucesos. Así la historia que se ha construido hasta ahora en México, la mayoría de las ocasiones ha servido para reafirmar ese saber colonializado, que nos ha sido impuesto, por la llamada civilización occidental, en algunos casos son una crítica a ese conocimiento hegemónico impuesto, y de manera alternativa, intentan decolonizar el saber y construir otro tipo de historia diferente.

Así a través del tiempo, la producción del conocimiento histórico con ciertos criterios de cientificidad, que otorga cánones de validez consensuados por una comunidad científica, ha sido legitimado por la investigación que se realiza, algunos de estos estudios con un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica (Cfr. Buenfil, 2006. p. 54). El positivismo ha sido una filosofía que se manifestó a partir del siglo XIX, como una forma de concebir una corriente epistemológica, para legitimar el conocimiento colonizador, impuesto desde Europa al resto del mundo. La construcción de un tipo de historia positivista, que ha marcado el ser y saber de los seres humanos a través de los tiempos.

La colonialidad como fenómeno histórico, ha creado una forma de dominación a través del ejercicio del poder impuesto a los pueblos conquistados, así “el imaginario del mundo moderno/colonial surgió de la compleja articulación de fuerzas de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado, [donde] se suprimieron otras memorias e historias que se contaron y cuentan, desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial” (Mignolo, 2005, p. 63).

Dentro de este proceso de la colonización, se formó el concepto de raza, tuvo lugar a raíz de la conquista de América, lo que permitió dar legalidad a las relaciones de conquistador-vencedor/conquistado-dominado que se impusieron a las colonias

americanas, de allí nació la clasificación racial posterior en grupos inferiores: indios, negros, amarillos; y superiores: blancos. La formación de Europa como entidad colonizadora, justifica dentro de su concepción, la significación de los blancos como raza superior y su expansión natural sobre otras partes del mundo, esto “llevó a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y con ella a la elaboración teórica, de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos” (Quijano, 2005, p. 203).

Así se distingue que el surgimiento de la colonialidad del poder impuesto por los europeos, primero a los pueblos conquistados de América, después a los de otras partes del mundo, ha gestado de acuerdo al concepto de Edgardo Lander una “colonialidad del saber”, generando una serie de visiones y concepciones del mundo, de acuerdo al paradigma europeo, donde “las ciencias sociales se constituyen en este espacio de poder moderno/colonial y en los haberes ideológicos generados por él.... el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo un sistema conceptual” (Castro-Gómez, 2005, p. 153), de concebir al mundo y la forma de producir conocimiento, de acuerdo a los esquemas cognitivos impuestos por esta forma colonialista, llegada a América de occidente.

El surgimiento de la modernidad como perspectiva histórica, da cuenta de la creación intelectual de un proceso que genera una perspectiva cognitiva de concebir y producir conocimiento, acorde con el carácter de un “patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 218), donde se concibe con natural superioridad de saber científico que ha producido la sociedad europea, sobre cualquier otro conocimiento surgido en otros lugares y creado por otras culturas diferentes a la llamada raza blanca, este “etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal, ayudan a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo superiores a todos los demás pueblos del mundo, sino, en particular, naturalmente superiores” (Quijano, 2005, p. 210).

La llamada raza blanca se ha arrogado el papel de civilizadora del mundo moderno, al ser de acuerdo a su visión, originaria del primer continente que se conforma como tal, sin embargo, según Aníbal Quijano “la primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, con el trabajo gratuito de los indios,

negros y mestizos de América,.... con sus respectivos productos: el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc.” (Quijano, 2005, p. 221).

La difusión de esta visión de Europa como la primera entidad que se construye, ha servido como justificación para imponer la visión eurocentrista de concebir el mundo, se ha creado una forma de colonialidad de un saber impuesto, que sin embargo, se presenta como natural, como surgido de la misma evolución humana. La historia construida por occidente de acuerdo al paradigma epistemológico de la modernidad, en ella “el hombre es llevado por una historia objetiva cuyas fases están dispuestas en una línea de progreso” (Jablonska, 2010, p. 154) ascendente. De acuerdo con esta lógica, la historia es una, es inamovible, y surge de manera independiente del acontecer de los seres humanos, por lo tanto, con ella, se puede justificar todo, ya que, tal parece que los sucesos se producen de manera natural.

Antes de la llegada de los europeos a América, habitaban en éstas tierras, una gran cantidad de pueblos, cada uno con su propia historia, costumbres y tradiciones, producto de la acumulación milenaria del saber humano, con una identidad propia; años más tarde, esas civilizaciones fueron borradas, se intentó destruir su memoria (en muchos casos se logró), se homogenizaron en una sola identidad, con un solo nombre genérico de prehispánicos. Esta categoría a la que fueron sometidos, se gestó desde sus inicios con características negativas, el conocimiento acumulado por siglos, se desconoció como válido y científico; ello sirvió para justificar la dominación e imposición de una forma extraña de concebir al mundo y de hacer ciencia.

El despojo de sus propios rasgos culturales, originó les fuera usurpada su identidad, para encerrarlos en una nueva: la única categoría racial de indios, para todo el mundo occidental atrasada y bárbara; ello trajo consigo que fueran eliminados de la historia, como civilizaciones productoras de cultura, fueron estigmatizados como una raza inferior, como el pasado que debería ser dejado atrás por atrasado. Todos esos pueblos deberían ser, en su concepto de civilización, aculturados por la sacrosanta sabiduría occidental “el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 221).

Esta concepción de civilización eurocentrista, creó una forma de concebir el desarrollo del sujeto, en la cual se formaron científicos en todas las áreas del saber humanista, que crearon toda la epistemología necesaria y adecuada para justificar esta forma de concebir el avance de la humanidad, de acuerdo a los paradigmas e intereses de la llamada raza blanca; en esta idea el tipo de conocimiento producido por las culturas conquistadas, el de los indios, de los negros, de todas aquellas comunidades nativas; se consideró inadecuado y atrasado, un obstáculo para el progreso ascendente del hombre.

Este tipo de colonialidad de poder y de saber, que fue acrecentado al paso de los años, proveyó una imagen ideal de un tipo de sujeto acorde con las características occidentales de ser “blanco, varón, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, dueño de sí mismo... esta imagen del hombre racional se obtuvo contrafácticamente mediante el estudio del otro de la razón: el loco, el indio, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente” (Castro-Gómez. 2005, p. 156). El conocimiento producido por este modelo de sujeto, es el validado (casi en 100%) como científico y verdadero.

El predominio de esta visión blanca del mundo, a más de 500 años de que se dio a conocer a nivel mundial la existencia de las tierras americanas, se ha impuesto a todos los grupos, propiciando la descalificación y discriminación del conocimiento producido no solo por los indios, también se margina el saber originado por los pobres, los campesinos, los negros, los de preferencias sexuales diferentes, en casos más graves aún, se desacreditan como válidos los estudios realizados por las mujeres, así como todos aquellos colectivos, que no encajan dentro de esta concepción eurocéntrica del desarrollo humano.

A partir del 1492 y durante los siglos XVI, XVII y XVIII; como parte del proceso de colonización, las comunidades indígenas “vivieron en carne propia las extraordinarias y traumáticas transformaciones: expulsión de la tierra y del acceso a los recursos naturales; la ruptura con las formas anteriores de vida y de sustento - condición necesaria para la creación de la fuerza de trabajo libre-, y la imposición de la disciplina del trabajo fabril, este proceso fue todo menos natural” (Lander, 2005, p. 21). Así los antiguos dueños de las tierras americanas, han sido desconocidos, menospreciados, sujetos extraños en los lugares donde antaño fueron amos.

Más de 300 años después del inicio de la conquista y colonización de los pueblos americanos por los europeos, se llevaron a cabo procesos de independencia de los pueblos sometidos en América Latina, sin embargo, “sin la descolonización de la sociedad no fue, un proceso hacia el desarrollo de los Estados-nación [independientes y autónomos], si no una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales” (Quijano, 2005, p. 236). La construcción de las nacientes sociedades americanas, a través de esos sucesivos movimientos de liberación en contra de la dominación europea durante el siglo XIX, se llevó a cabo bajo los esquemas de los occidentales, las comunidades de indios y pobres, continuaron sometidas por una nueva colonialidad de un poder de criollos y mestizos (en muchos casos aliados a la raza blanca); la producción del conocimiento continuó bajo la fuerte influencia del eurocentrismo, el saber generado por las milenarias civilizaciones originarias de América, preservado (en muchos casos incrementado por sus descendientes), continuo siendo desconocido y validado por las comunidades de los nuevos científicos, cuando mucho lo reconocieron como curiosidad, la cual se permite sea dada a conocer, para promover el turismo en los países.

Desde el momento de la conquista y colonización, con los procesos de independencia después, ha sido un imperativo la subordinación y sometimiento de los indios americanos, un desarrollo continuo de homogeneización, hacia una nueva colonialidad de poder, impuesta por los grupos que detentan el control político-económico en las naciones liberadas, así “el indígena [ahora también campesinos, comunidades pobres y mujeres] se encuentran en una posición subordinada, no han tenido ningún sitio si no se muestran dispuestos a abandonar completamente sus costumbres y deshacer enteramente sus comunidades, para conseguir integrarse al único mundo constitucionalmente concebible de derecho” (Lander, 2005, p. 18), asignado por la fuerza a todos por parte de los gobernantes, aliados con quienes tienen el control de la economía.

Así se construyó una historia de poder y dominación, más tarde en plena conformación de los Estados americanos, a esa historia de tipo racionalista, se adicionaron las ideas del romanticismo, surgido en el siglo XVIII y difundido en el XIX, con la idea rousseauiana de “siento antes de pensar”, fue aprovechado para mover sentimientos de los sujetos, con dos finalidades principales, por una parte de

distraer su atención para olvidar el estado de explotación y dominación en que han vivido los grupos oprimidos; por la otra, como fuente importante de motivación para la superación personal, si los sujetos carecen en su contexto de los recursos para lograr alcanzar los ideales del mundo moderno, queda como una esperanza posible de lograr, para ello se enaltecen las acciones de los llamados héroes nacionales.

Para Gerd Baumann durante la formación de los Estados-nación se presentó “una amalgama peculiar de dos filosofías aparentemente irreconciliables: el racionalismo, es decir, la búsqueda de un propósito y una eficacia, y el romanticismo, es decir, la búsqueda de sentimientos como la base de toda acción” (Bauman, 2001, p. 32). Así el romanticismo sirvió para la creación de las primeras versiones de la llamada historia patria, donde aparecen héroes míticos, con cualidades extraordinarias, ejemplo de superación para los sujetos comunes.

Durante los procesos de independencia de la primera mitad del siglo XIX, los grupos considerados como minoritarios, fueron sometidos a los dictados de una nueva colonialidad de poder. En esas nuevas sociedades llamadas liberadas, no concluyó (ni ha concluido) la colonialidad de saber, en ellas, la producción del conocimiento llamado científico, ha prolongado el dominio de los esquemas impuestos por el eurocentrismo, que desde el inicio de esta supuesta liberación ha desconocido, en la mayoría de los casos, el saber preservado de los pueblos milenarios originarios de América y aún, el que las actuales comunidades indígenas, así como el saber generado por grupos académicos, que han creado ciencia, al margen de los esquemas impuestos por la corriente epistemológica eurocentrista.

En el siglo XIX, con la llegada y consolidación de las ideas liberales llegadas de Europa y los nacientes Estados Unidos de Norteamérica, asumidas por los gobiernos americanos como sustento político-económico e ideológico y justificación jurídica-legal a las cúpulas gobernantes, las comunidades (de indios principalmente), no solo continuaron siendo desconocidas y discriminadas, sino que se agravó su situación con el despojo de sus tierras y otras propiedades.

Una característica del liberalismo decimonónico mexicano, fue el establecimiento de relaciones legales con sujetos individuales, no con grupos colectivos. En México las Leyes de Reforma promulgadas por el gobierno juarista, en la segunda mitad del siglo XIX, tuvieron entre sus características principales, la de asegurarse de regular

las relaciones entre el Estado, con las corporaciones religiosas y con las comunidades de indios; éstos seguían manteniendo una forma de propiedad colectiva (principalmente de la tierra), ya que los colonizadores españoles, percibieron positiva esa forma de organización comunitaria, que les facilitaba el control de la población y el cobro de los impuestos.

Las Leyes de Reforma, tuvieron entre sus propósitos, no solo limitar el poder de la iglesia católica, fortaleciendo el carácter laico del Estado Mexicano, su objetivo también fue regular la tenencia de la tierra, con el esquema occidental del individualismo, y terminar con la existencia de terrenos comunales, para establecer como única y reconocida jurídicamente la propiedad individual. Esta serie de normas jurídicas, adicionadas a la Constitución de 1857, sentaron las bases para el despegue total de México como país capitalista, dependiente del capital estadounidense y europeo.

Durante la dictadura de Porfirio Díaz, las Leyes de Colonización y de Baldíos, se promulgaron para despojar a las comunidades indígenas de sus propiedades; ello sirvió para la creación y expansión de grandes latifundios, con los cuales fue favorecida la clase política porfirista y una suerte de nuevos nobles, que con esa deferencia, se enseñorearon a manera de los señores feudales medievales, que rendían culto y pleitesía al rey, encarnado en la figura del dictador. Esta fue la etapa de mayor apogeo del positivismo llegado de Europa, que sirvió para dar sustento jurídico e ideológico a la política del tirano.

A partir de entonces, en el país proliferaron estudios historiográficos sobre las etapas del pasado (de México principalmente, aunque también se realizaron de otras partes del mundo), con las características de la filosofía positivista. A finales del siglo XIX e inicios de XX, se sentaron las bases para la construcción del tipo de historia que ha dominado la producción de este llamado conocimiento científico, rasgos que se han reproducido, conservándose muchos de ellos hasta nuestros días. Este tipo de saber histórico, es el que abunda en investigaciones, enciclopedias, libros de texto, museos, películas y documentales; historiografía a la que tiene acceso la mayoría de la población, en las escuelas desde el nivel básico, hasta el superior.

Los gobiernos posrevolucionarios, para afianzar su dominio sobre la población, se encargaron de reproducir ese conocimiento colonizado, continuaron con la difusión de este tipo de historia romántica (que enaltece las cualidades de los sujetos) y positivista, adicionada después con las batallas de los vencedores revolucionarios en contra del dictador tirano. La historiografía oficial se atiborró de hazañas de heroísmo, en ella se continuó eliminando a los indios, a los pobres, a las mujeres y otros grupos colectivos. Este tipo de historia sirvió para afianzar el concepto de patria y nación, con el cual crecimos quienes fuimos educados durante el siglo XX.

En esa construcción idílica, personajes conocidos como héroes populares como Villa, Zapata y los hermanos Flores Magón; enemigos de los triunfadores del proceso de la llamada Revolución Mexicana, pero con fuerte presencia en el imaginario colectivo, se les ha reconocido como parte de una historia institucionalizada, hecha al estilo y características de quien la ha mandado construir, son parte de ella, pero recordados a modo de quienes detentan el poder; su figura, sus ideas, sus luchas llevadas a cabo, sirven ahora a los intereses de quien construye la historia; en ella se ha creado una imagen de esos personajes, no como lo que fueron, sino como conviene a los vencedores en el proceso histórico.

Al paso del tiempo, ahora en el siglo XXI, en México y otros países avasallados por el neocolonialismo, el ejercicio del dominio por los nuevos amos, se ha hecho evidente en la continuidad de una forma de colonialidad del saber, donde el conocimiento que se genera, en el mayor de los casos, es fuertemente influenciado por los intereses de una sociedad de consumidores; ahora quienes detentan el poder económico, imponen las reglas en las formas de hacer conocimiento y de concebir al mundo pasado y presente.

En la actualidad los estudios en ciencias sociales (la historia como parte de ellas), en América y otras partes del mundo, han sido realizados sobre los cimientos de los vestigios de esas civilizaciones milenarias, con esa concepción eurocéntrica de producir conocimiento, que ha hegemonizado en una sola categoría la diversidad cultural de esos pueblos, en la cual “el colonizado [y neocolonizado] aparece así como lo otro de la razón, lo cual justifica [y ha justificado] el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas identitarias del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador” (Castro-Gómez, 2005, p. 153).

Sin embargo, desde el momento mismo de su construcción, la historia que se ha elaborado de los pueblos americanos (así como los de otras partes del mundo), ha sido sobre la resistencia de los grupos originarios, quienes desde los inicios, se han opuesto a ese ejercicio de la colonialidad del poder y del saber por parte de los europeos y estadounidenses. En esta edificación cognitiva, los vencidos continúan aparecidos como retrógradas, atrasados y bárbaros, los cuales deben continuar siendo civilizados, por la única y verdadera civilización la de los neocolonizadores: europeos y estadounidenses (sic); la dominación ha sido vista con benevolencia a pesar de que “produce víctimas, [la] violencia es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de sacrificio, el héroe civilizador embiste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio Salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra)” (Dussel, 2005, p. 49).

El contexto histórico-cultural que se ha creado en México y otros países latinoamericanos, el cual ha dominado por años el ámbito de la investigación validada y reconocida como científica, ambiente en el cual se ha creado la historia que se enseña en las aulas y se difunde en medios impresos y electrónicos, ha tenido como eje articulador la episteme impuesta por la modernidad. Para analizar el tipo de historia que se ha construido en América Latina, Edgardo Lander establece cuatro dimensiones (Lander, 2005, p. 22):

- “1) La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas).
- 2) La ‘naturalización’ tanto de las relaciones sociales como de la ‘naturaleza humana’ de la sociedad liberal-capitalista.
- 3) La naturalización de las múltiples separaciones propias de esta sociedad [en razas, pobres y ricos].
- 4) La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.”

De acuerdo a estas dimensiones, la visión impuesta desde occidente para América Latina, justifica la génesis de una historia desde el mismo momento de la conquista y colonización, como algo natural que era necesario ocurriera, ya que Europa trajo el progreso y la producción de conocimiento científico, a las tierras americanas, atrasadas, bárbaras y salvajes, por lo tanto era necesario civilizarlas.

El modo de vida impuesto por occidente a las tierras americanas, es un naciente capitalismo, que tiene en los el racionalismo y en la idea de la raza blanca como la única capaz de producir civilización, la justificación para obtener de América, la materia prima y la mano de obra, que servirá para su fortalecimiento. A partir de entonces, las llamadas potencias europeas inician una carrera mundial por el dominio de tierras a las cuales, de acuerdo a su concepción era necesario aculturar.

Aunque la historiografía burguesa continúa presentando la formación del capitalismo a raíz de la Revolución Industrial, en ésta perspectiva se muestra a una Europa y unos Estados Unidos de Norteamérica, que triunfan por su propio esfuerzo, mientras las otras regiones y continentes (Latinoamérica, Asia y África), no progresan por ser víctimas de su barbarie y el atraso de su cultura, en este proceso histórico, la génesis del capital es más antigua. Es fundamental incorporar al análisis las consecuencias de la explotación de la tierra, de la mano de obra de la población nativa y las riquezas obtenidas de las colonias por los europeos, así como de ese saber colonizado impuesto, “este cambio de perspectiva nos permitirá apreciar más cabalmente el papel de la naturaleza (neo) colonial y del trabajo en la formación transcultural de las modernidades metropolitanas y subalternas” (Coronil, 2005, p. 92), que ayude a explicar la situación actual de los países dominados.

Vislumbrar la formación del capitalismo (cuando menos de formaciones precapitalistas) a raíz de la colonización de las tierras (primero de América, después de otros continentes), permite recuperar la historia de esas tierras conquistadas, en un “esfuerzo de interpretar su historia desde los bordes en vez desde sus centros” (Coronil, 2005, p. 92). La formación del capital y la clase burguesa, se presentará más antigua, a raíz de la relación de Europa con sus colonias, dando valor a las aportaciones que tuvieron en este génesis, las riquezas obtenidas de las tierras colonizadas, “recuperar esta historia traerá a la superficie las cicatrices del pasado, escondidas por el maquillaje de las historias siguientes, y hará más visibles también las heridas ocultas del presente” (Coronil, 2005, p. 92).

Valorar la perspectiva histórica del nacimiento de Europa, a la par de la formación de la modernidad y del capitalismo, a partir de la conquista de las tierras americanas, permite comprender al eurocentrismo como una colonialidad de poder y de saber impuestas a todo el mundo, esta “versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la

civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de natural (racial) y no de historia del poder.” (Quijano, 2005, p. 211)

1.4. El control ideológico, la justificación de la dominación

El contexto en el cual surge en México la RES 2006, presenta de manera particular características del sistema económico político neoliberal, fomentado por un gobierno incrustado en el poder ejecutivo, emanado de un partido político que desde su fundación en 1939, ha sido considerado como conservador.⁵ En el desarrollo de la reforma educativa, el papel de los docentes es fundamental para el cumplimiento de los objetivos que tiene el gobierno federal, en materia política educativa. En la investigación, se pretende mostrar los significantes que los sujetos presentan en la manifestación de las ideologías, ante la interpretación de las políticas educativas que sustentan la RES 2006, con actitudes de aceptación (reproducción) o de disrupción (resistencia), hacia la implantación de los programas en la educación secundaria.

Las ideas que manifiestan los sujetos en su forma de pensar, ejercen influencia en el actuar de las personas. La historia como materia de estudio y de aprendizaje, se ha considerado una asignatura importante para influir en la forma de pensar y de actuar de la población, porque a través de ella, los escolares de todas las edades, pueden adquirir elementos que les permitan comprender e interpretar el mundo pasado y presente. Desde la formación de los Estados-nación y la construcción de una historia acorde con los intereses de quien detenta el poder, elaborada con los criterios del saber colonialista eurocentrista, las ideas impuestas han sido muy importantes para hacer sentir a la población de los países dominados, aquello en lo que deben de creer, qué tipo de mundo y de país se deben representar en su imaginario, e incluso aquello por lo que deben de morir. Se considera que “el abordaje crítico de lo nacional es uno de los que mayormente ocasiona indignación y rasgaduras de las vestiduras por parte de quienes consideran la nación, la patria, como la identidad que debiera definirnos a todos los integrantes de la sociedad

⁵ El Partido Acción Nacional (PAN) es un partido político conservador y democristiano, aunque internamente existen diferentes corrientes, que van desde el centro a la ultra derecha. Revista artes e historia de México. Iván Nería. México en el tiempo.

contemporánea por el solo hecho de compartir ciertos rasgos históricamente definidos: territorio, bandera, lengua, himno, leyes, etc. (Rodríguez, 2008, p. 87), éstos conceptos se han convertido en elementos fundamentales de la historia actual y de la ideas de la mayor parte de la población.

El movimiento filosófico del iluminismo francés, representado por Destutt de Tracy, propuso que “se llame idéologie a una ciencia de las ideas” (Teun, 2006, p. 31), una ciencia que nunca se concretó en una teoría específica, amen de aludir en la actualidad a la filosofía o la psicología (por la representación de ideas que tienen los seres humanos); sin embargo, consideró que las ideas socialmente compartidas por los grupos, eran objeto de una nueva ciencia: la ideología. (Cfr. Teun, 2006, p. 31)

A mediados del siglo XIX, Carlos Marx otorgó al concepto un contenido propio de lucha de clases, la definió como “un tipo de conciencia falsa determinada por las relaciones sociales” (Villoro, 1985, p. 15), cuya relación con la realidad era impedir que los oprimidos, percibieran su estado de opresión. Desde el punto de vista de quien domina (ideas de la clase gobernante) o es dominado (imposición de formas de pensar y concebir el mundo), el concepto adquirió un carácter peyorativo, del que aún quedan evidencias en la forma de pensar de grupos importantes de población. En este contexto, las ideologías fueron determinadas como las ideas dominantes de una época.

Marx expuso sus ideas en este campo epistémico, como una crítica a las tesis de Feuerbach, consideró a la ideología como un estado de alienación de la conciencia del hombre en la sociedad capitalista, creyó que “la cuestión de cómo ha de ser superada la conciencia ideológica dentro de una sociedad dividida en clases antagónicas, pertenece a la acción práctica revolucionaria.” (Lenk, 1982, p. 25)

Debates posteriores dentro del marxismo, cuestionaron el determinismo económico de las definiciones clásicas de la ideología o ideologías, como parte de la superestructura, consideraron que éstas se pueden desarrollar en parte de manera autónoma con respecto a la infraestructura, que de arriba hacia abajo consiguen ejercer influencia a través de la conciencia de los trabajadores, en la estructura económica.

El papel de la ideología, según la concepción marxista de la historia, es la de actuar como especie de “lubricante”, para mantener fluidas las relaciones sociales, a fin de

que cada sujeto ocupe el sitio que le corresponde de acuerdo a su poder económico, proporcionando el consenso social necesario, mediante la justificación del predominio de las clases dominantes y de quien detenta el poder político.

Como una versión más sutil de esa falsa conciencia, las ideologías fueron descritas posteriormente por Gramsci, en términos de las ideas hegemónicas, alienantes; aceptadas por los grupos dominados como parte de un sentido común existente en la naturaleza de la sociedad y el lugar que ocupan los sujetos en ella. En lugar de imposición de ideas dominantes por parte de una clase gobernante, la hegemonía trabaja más tenuemente a través del manejo de la mente de los sujetos, construyendo persuasivamente un consenso sobre el orden social.

En este orden de ideas, el concepto particular de ideología hace referencia al sentido de lucha de clases que ha dado el marxismo al término, mientras que el de total es más abarcativo. La propuesta de Karl Mannheim es llevar “al concepto total de ideología, en su acepción especial, más allá de la cual no supo avanzar el marxismo, un concepto universal. No solamente la conciencia burguesa, sino la de cualquier grupo social.” (Horkheimer, 1982, p. 247)

En la segunda mitad del siglo XX, se siguió la tendencia de análisis sobre el término, en la concepción de nociones más incluyentes y menos peyorativas. Se hizo referencia en sentido plural de ideologías, como “sistemas políticos o sociales de ideas, valores o preceptos de grupos u otras colectividades y tienen la función de organizar o legitimar las acciones del grupo.” (Teun, 2006, p. 16)

Más allá de las limitaciones del análisis del determinismo económico, se ha considerado a las ideologías de una manera más general como “cualquier sistema de ideas que sirven a sus propios intereses o que son engañosas de alguna otra manera, definidas en contraste con las ideas verdaderas de ‘nuestra ciencia’, historia, cultura, institución o partido” (Teun, 2006, p. 31). En relación con la participación y el lugar que ocupan los sujetos en el contexto actual, se pueden definir como “representaciones sociales compartidas que tienen funciones sociales específicas para los grupos” (Teun, 2006, p. 243).

Las ideologías se refieren así, a las representaciones del mundo donde viven los seres humanos, a sus relaciones con la naturaleza, la sociedad y con el orden

social. Puntualizan también la manera de actuar, de comportarse, de pensar de los sujetos en todos los ámbitos de la sociedad, a su manera de concebir el mundo.

La ideología está presente en todas las actividades del ser humano, en sus prácticas económicas y políticas, en sus actitudes hacia el trabajo, hacia otros hombres, a la naturaleza, al sentido y explicación que le da a la vida a través de la religión, de la ciencia o una combinación de ambas, a la forma de concebir el mundo, a la manera en que se percibe e interpreta el pasado de un país o del mundo entero, es decir, el modelo de historia que es conocido.

Un primer componente de la manifestación de las ideologías, son las ideas, concebidas como constructos sociales, productos del pensamiento, que pueden estar o no, compartidas culturalmente. Las ideas son producto de un contexto histórico social, el cual es influenciado generalmente por las características económico-políticas del tiempo en que se producen.

Otro componente de las ideologías son las creencias basadas en la producción de conocimiento, se conciben como constructos mentales basados en lo social. Son aquellas que los grupos, comunidades e instituciones, con algunos criterios de científicidad, les dan la categoría de verdaderas, son los científicos quienes aportan elementos para validarlas y certificarlas de acuerdo a consensos socialmente compartidos (Cfr. Teun, 2006, p. 35).

Las creencias socialmente compartidas, no se limitan a lo que se considera como conocimiento, en este rango entran también las evaluaciones, los juicios emitidos positiva o negativamente sobre los sucesos sociales, opiniones dadas de acuerdo a ciertos valores o normas. Los sujetos suelen tomar criterios con base en las ideologías, respecto a lo que es bueno y malo, correcto e incorrecto, para manifestar sus puntos de vista.

Las opiniones tienen representación con proposiciones de carácter evaluativo, es decir, enunciados que expresan valor, que dan a conocer la posición de los sujetos en términos estimativos. Es necesario tener en cuenta que para algunas personas, en ciertos contextos lo que se llama conocimiento, puede ser una opinión para otras en otros ámbitos.

Cuando las ideologías se manifiestan como opiniones de grupo, sus integrantes asumen posturas a favor o en contra, en relación a determinados sucesos sociales. Se pueden presentar cuatro posturas básicas:

- Aceptar los sucesos por convencimiento. Cuando los sujetos saben que es lo mejor y están convencidos de ello.
- Manipulación de la decisión. Cuando la conciencia de los sujetos es manipulada, manifiestan aceptación aunque no son conscientes de su decisión.
- Admisión por comodidad. Los sujetos pueden decidir aceptar por conveniencia, o porque deciden no enfrentar las situaciones, saben que no es lo mejor, pero tienen intereses que les impiden expresar rechazo.
- Resistencia. Cuando existe algún grado de inconformidad, su posición es totalmente de rechazo a la imposición, es cuando tratan de generar una contracultura de cambio y transformación.

A las ideologías se les asocia con intereses, conflictos y contiendas grupales, se les utiliza para legitimar u objetar el dominio de un grupo sobre otros, cuando exhiben o incluso controlan las relaciones de poder y dominación entre los grupos (clases, formaciones sociales, organizaciones, etc.). Este enfoque sociológico será importante al entender que las ideologías caracterizan la dimensión mental de la sociedad, los grupos o las instituciones.

La afirmación que las ideologías son creencias socialmente compartidas, se utiliza de modo genérico, es decir, los sujetos como integrantes de un grupo tienen sus propias concepciones acerca las creencias o ideologías que su grupo expresa, generalmente no son copias idénticas, ello constituye una función de la socialización del desarrollo ideológico.

Aunque las creencias personales estén influenciadas por las ideologías, si no son socialmente compartidas por el grupo, no forman parte de ellas. Mannheim refiere que es importante considerar que “una cosa es saber hasta que punto mis actitudes y juicios se hallan influidos y alterados por la coexistencia de otros seres humanos, y otra es el saber cuáles son las implicaciones teóricas de mi modo de pensar, idénticas a las de mis compañeros de grupo o de clase.” (Mannheim, 1994, p. 90)

Los sujetos en los grupos a los que pertenecen, construyen, constituyen, cuestionan, reproducen y cambian las ideologías; manifestadas en prácticas sociales específicas, muchas de ellas de carácter discursivo. El discurso, como la ideología son constructos y realizaciones sociales.

Aunque los discursos de los sujetos y los grupos, no son las únicas prácticas sociales basadas en la ideología, son éstos muy importantes en su formulación y reproducción social. Los integrantes de un grupo necesitan y utilizan el lenguaje, el texto, la conversación y la comunicación para aprender, adquirir, modificar, articular y transmitir persuasivamente las ideologías a otros integrantes del grupo. Si se desea saber que apariencia tienen las ideologías, cómo funcionan y cómo se crean, cambian y reproducen; se requiere observar sus manifestaciones discursivas. (Cfr. Teun, 2006, p. 19)

Las ideologías como constructos sociales, se crean, manifiestan y reproducen en la sociedad. El ocultamiento, la legitimación, la manipulación y otras nociones relacionadas que se consideran como funciones primordiales de las ideologías, se observan como prácticas sociales discursivas; no significa que éstas se expresen solamente a través del discurso, pero entre otras prácticas de grupo, éste tiene un papel determinante en la reproducción ideológica.

Aunque enfoques contemporáneos de la ideología la ven no solo como sistema de creencias, sino que incluyen también fenómenos como los símbolos, los rituales y el discurso, “es teóricamente más útil distinguir entre ideologías como tales, o sea, creencias sociales compartidas de un tipo específico, por un lado, y su expresión o ejecución en símbolos, rituales, discurso u otras prácticas sociales y culturales, por el otro” (Teun, 2006, p. 45).

En los grupos humanos las ideologías socialmente compartidas, se muestran en el discurso como un tipo específico pero esencial de práctica social, se constituyen, cambian, cuestionan y reproducen a través de él. En los grupos sociales, los discursos se entienden como formas de interacción social. Los sujetos situados en contextos determinados, no solo hablan, escriben, escuchan y leen de manera imparcial y mecánica; hacen uso de las reglas y normas del discurso, para manifestar prácticas discursivas, de acuerdo a las ideologías, que comparten socialmente.

Es la escuela de la actualidad, una de las principales instituciones sociales donde se reproducen las relaciones de producción a través de saberes prácticos, conocimientos científicos, actitudes, hábitos y valores propios de las ideologías dominantes; por medio de la estructura curricular determinada por la política de las autoridades educativas y del llamado currículum oculto, aquellas acciones desarrolladas en las instituciones educativas de manera natural que no se incluyen como parte de el currículum oficial, pero que se llevan a cabo y contribuyen al logro del papel que la clase dominante le asigna a la escuela.

Conocer las ideologías que manifiestan los grupos de docentes en el ejercicio de su profesión, es fundamental para saber el tipo de rol que asumen como sujetos reproductores de las medidas de la política educativa que ha llevado a cabo la Secretaría de Educación Pública, con la implantación de la RES 2006; de manera particular en la asignatura de historia se ha considerado tradicionalmente como el grupo magisterial que mayor resistencia oponen a las reformas que desde hace algunos años se han llevado a cabo en la llamada educación básica.

1.5. El México del siglo XXI en la esfera de la globalización

La valoración de la importancia dada a la investigación, es fuente de datos para los tomadores de decisiones en materia de política educativa, ligada ésta, al análisis de la trayectoria que han tenido las reformas educativas. A raíz de la implantación del neoliberalismo como sistema económico-político dominante en la sociedad, vigente durante el actual y los últimos cuatro sexenios, considero importante analizar cuáles son las reuniones y acuerdos internacionales que han originado éstas reformas, así como valorar la participación que México ha tenido en ellas, con dos consecuencias principales derivadas de ellas: la aceptación de los convenios tomados en los congresos a nivel mundial, y la aprobación de la intervención de organizaciones financieras, que orientan la política educativa llevada a cabo en el país.

La tendencia de crecimiento de los países atrasados como México, no presenta muchas oportunidades para un desarrollo digno con la mayoría de los habitantes, ello se ha evidenciado en la pérdida de la característica que tuvo durante muchos años la educación como factor de movilidad social ascendente a través del aseguramiento del empleo, a pesar de que la sociedad sigue demandando y espera que la escuela cumpla esta función, la realidad se ha encargado de demostrar que

no es así, una continua formación escolarizada, no asegura a los egresados de las escuelas de los niveles medio superior y superior, tener un trabajo bien remunerado. (Cfr. Schmelkes, 2001, p. 11)

Con estas características dominantes, México se coloca como país periférico, avasallado por el sistema económico capitalista neoliberal, donde la competencia del libre mercado, fomentada a través de los medios de comunicación como la radio, la televisión y el Internet; políticos y empresarios, venden a la población, la creación de la sociedad donde habrá bienestar para todos, ésta se presenta como un ideal a alcanzar, como lo mejor para la vida, porque gracias a ella y a la competitividad en el mundo globalizado, la oferta de empleo será abundante, y con el tiempo, los beneficios llegarán a toda la población. Sin embargo, los datos estadísticos presentados por el propio gobierno, han demostrado que desde la introducción de este modelo económico, lo único que se ha podido observar, es la profundización de la brecha que separa a los que tienen todo y los que no tienen nada, los ricos se hacen millonarios y los pobres se hunden en la miseria.

De acuerdo con datos presentados por el investigador del Colegio de México Julio Boltvinik al afirmar que “debido al incremento en el precio de los alimentos, ha sido el factor central del aumento de la pobreza en México en los dos primeros años de gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa... Boltvinik estimó en 80 millones el número de habitantes en pobreza, de acuerdo con su método de medición de este fenómeno” (Zúñiga, J; 21 julio 2009, La Jornada, p. 31). La precariedad en que subsiste la mayoría de esta población, origina en ella un bajo nivel de escolaridad, mayoritariamente apolítica, preocupada más por los show de la televisión, que por presentar una postura ante los problemas que vive el país.

En el mundo globalizado actual, la mejora en los procesos de automatización, combinados con la revolución informática, se han incorporado a la producción industrial y mercantilización de productos, ello ha acelerado la producción y venta de artículos, con la consecuencia del desempleo masivo en el campo y las ciudades. Los beneficiarios de éstas políticas son las élites sociales que monopolizan consorcios industriales y mercantiles, en detrimento de las precarias condiciones existenciales de los que Julieta Campos llama “los prescindibles”, a quienes se niega el derecho a los mínimos satisfactores para una vida digna.

Este proceso modernizador ha llevado a México, a una dinámica donde la competencia es cada vez más una condición de vida, que confirma la teoría darwiniana de la supervivencia del más fuerte. El valor que se da a la producción económica, por sobre el propio desarrollo humano, ha conducido al establecimiento de una sociedad, donde los grupos más débiles, manifiestan los mayores índices de marginación y pobreza.

En México se han visto reflejadas las recomendaciones del Consenso de Washington desde el inicio de la década de los ochentas del siglo XX, en las planeaciones gubernamentales y en las decisiones de política social, con mayor énfasis a partir del sexenio de Salinas de Gortari, periodo en que fue manifiesta la privatización de empresas paraestatales, vendidas al capital privado⁶, así como con la liberación del comercio internacional, con la entrada del país en 1994 al Tratado de Libre Comercio, con los Estados Unidos y Canadá.

Una de las consecuencias del inicio y fortalecimiento del neoliberalismo en México es el surgimiento de grupos financieros beneficiados con la política económica de los gobiernos mexicanos, que controlan sectores importantes de la producción y el ramo de servicios, algunos de ellos son: Cemex, Hylsa, Tamsa, Grupo Maseca, Bimbo, Grupo Modelo, Mabe, Coca-Cola, el Grupo Cifra, Grupo Carso, Grupo Imagen, Grupo Televisa y TV Azteca; entre otros.

En un análisis realizado sobre la incorporación del país a los cambios del mundo globalizado, en las constantes adaptaciones que ha tenido la modernidad, Julieta Campos considera que se ha acrecentado la pérdida de valores que han dado identidad a nación mexicana, al diluirse en la actualidad, las formas de vida de las culturas tradicionales. En el país se pueden ver con claridad la existencia de dos Méxicos, el de los grupos beneficiados con los avances del progreso, que generalmente habitan las grandes ciudades y el de los olvidados, ignorados por los adelantos del neoliberalismo, los sin futuro que cargan como un lastre con su pasado, que subsisten en cinturones de miseria en las grandes urbes y en un campo que se niega a morir, ante los embates del mundo globalizado, comunidades que rechazan a la homogenización que encamina su marcha, a la construcción de

⁶ De acuerdo con Ortiz Wadgymar, en el periodo comprendido entre 1988 a 1992, la venta de las empresas paraestatales dejó una ganancia al gobierno mexicano de 23, 731 millones de dólares. Dato tomado de Gestión y estrategia, hacia un balance sexenal 1988-1994, recuperado de <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num6/art3.html> - 34k, el 18 de noviembre de 2010.

una nación uniforme, parecida a las más modernas y prosperas del orbe. (Cfr. Campos, 2006, pp. 123-124)

En México es evidente la desintegración y quebranto de la economía de las comunidades campesinas e indígenas, que ante la falta de oportunidades en sus lugares de origen, emigran a los centros urbanos, donde son tratados como ciudadanos de menor categoría, rechazados por la cultura urbana, tienen pocas oportunidades de subsistir y conservar sus tradiciones y costumbres.

En este contexto, la lucha política por el control del poder ha sido un detonante importante. El año 2000 se destacó con la llegada al poder político del jefe del ejecutivo, del gobierno de la llamada (por los políticos panistas y priistas) alternancia, manifestada con el arribo a la investidura presidencial, de quien históricamente se ha caracterizado como la extrema derecha: el Partido Acción Nacional (PAN), en sustitución del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que con sus antecesores el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), hegemonizó su dominio en México por más de siete décadas.

El primer gobierno panista en la presidencia, continuó con el modelo económico neoliberal, algunas de las medidas políticas del Consenso de Washington que se reflejaron en la política económica del país fueron: la tendencia hacia la privatización, la no intervención del Estado en la economía, la disciplina fiscal sólo para los pequeños y medianos empresarios, la apertura a la entrada de inversiones extranjeras directas, el reordenamiento de las prioridades del gasto público, con un permanente programa de austeridad; esto combinado con el impulso a medidas remediales para lo que han llamado combate a la pobreza a través del programa oportunidades.

En unas polémicas elecciones para el cambio de poderes realizadas el 2 de julio del 2006, con una sospecha de fraude a cuestas, el PAN se impuso y dio continuidad al proyecto de la derecha, que se ha manifestado en la permanencia de medidas económico-políticas del modelo neoliberal.

El gobierno de Felipe Calderón, ha dejado clara su posición en relación a la continuidad del modelo económico, ello se demostró en el nombramiento como primer Secretario de Hacienda del Lic. Agustín Carstens (después gobernador del

banco de México), quien fuera recientemente vicepresidente del Fondo Monetario Internacional. Las primeras medidas de la política económica, se dejaron sentir con la drástica reducción al presupuesto asignado a la educación ⁷, siendo el superior, el nivel más afectado. La unión de rectores y directores de universidades públicas, lograron revertir esta situación.

En una demostración de fuerza, a partir de su arribo a la primera magistratura, se ha realizado una intensa campaña militar para combatir al narcotráfico y al crimen organizado. Para algunos analistas como Lorenzo Meyer, estas manifestaciones de poder, son reflejo de debilidad, ya que a través de ellas, el inquilino de los Pinos busca su legitimación, lo que no le dieron las elecciones, así como un claro aviso para los grupos opositores, que no dudará en usar las fuerzas armadas para mantener el control. La campaña anunciada como lucha contra el narcotráfico y la delincuencia organizada, ha traído un sentimiento de incertidumbre y falta de credibilidad en la seguridad personal y familiar entre amplios sectores de la población.

En el discurso de la presentación del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, el llamado presidente de México, se “comprometió a pagar una enorme deuda social, con los que menos tienen, especialmente con los pueblos indígenas”. Para algunos académicos como José Enrique Villa Rivera, en ese entonces director general del Instituto Politécnico Nacional, quien expresó su preocupación, pues consideró que “sin recursos nos quedaremos con los buenos deseos, pero sin alcanzar las metas” (Poy Solano, 01 junio 2007, La Jornada p. 10). Los analistas observaron que el PND, no tiene claridad en sus objetivos y estrategias para lograrlos, como ha quedado manifiesto en sus planteamientos iniciales, es solo un conjunto de intenciones, para el cumplimiento de los fines de un gobierno que ha buscado la legitimidad por medio de la aceptación poselectoral.

El gobierno de Felipe Calderón ha dejada clara su postura de continuar favoreciendo a los grupos de que tienen el control de la economía mexicana, la reformas educativas llevadas a cabo en los niveles básico, medio superior y superior; orientadas hacia el desarrollo de competencias, en busca de modelos

⁷ Los recursos destinados a educación disminuyen en 4 mil 500 millones de pesos, al pasar de 361 mil millones del 2006, a 356 mil 500 millones asignados para el 2007, lo que representa una disminución del 1.2 por ciento. Laura Poy y Karina Avilés, en La Jornada, 08 de diciembre del 2006. p. 3.

educativos que privilegian la mejora de la competitividad, por sobre el desarrollo humano. Ha quedado “como una asignatura pendiente lo fundamental que define el proceso educativo; la carencia de un modelo pedagógico sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más profunda y amplia sobre el quehacer educativo, más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo” (Moreno, 2010, p. 10).

Las condiciones impuestas por los gobiernos mexicanos partidarios del neoliberalismo, a través de sus medidas de política social, en concordancia con los intereses de los organismos financieros internacionales, han detonado en un drástico control de las políticas públicas (entre ellas las educativas), han llevado a cabo un férreo control del desarrollo en la sociedad mexicana, orientando el llamado progreso, hacia el incremento las ganancias de los dueños del capital, más que atender al propio desarrollo del ser humano.

1.6. Globalización, sociedad de consumidores y educación

El México del siglo XXI, inserto en el proceso modernizador, ha creado una extensa base tecnológica – industrial, sustento de la economía del país, para que ésta continúe funcionando, la cultura del consumo se ha fundado y se difunde a través de los medios de comunicación, que maniobra a través de la manipulación de la creación de necesidades con intereses específicos de comercialización; la población no tiene conciencia de cuáles son sus requerimientos reales (Cfr. Marcuse, 2001. P. 33).

El polémico fenómeno de la globalización, dentro del ámbito educativo, entre las autoridades directivas y los docentes, existe una base amplia que considera es la alternativa para el desarrollo de México, se ha descontextualizado y no se considera como una de las causas que han reforzado el neoliberalismo y sus consecuencias; por ello considero necesario incluirla como parte del análisis en la presente investigación.

El mundo neoliberal del siglo XXI mantiene vigente lo que Herbert Marcuse llamó “el modelo de pensamiento y conducta unidimensional”, donde las ideas, anhelos y metas de los seres humanos, tienen un solo rostro y personalidad, el que les impone la sociedad de consumo; ahora no es válido el desarrollo de la humanidad en sí misma, el progreso de una sociedad se valora no solo por la cantidad de adelantos

científicos y tecnológicos, o por la capacidad que tiene para gobernarse a sí misma con respeto a la libertad, la diversidad y los derechos de las minorías, sino por la capacidad de gasto que manifiestan sus habitantes.

Así, mientras crece el número de población que vive en pobreza y pobreza extrema, existe un cada vez menor grupo de personas, con las posibilidades económicas de consumir los productos, a los cuales se le han creado necesidades que deben satisfacer, ello se ha convertido en un mecanismo de control para este grupo poblacional, los fabricantes de productos a través de la publicidad difundida en los medios de comunicación, al promover sus productos, manipulan la conciencia de este grupo de sujetos, creando en ellos modos y estilos de vida falsos, con exigencias ficticias, que al hacerse necesarias, se convierten en ideales a alcanzar, es así como surge en este grupo de personas “el modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción” (Marcuse, 2001, p. 42). La población que carece de los recursos económicos para acceder a la compra de productos, ven esto como una ilusión, un modelo de vida que es posible alcanzar, como lo dice el discurso oficialista, aprovechar las oportunidades que el sistema ofrece para lograrlo.

En estas sociedades de consumidores, donde el sujeto compra y se apropia de los objetos elaborados en las industrias, los usa para la satisfacción de sus necesidades y deseos, a medida que consume destruye, agota lo adquirido y adquiere más (Cfr. Bauman, 2004, p. 43), se crea un círculo de producción-consumo – producción – consumo, que no tiene fin. Este mecanismo sustento de la sociedad capitalista, ha traído entre otras consecuencias la depredación del medio ambiente, con la obtención de recursos del planeta Tierra, prioritarios para la producción, aún a costa de la destrucción de la vida vegetal, animal y de la humana.

La sociedad capitalista impone a los sujetos la obligación de ser consumidores, para ello crea en ellos necesidades ficticias, en los estratos sociales, es imperioso el desempeño de este papel derrochador, el statu quo es mejor, si se demuestra mayor capacidad y voluntad de consumir (Bauman, 2004, p. 44). La difusión de modelos ideales (formas de vestir, espacios de convivencia, recreación), crea ilusiones transformadas en deseos que generan ansiedad, ésta se satisface cuando se adquieren aquellos productos para satisfacerla.

En el contexto actual se multiplican los distractores para que los sujetos se engañen acerca de su real condición social, priva en ellos el espíritu de la compra de bienes útiles e inútiles para la satisfacción de las necesidades y deseos, la publicidad es determinante en la creación de falsas representaciones de vida. Para Castoriadis en el mundo capitalista se crean “significaciones imaginarias sociales, que estructuran las representaciones del mundo en general y designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que es bueno y lo que no lo es” (Castoriadis, 1997, p. 54).

Debemos partir de que los seres humanos tenemos necesidades naturales como: alimentación, habitación, vestido, educación, medios para la expresión de su sensibilidad, diversión, etc., a través de la historia, hemos buscado diversas maneras para satisfacerlas. Otras nos son creadas a través de los diversos mecanismos que tienen los dueños del capital y los medios de comunicación, a través de la publicidad.

El sistema social en que vive el ser humano le crea un concepto de necesidad, es posible distinguir entre el tipo de ellas, falsas son aquellas impuestas por intereses particulares a los individuos para su alienación y represión, que reproducen la agresividad, la miseria y la injusticia (Cfr. Marcuse, 2001, p. 35). Las sociedades actuales insertas en la vorágine de la producción-consumo, han creado exigencias que son sustento de ese círculo que parece interminable: producir-consumir-producir-consumir.

En el acelerado avance tecnológico actual, uno de los campos donde más avance se ha logrado es en las comunicaciones, ahora medios como la televisión, la radio y el Internet; se han convertido en poderosos instrumentos de control sobre la población, a través de ellos se crean necesidades en los sujetos, ligadas aquello que deben comprar para satisfacerlas, por medio de sofisticados mensajes subliminales, se reducen las dificultades para vender, así los intereses particulares de las empresas, aparecen como importantes aspiraciones para el bienestar general, surgiendo con ello una sociedad irracional, donde en aras de la productividad, se destruye la conciencia de ser del sujeto (Cfr. Marcuse, 2001, pp. 19-20).

El control de los grupos sociales a través de la satisfacción de lo que se considera necesario ha resultado eficiente, en un sistema donde la estructura del aparato productivo de elementos satisfactorios y destructivo de las conciencias de los sujetos, es determinante para que continúen alienados a la división del trabajo establecida, con la esperanza de lograr alcanzar los modelos de vida, presentados como ideales.

La libertad de pensamiento debe ser utilizada por los sujetos para decidir lo que es necesario para su vida, “la pregunta sobre cuáles son las necesidades verdaderas o falsas sólo puede ser resuelta por los mismos individuos,.... siempre y cuando tengan la libertad para dar su propia respuesta. Mientras se les mantenga en la incapacidad de ser autónomos, mientras sean adoctrinados y manipulados (hasta en sus mismos instintos), su respuesta a esta pregunta no puede considerarse propia de ellos” (Marcuse, 2001. p. 36).

Un cuestionamiento importante es ¿qué papel tiene la educación en el mantenimiento y reproducción de las sociedades de consumidores?, la población a través de la educación que recibe, puede reproducir o no, esas asociaciones donde su principal sustento de vida es el consumo, todo esta en función del tipo de necesidades que le son creadas.

Si consideramos que la educación es una de las principales necesidades de los grupos humanos y que la política educativa, se debe dar dentro del conjunto de políticas públicas destinadas al desarrollo social, vinculadas éstas con estrategias económicas dirigidas al bienestar de la población. No se puede entender la implementación de las políticas educativas, si no se crean los escenarios adecuados para que puedan ser realizadas, una de las condiciones indispensables para el cumplimiento de lo planeado es atender la mejora de las condiciones de los grupos involucrados en obtener mejores resultados, es decir, en los ambientes en las escuelas, en los contextos para los alumnos y sus familias y en las condiciones de trabajo para los docentes.

De acuerdo con Max Weber “la educación como actividad humana es una acción social con arreglo a fines, determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior, como de otros hombres y utilizando esas expectativas como ‘condiciones’ o ‘medios’ para el arreglo de fines propios

racionalmente sopesados y perseguidos... y racional con arreglo a valores, determinada por la creencia conciente en el valor, propio y absoluto de una determinada conducta” (Weber, 2005, p. 20).

Así, los fines de la educación nos deben servir para adquirir elementos teórico – prácticos que nos permitan comprender el mundo, a través de los valores adquiridos, podemos tener y dar explicaciones de todo lo que vivimos. Es a través de la educación como adquirimos conciencia de lo necesario para poder vivir, así como de las necesidades que nos son creadas por el contexto social en que nos desenvolvemos.

La educación y la investigación que se lleva en este campo social, han sido consideradas como alternativas para satisfacer ciertas necesidades de desarrollo del intelecto y de personalidad integral del hombre, que puede ayudar a que el ser humano tenga una mejor vida y una perspectiva de un futuro prometedor; en cierto sentido, contribuir a reducir el impacto de los riesgos de la modernidad.

Si se considera como afirma Durkheim que “la educación es una función esencialmente social”, una de sus principales razones de ser, consiste en contribuir a satisfacer las necesidades de todos los seres humanos.

Aunque la definición y las ideas expresadas por Durkheim sobre educación puedan ser discutibles, aportan valiosos elementos para perfilar el carácter social que ésta tiene, como factor que contribuye al desarrollo del ser humano. Con esta perspectiva, los sistemas educativos en cada país, han tratado de satisfacer ciertas necesidades en la formación de sus habitantes.

Los fines y valores de la educación mexicana se expresan en el artículo 3º Constitucional, que define el tipo de ser humano que debe ser formado, a ella se le otorga la prerrogativa de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”, debe ser “gratuita, laica, ajena a cualquier doctrina religiosa y basada en los resultados del progreso científico” (Artículo 3º Constitucional).

Los fines de la educación establecen con claridad el tipo de mexicano que debe ser formado en las escuelas y aulas. En la actualidad otras corporaciones influyen (en ocasiones determinan más que la escuela) en la formación de las generaciones,

entre ellas la televisión, el Internet, el cine, la convivencia con grupos de pares. En el siglo XXI, la educación extraescuela adquirida por la población de todas las edades, esta siendo un poderoso mecanismo para continuar reproduciendo la sociedad de consumidores.

Para Pablo Latapí las generaciones actuales heredan la cultura de las que le precedieron, la hacen suya, la renuevan, la recrean y transmiten; la educación fundamentada en la cultura de la sociedad, es dinámica y cambia, sus fines se modifican de acuerdo a las prerrogativas humanas; le atañe a la educación formal, determinar lo que es válido para satisfacer las necesidades y heredarlo a los jóvenes (Cfr. Latapí, 2006, p. 141).

En este sentido, la educación está el camino para continuar reproduciendo esa sociedad de consumidores, de formar sujetos alienados a lo que la publicidad dicta, o buscar alternativas para tener ser seres humanos concientes de su situación social, con libertad en el pensar, críticos, reflexivos y autónomos. El tipo de historia que aprendan los alumnos en las escuelas, una historia que les permita cuestionar al pasado, desde el presente, problematizar y preguntarse el por qué la sociedad mexicana del siglo XXI se conforma con las características que la definen, puede ser una alternativa que le permita a los docentes ayudarlos a formar conciencia en sus alumnos, acerca del tipo de país que necesitamos construir en el futuro, por el contrario, la enseñanza de una historia positivista, romántica, institucionalizada; solo permite continuar reproduciendo los esquemas de dominación impuestos desde hace años.

CAPÍTULO II. POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS

2.1. La reforma a la educación secundaria 2006 en el contexto de la Globalización

Las políticas educativas implementadas en México desde el inicio de la década de los noventa del siglo XX, han tenido como propósito fundamental el afianzamiento de los grupos que tienen el control del poder político – económico, por medio del incremento de la producción industrial y la mejora de resultados en las actividades de comercialización, para ello han considerado necesario ejercer un cada vez más férreo control sobre la educación básica. Por ello, en este capítulo se ha considerado necesario realizar una revisión del recorrido que se ha seguido para llegar a la Reforma Educativa en 2006.

El afianzamiento del neoliberalismo como sistema económico dominante en el mundo actual, ha motivado la búsqueda de modelos educativos que tiendan hacia formar a población con las características necesarias para incentivar la productividad y lograr de alguna forma el incremento de las riquezas de los grupos que tienen el poder económico en el mundo. Los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, han presionado a los gobiernos para que a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reformen la educación con modelos basados en el desarrollo de las competencias.

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, deben considerar el contexto en el que se inserta cada escuela, en el cuál se desarrollan las políticas públicas, influidas por el sistema económico capitalista impuesto por los consorcios de poder, que no toman en cuenta las condiciones de vida de su población asistente a los centros educativos, tampoco consideran el mejoramiento de las escuelas, ni las situaciones en que los docentes desarrollan su práctica educativa, desde el salario digno, hasta la cantidad de recursos suficientes para desarrollar su labor.

Es importante considerar que la investigación educativa puede ser usada como un proceso para justificar y legitimar ciertas decisiones de política social o educativa, a través de los resultados presentados, se hacen aparecer como medidas de carácter neutral y como soluciones idóneas para resolver ciertas problemáticas que se han

presentado por años en el ámbito educativo, que con las reformas implementadas, serán resueltos los problemas.

En la actualidad, la mayoría de las declaraciones oficiales, legitiman decisiones de política educativa, encaminadas a fortalecer las reformas basadas en normas de competencia, así mismo, a través de los discursos oficialistas, difundidos a través de la televisión y el internet, se culpa de los malos resultados de los alumnos en exámenes estandarizados (Enlace, PISA), sólo a los docentes y directivos de las escuelas, las opiniones de éstos llamados especialistas, no consideran las condiciones sociales del contexto donde viven los sujetos, ni los ambientes inadecuados de enseñanza – aprendizaje que subsisten en la mayoría de las escuelas, las soluciones se dan de manera genérica, sin permitir a las instituciones escolares, buscar otras alternativas. Es común que “las reformas o cambios sucedan como reformas burocráticas apoyadas o legitimadas por la investigación educativa” (Lundgren, 1997, pp. 93-94). Por ello he considerado importante iniciar el análisis que sustentan las políticas educativas en el México actual, como consecuencias de la globalización.

La globalización como fenómeno mundial actual afecta las actividades económicas, políticas, sociales y culturales de todos los países en el orbe, siendo el neoliberalismo la tendencia económica impuesta por quienes detentan el poder en la actualidad, partidarios de la globalidad. El ámbito educativo no es ajena a esta premisa de dominación, en la actualidad existe consenso de la mayoría de los gobiernos, en apoyo al paradigma económico del capitalismo actual, por ello el interés en que se establezcan modelos educativos adecuados para favorecer la competitividad, más que el desarrollo humano. Realizar el análisis del mundo globalizado desde esta perspectiva, ayudará a situar las actuales reformas educativas (en particular la RES), como caminos instrumentados por quienes detentan el poder, como medios para reafirmar el control de la población. En esta perspectiva, la historia como asignatura curricular en la educación básica, es fundamental para el logro de estos fines, ayuda a determinar el tipo de ideología, que conviene a la clase dominante adquiera la población.

El desarrollo y transcurso de la globalización, no son ajenos a la educación, amparados por el poder económico-político de grupos donde “las naciones industrializadas y algunos consorcios multinacionales de medios de comunicación

han venido controlando la generación y la legitimación del saber educativo que mundialmente se considera relevante. Organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO ... y la OCDE ... hacen posible el predominio de sus propuestas”(Noriega, 1996, p. 31).

En el aspecto educativo, México ha participado en varios foros, donde se han establecido acuerdos con el fin de unificar las líneas de las políticas educativas de los países participantes. Entre el 5 y 9 de marzo de 1990, se llevó a cabo en Jomtien Tailandia la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, que contó con la participación de 1500 delegados de 155 países asistentes, donde surgió un documento conocido como “Necesidades Básicas de Aprendizaje”. Una versión resumida de éste plantea (Torres, 1993, pp. 48-49):

- “1. Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base de aprendizaje y un desarrollo humano permanentes, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación.”

En un análisis de este documento, Rosa María Torres plantea que “la conflictividad social que subyace a esta propuesta de necesidades básicas de aprendizaje está oculta, en la medida que no se parte un análisis del mundo actual, de las realidades sociales concretas, cuyos problemas y desajustes han impedido hasta la fecha satisfacer dichas necesidades. El punto de partida no es una crítica a la realidad,

sino la negación de esa realidad, la utopía, orientada por valores de justicia social, paz, derechos humanos” (Torres, 1993, p. 51).

En la crítica de Torres al documento se argumenta que las necesidades básicas de aprendizaje aparecen como carencias individuales de los sujetos, no como requerimientos del sistema social, necesarios para el desarrollo humano, esto adquiere un carácter secundario y no fundamental. En el documento de Jomtien, permanece la consigna del capitalismo de tratar con sujetos individuales (Cfr. Torres, 1993, p. 51), aún con las diferencias económicas y de capital cultural que existen entre la población.

Las necesidades básicas de aprendizaje a las que alude el documento no consideran el contexto social en que se desarrollan los grupos humanos, con ellas se pretende generalizar lo que debe aprender en la educación básica la mayoría de la población, se basan en conocimientos mínimos de tipo instrumental, para que los sujetos se inserten en el mercado productivo, con ciertas habilidades en el manejo de la tecnología a las que pomposamente denominan como competencias. Ello se complementa con las medidas políticas que se toman para la educación superior, a la cual se le restringe cada vez más el presupuesto, lo que contribuye al acceso restringido de la población de escasos recursos así como el exiguo financiamiento para impulsar la investigación en este nivel educativo.

Torres afirma que es necesario buscar “otra manera de definir lo básico, no reducido a conocimientos específicos capaces de orientar las acciones conducentes a satisfacer necesidades esenciales, interdependientes y autoestimulantes (generadoras de asociaciones sin límite, criterios de razonamiento general...) que faciliten y estimulen procesos autónomos de conocimiento” (Torres, 2000, p. 28). Esto nos lleva a cuestionar la definición de básico que prevalece en las reformas educativas llevadas a cabo en México y otras partes de Latinoamérica, donde se ha limitado la cantidad de conocimientos en aras de cumplir con ese precepto, se privilegian la adquisición de habilidades mínimas, “impulsándose una formación instrumental que pretende ignorar (guardando silencios y sordera) las múltiples dimensiones que constituyen a la persona, tanto en lo intrapersonal, como en lo interpersonal” (Moreno, 2010, p. 10).

En 1991 la OCDE publicó un informe, dando a conocer el estado general de la educación y las características generales que debe tener ésta; en el capítulo del contenido del currículo se afirmó que: “En la educación general debe incluirse la enseñanza y la orientación acerca de la vida laboral y las exigencias de adiestramiento en diversas ocupaciones, la mecánica del mercado de trabajo y del colectivo y el papel de las grandes industrias en la economía nacional. Por lo que se refiere a las destrezas laborales útiles las escuelas deberían preparar mejor a los alumnos para el mundo de trabajo: alfabetización, la facilidad de comunicarse oralmente, números, destreza manual y mental, cómo cooperar con los demás, los hábitos del esfuerzo duro y el propósito de aprender a aprender” (OCDE, 1991, p. 83).

En un análisis de lo expuesto en este informe, las finalidades del diseño curricular para esta llamada educación básica, a la única que tiene acceso la mayoría de la población, se pretende formar personas para insertarlas a un mercado laboral, como mano de obra calificada, donde los accesos a la educación media superior y superior son cada vez más complicados, toda vez que se han formulado las necesidades básicas de aprendizaje, como condiciones posibles de alcanzar por todos, aprovechando las oportunidades educativas que el sistema ofrece para lograr solventarlas, no se contemplan como derechos, no solo presentes en la legislación de los países, sino como premisas universales (Cfr. Torres, 1993, p. 52).

La tendencia educativa actual se orienta hacia el desarrollo de competencias, Ángel Díaz Barriga menciona que el concepto que procede del mundo del trabajo es el de competencias. La educación en competencias constituyó otro de los ejes del detalle curricular del periodo de los noventa, Barrón menciona que las tres razones que fundamentan el proyecto educativo basado en competencias en la visión de la Organización Internacional del Trabajo, son que permite centralizar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano; posibilita crear mejores puestos de trabajo en donde la determinante es la capacidad de emplearse que tiene cada ser humano (Cfr. Díaz Barriga, 2002, p. 51).

En México los cambios en materia educativa como producto de la globalización, iniciaron el 18 de mayo de 1992, cuando se firmó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, una de las medidas de política educativa del salinismo, con la cual se fundamenta el proceso de reformas en el sistema

educativo mexicano. Entre ellas la reformulación de contenidos y materiales educativos, iniciada a partir del ciclo escolar 1993-1994, con nuevos modelos curriculares para los niveles de primaria y secundaria, en ellos aparece el enfoque del desarrollo de habilidades, antecedente de las competencias.

En 1993 se reformó el Artículo 3º Constitucional y se promulgó la Ley General de Educación (que sustituyó a la Ley Federal), donde se determinó la obligatoriedad de la educación secundaria, que junto con la primaria (a partir del 2004 también la preescolar), se integraron a lo que se conoce ahora como educación básica.⁸

Entre el 26 y 28 de abril del 2000, con la concurrencia de representantes de 164 países, se realizó en Dakar Senegal una reunión de seguimiento a los acuerdos de Jomtien, para el caso de México se concluyó que no se habían alcanzado los objetivos propuestos en 1990; en cuanto a la escuela secundaria, se le consideró con un enfoque donde “los jóvenes desean una educación sólida, no solamente asientos en escuelas cuyos programas de estudios y métodos didácticos son obsoletos. Dicha educación debe hacer hincapié en enfoques interdisciplinarios para resolver problemas reales y en vínculos más creativos entre las escuelas, las comunidades y las empresas” (UNESCO, 2000, p. 31).

En México las últimas reformas a la Educación Básica (2006 y 2009), promueven los intereses de los organismos internacionales, influidos por los principios de la modernidad, se busca en ellas el fortalecimiento de la educación pública básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad, sin crear los escenarios para mejorar las condiciones sociales de la población que asiste a las escuelas, con esquemas de evaluación para garantizar la rendición de cuentas de los pocos recursos que reciben las instituciones educativas. La creciente reducción del presupuesto a la educación superior y a la investigación educativa, evidencian la tendencia del gobierno mexicano por tener una amplia base social de población con conocimientos básicos, flexibles, adaptables como mano de obra, con cierto grado de calificación, que se inserte sin problemas en las empresas de la modernidad actual, los caminos de ascenso hacia los altos niveles educativos (licenciaturas y posgrados), se ven difíciles de alcanzar para los grupos de escasos recursos.

⁸ A partir de la modificación de la Ley General de Educación en 1993, la educación básica ha tenido reformas curriculares, que se orientan al desarrollo de competencias, la de preescolar en 2004, la de secundaria en 2006 y la de primaria en 2009; en 2011 se realiza la compactación de los tres niveles en un solo documento, que se oficializó con el Acuerdo Secretarial 592.

Si se considera que las políticas implementadas por un gobierno, deben tener entre sus finalidades, propiciar el desarrollo de su población, es necesario considerar que la política social (la educación como parte de ella), que pretende la mejora de las condiciones de sus pobladores, debe llevar implícitas acciones que mejoren las condiciones económicas de los habitantes. Es necesario tener claro que “la educación no es una mercancía y no puede dejarse al libre mercado. Si no se garantiza el acceso de toda la población a niveles primarios y secundarios de calidad” (Campos, 2006, p. 127). Por ello, una de las funciones primordiales de la existencia del Estado es crear las condiciones para que toda la población pueda tener plena satisfacción en sus necesidades fundamentales, entre otras son el empleo con sueldo decoroso, vivienda digna y alimentación suficiente. De acuerdo al modelo educativo impulsado por el gobierno mexicano actual, se busca el fortalecimiento de la educación básica para todos y la educación superior para los que puedan pagarla, ello sólo profundizará la brecha entre pobres y ricos.

Las exigencias de los organismos financieros internacionales para los sistemas educativos de países como México, han llevado a estructurar modelos curriculares con determinadas características, el Modelo Educativo Basado en Competencias, surgido de la capacitación para el trabajo, ha cobrado importancia al ser introducido en el sistema de educación formal, promovido por las recomendaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que lo valoran como un mecanismo para economizar recursos, sin importar si el modelo pedagógico satisface las necesidades educativas de la población.

El planteamiento de las currícula basadas con esta perspectiva, es cuestionable ya que “el enfoque de ‘educación para la vida’ como un subproducto del MEBC, no trasciende la dimensión racional y técnico instrumental, cognitiva y formal de la educación y el desarrollo humano. Hay una diferencia entre concebir al sujeto como ‘hacedor’ humano y como ser humano” (Moreno, 2007, p. 154), el MEBC se enfoca en formar sujetos que sepan hacer, sin reflexionar en el cómo y el porqué lo hacen, al limitar la adquisición del conocimiento a la productividad, minimiza con esto el desarrollo de integral del ser humano, como lo establece el Artículo 3º Constitucional.

Torres cuestiona el modelo de competencias y la forma en que se concibe en los programas de cada una de las asignaturas, cuando afirma que “en general, planes y

programas se limitan a nombrar estas competencias, sin explicitar lo que se entiende por cada una de ellas ni cómo se pretende desarrollarlas, dejándose su interpretación y manejo en buena medida librados al sentido común de los profesores, quienes tampoco son formados en ellas” (Torres, 2000, p. 36). Esta situación ha generado gran confusión y desconcierto entre los docentes de educación básica de todos los niveles, ya que no existen orientaciones claras sobre la forma en que se deben trabajar los enfoques de las asignaturas, ni cómo abordar la mayoría de los contenidos curriculares.

A partir de la reunión de Jomtien, las reformas educativas en el mundo a nivel general, se han adecuado al desarrollo de habilidades para que los alumnos aprendan hacer, por medio de la aplicación de ciertos conocimientos adquiridos, sin interesar si el alumno razona acerca del saber logrado; para ello la educación se enfoca hacia el perfeccionamiento de determinadas áreas, orientando el desarrollo humano hacia la adquisición y reforzamiento de destrezas para resolver problemáticas que los haga sujetos mejor adaptados y más productivos. Para Gimeno Sacristán “los resultados tangibles en aprendizajes básicos en unas cuantas regiones del conocimiento y de la cultura, aún siendo importantes, no pueden contener los diferentes sentidos y funciones de la educación. Sin embargo, han ocupado el contenido del concepto de calidad en educación y de competencias de los sujetos examinados para hacer el informe PISA” (Sacristán, 2008, p. 22), que por sí mismo orienta parte importante de las políticas educativas en educación básica en México, traduciéndose en presión social hacia las escuela y docentes y culpándose de los resultados que los alumnos mexicanos tienen en esas evaluaciones.

La tendencia de las currícula de la educación básica, orientadas hacia el desarrollo de competencias, donde la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, se encaminan a la adquisición de conocimientos mínimos de tipo instrumental, de acuerdo a como se concibe en la actualidad, ha llevado a cuestionar el sentido social de los sistemas educativos, ya que sería conveniente considerar que “la educación debe responder a la pregunta de ¿qué significa hacerse ser humano?” (Moreno, 2007, p. 155).

Las medidas de política educativa, implementadas por el gobierno conservador⁹ panista, para operar la RES 2006, han favorecido los intereses de los dueños del capital y a los grupos de lo que se ha considerado como de ideas de derecha en la sociedad mexicana. El otorgar más importancia a temas del programa de historia de México, que se han considerado como triunfos de la derecha como la llamada “conquista de México” y el Imperio de Maximiliano, sobre otros como la historia de los pueblos originarios, la labor política de Morelos o Juárez y las Leyes de Reforma, pretenden impulsar cierto retroceso en la evolución política de la sociedad mexicana. Los vínculos entre la iglesia católica y el gobierno de Vicente Fox, fueron más estrechos que con todos regimenes priístas que le antecedieron. Como no recordar la asistencia frecuente del presidente Fox a misa a la Basílica de Guadalupe, o el recibimiento que le dio a Juan Pablo II en agosto de 2002, cuando acudió a la beatificación de Juan Diego. Al margen de sus preferencias religiosas, la política educativa del gobierno foxista estuvo “orientada hacia el logro de una modernización conservadora, muy alejada de un sentido crítico, humanista, con significado vivencial nulo, con una pedagogía de miras estrechas y sin conexión con las vertientes innovadoras de la investigación educativa contemporánea” (Moreno, 2007, p. 136).

Por otra parte, la administración federal de Felipe Calderón, al presentar su Plan Nacional de Desarrollo (PND), estableció cinco líneas en su política social: a) estado de derecho y seguridad, b) economía competitiva y generadora de empleo, c) igualdad de oportunidades, d) sustentabilidad ambiental, e) democracia efectiva y política exterior (Herrera, 01 junio 2007, La Jornada, p. 7). Como se puede observar la educación no aparece entre sus prioridades, aunque fácil es advertir que ésta forma parte del apartado b.

La política educativa de la administración gubernamental panista de Felipe Calderón, ha determinado el rumbo que tendrá la educación, más allá de atender al desarrollo humano, se enfoca a fortalecer a la economía, que pretende en el papel

⁹ El Partido Acción Nacional (PAN) es una organización que coincide desde el punto de vista ideológico con muchas de las causas abanderadas por la Iglesia católica. Pero no sólo eso: entre ambas instituciones existe una relación que implica ciertas dependencias, las cuales, si bien no son muy visibles, sí existen naturalmente. El PAN, como institución, tuvo un origen casi religioso: precisamente como una confederación de organizaciones católicas sumadas en la reacción al cardenismo en 1939, en *El PAN y la Iglesia Católica, Relaciones que no se ven, pero existen*, de Pedro Castro Martínez. Revista transición del Centro de Estudios para la transición democrática. Noviembre de 2008. p. 15.

ser competitiva, pero en la práctica, no se crean las condiciones con un proyecto de desarrollo social integral, para lograrlo; los estudiantes mexicanos, como se han desarrollado las reformas educativas, continúan compitiendo en condiciones de desventaja, en comparación con los de otros países. La realidad es que el modelo educativo de las administraciones panistas, ha generado muy pocas oportunidades de empleo para los egresados, los que se crean son de muy bajo salario. Con ello, se comprueba con las declaraciones de la entonces titular de la Secretaría de Educación Pública en el 2007: “que el sector productivo mexicano nos diga qué necesita, que le está haciendo falta, de ese modo nosotros podemos adaptar la oferta educativa no solamente para este momento, sino también para un futuro de largo alcance.”¹⁰

En este sentido, el modelo educativo mexicano orientado hacia la obtención de resultados que incrementen la productividad, a través de la creación de estándares que miden el nivel de eficacia de los docentes, medido a través de los resultados observables en los alumnos (aprendizajes esperados), fortalece las características premodernas de la sociedad mexicana, “cumple cometidos específicos acordes a las necesidades vigentes de grupos y clases hegemónicas: socialización, adaptación al *status quo*, reproducción técnica e ideológica de los trabajadores, acreditación de habilidades profesionales para el desempeño de puestos en el mercado laboral, legitimación de la cultura hegemónica” (Lozano, 2007, p. 200).

Considero que es conveniente llevar al debate en lo académico y el campo de la investigación, una revisión de los fines de la educación, así como de las políticas educativas que dan sustento a las reformas, valorando el desarrollo de la sociedad mexicana actual. En los planteamientos de análisis, es pertinente tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El derecho de todos los mexicanos (sin importar su condición social) a recibir educación, como lo establece el Artículo 3° Constitucional, en todos los niveles: básico, medio superior y superior. Para ello es necesario eliminar las restricciones que limitan el acceso de los que menos tienen, a través de efectivos programas para lograr la equidad social. Una población con mayor

¹⁰ Declaración de Josefina Vázquez Mota. Karina Avilés, en La jornada 01 de junio del 2007. p. 45.

grado educativo, cuenta con más elementos para el desempeño de su labor, sea en el campo de la producción o de los servicios.

2. Garantizar el carácter de la educación gratuita, laica y científica; sin restricciones en la adquisición de conocimientos, a través de las currícula tendenciosas.
3. Contemplar entre las finalidades educativas lograr alumnos críticos, analíticos y reflexivos; que demuestren estas capacidades en sus actitudes diarias. De manera particular en la historia, es necesario analizar esa historia dominación, construida desde el poder y estudiada por todos los escolares a través de la imposición de las currícula oficiales.
4. Fomento a la investigación educativa, que explore en la búsqueda de modelos pedagógicos y políticas educativas, donde se consideren las investigaciones realizadas en otros países, adaptándolas a la realidad mexicana.
5. Las políticas sociales busquen la mejora de las condiciones sociales de la población a través de la educación, ya que existen enormes diferencias que impiden a los menos favorecidos, tener oportunidades para lograr los fines planteados en los planes de desarrollo y programas curriculares.
6. Establecer mecanismos que garanticen que el logro de la llamada calidad educativa, vaya en relación con la mejora de los escenarios sociales de los alumnos, el estado de las escuelas y las condiciones de trabajo y preparación de los docentes.

Las reformas a la educación básica (incluida la de secundaria), basadas en el desarrollo de competencias, a través de la adquisición de conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; tal como está planteado en las políticas educativas que las sustentan, sin mejorar los contextos escolares (cantidad de alumnos por grupos, infraestructura de las escuelas), ni las condiciones laborales de los docentes (laborales, salariales, de capacitación), así como la búsqueda de otros esquemas de evaluación más allá de simples exámenes estandarizados, solo se ha limitado a un cambio curricular, que no considera otros factores importantes para hacer realidad una reforma (aún con los numerosos cuestionamientos que ésta tiene). La adquisición de conceptos mínimos, como esta sustentado en la reducción

de contenidos en los programas, donde se privilegia la obtención de los saberes de aplicación práctica, sin dar sugerencias pedagógicas para atender la crítica y el aprendizaje reflexivo, ha llevado a reforzar el saber hacer, como el fin de todo aprendizaje, siendo éste un fin en sí mismo, no un medio para lograr el desarrollo humano, “la formación escolar va dirigida al entendimiento, intelecto y rendimiento instrumental... descuida la estructura de la personalidad en su totalidad ... la capacidad de amar queda oprimida en lo laboral. Cada uno busca su propia ventaja y ve en el otro un oponente” (Moreno, 2010, p. 22).

2.2. Educación y currículum

La escuela tradicionalmente ha sido vista como una institución que fomenta la reproducción social, el tipo de educación que se imparte en ella, generalmente está regulada por una serie de políticas educativas, que se encargan de vigilar que los docentes lleven a cabo su enseñanza, de acuerdo a lo establecido en los planes y programas curriculares determinados para cada nivel y grado educativo. Aunque los maestros en las aulas, tienen cierta “libertad de cátedra”, cada vez es más frecuente los mecanismos de control por parte del Estado para vigilar que los alumnos, sean formados, de acuerdo a lo establecido en el currículum correspondiente. Por ello considero importante analizar algunos aspectos de la teoría curricular, que ha marcado la Reforma Educativa sustentada en el MEBC.

La RES 2006 fue anunciada como una reforma curricular de largo alcance, sin embargo, el cambio en la práctica se ha llevado a cabo con una visión tradicional del currículum, fundamentalmente con lo que la autoridad llama nuevos contenidos programáticos, pero no ha considerado otros aspectos importantes fundamentales como la capacitación y actualización a los docentes, la creación de las condiciones para que en las escuelas se logren los cambios que la autoridad pretende, además existe un manoseo perverso del enfoque, para el caso de la asignatura de historia, se incluyen una serie de conceptos, que solo se mencionan y no son explicados con claridad, ello se evidencia con la confusión que manifestaron los docentes en las observaciones realizadas en el aula y en las entrevistas realizadas.

La escuela como institución social, entre sus finalidades pretende la adaptación de los sujetos a los esquemas y modelos construidos por la sociedad. De igual forma “el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del

cual procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y controlando, los procesos mediante los cuales son educados los jóvenes” (Kemmis, 1998, p. 42). Los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos educativos. Lundgren menciona que en la definición de currículo deben considerarse los siguientes aspectos (Lundgren, 1997, p. 20):

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados, por ejemplo, su secuenciación y control.”

La función que ocupa en la actualidad la escuela y el curriculum como parte fundamental de ella, aparece con el nacimiento del estado capitalista, como la institución que organiza y regula la vida de los seres humanos, cuando la educación se restringía a unos cuantos, era fácil de mantener controlado lo que los sujetos deberían aprender, cuando esta se popularizó a raíz de la Revolución Industrial, fue necesario tener mayor control sobre el sistema educativo.

Los cambios que ha tenido la escuela ha través de la historia, se han adaptado de acuerdo a las necesidades de la sociedad y al dominio en ella de los grupos de poder, la escolarización ha sido un sustento ideológico de los gobiernos de la modernidad capitalista, ha contribuido a justificar situaciones y resultados para la ubicación de los seres humanos en una determinada posición en la escala social, de acuerdo a méritos o capacidades que los sujetos demuestran, en la sociedad de competencia, sin importar el grupo de procedencia o la herencia cultural que se posea, se miden las características de los sujetos por igual. La educación como reproductora de la ideología de una clase determinada, establece el tipo de escuelas que se requiere y lo que los alumnos que asisten a ellas, deben aprender; es entonces cuando se convierten en instrumentos para la reproducción de la vida social, política y económica de un Estado, que encauza y determina la educación que los estudiantes deben recibir.

Con la organización de los sistemas educativos, después de la Revolución Industrial y de las revoluciones político burguesas, se hizo necesario masificar la escolarización elemental y dirigirla también a los obreros, con ello se pretendía

tuvieran una preparación mínima y pudieran manejar sin problemas la cada vez más complicada maquinaria.

Anteriormente al surgimiento de la escuela como institución formadora oficial, los grupos encargados de la educación en la sociedad y de la transmisión de la carga ideológica, eran el binomio iglesia – familia, quienes fueron durante muchos años las encargadas de preparar a las nuevas generaciones para que ocuparan el papel que les correspondía dentro de la estructura económica, así como de dar los refuerzos ideológicos necesarios para que los adultos continuaran aceptando sin protestar, su lugar en la escala social como algo natural.

Muchos de los conocimientos, actitudes y habilidades otorgados por la escuela pueden adquirirse en otras instituciones sociales, o de manera autodidacta en los libros, pero sólo la escuela tiene la característica de tener una audiencia obligatoria de manera permanente, durante 5 días a la semana, de 4 a 8 horas diarias. Ello garantiza a la escuela, su papel como reproductora del sistema que la clase en el poder desea sea preservado.

La reproducción social llevada a cabo por el Estado como principal institución encargada de hacerlo, incluye procesos mediante los cuales pervive la estructura económica, las ideologías y la cultura existente, se regenera el conocimiento, las habilidades y valores, que manifiestan los grupos en determinadas actitudes; en un sentido amplio se recrean las relaciones de producción (Cfr. Lundgren, 1997, p. 20). Cada grupo social asume el papel que le corresponde de acuerdo a lo que desean quienes detentan el poder político económico.

De acuerdo con Kemmis existen diferentes teorías del currículum, cada una de ellas responde a determinados fines e intereses, en general de los grupos que tienen el control social (Kemmis, 1998, p. 134).

Teoría	→ Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje y discurso	Cientifisista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas-democráticas, comunitarias
Acción y prácticas	tecnisistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparación)

El currículum técnico ha sido el más usado en las escuelas de los sistemas capitalistas, “se dirige a controlar y regular objetos (cosas), se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica”. Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). Es la forma de teoría de currículum defendida por Tyler sobre la base de la teoría empírico-analítica de la ciencia social y la aplica a una tecnología de desarrollo curricular” (Kemmis, 1998, p. 86).

El tipo de currículum práctico “busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana. Sus productos son informes interpretativos de la vida social. Anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico” (Kemmis, 1998, p. 89). El proceso seguido por la RES 2006 por medio del desarrollo de competencias, establece en el aprendizaje de los contenidos programáticos, la adquisición de los saberes; en los aprendizajes esperados, se determina el saber hacer; en éstos es donde se establece el vínculo con el enfoque curricular práctico.

Para ejemplificar lo anterior, presento a continuación un ejemplo de un contenido tomado del programa de Historia I, uno de Historia II y sus respectivos aprendizajes esperados:

Contenido programático: Surgimiento de nuevas potencias marítimas. Del mercantilismo al liberalismo económico. Revoluciones atlánticas: inglesa, norteamericana, francesa e hispanoamericanas.

Aprendizajes esperados: Identificar los siglos que comprende el periodo. Ordenar cronológicamente con ayuda de la línea del tiempo sucesos y procesos relevantes relacionados con el surgimiento de nuevas potencias marítimas, las revoluciones atlánticas.

La descripción de temas o contenidos del programa, nos lleva a la retención de datos que los alumnos deben reflejar en la identificación de sucesos y procesos del periodo, como son los llamados descubrimientos geográficos en Asia, África y América por parte de los europeos, así como la consolidación de España y Portugal primero, Francia e Inglaterra después, como las potencias marítimas.

Existe un gran vacío, hasta los acontecimientos que marcan a lo que llaman Revoluciones atlánticas, o las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX.

Contenido programático: Las civilizaciones prehispánicas: características relevantes e importancia en el desarrollo histórico y en la herencia cultural de México.

Aprendizajes esperados: Identificar la duración del período y ordenar cronológicamente en una línea del tiempo sucesos y procesos relevantes relacionados con el desarrollo cultural del México prehispánico. Ubicar en mapas las culturas de Mesoamérica y del norte de México.

Los aprendizajes esperados, al igual que en el tema de segundo grado, nos llevan a la retención de datos memorísticos, que los alumnos deben demostrar en la ordenación cronológica de sucesos y procesos. No especifica con claridad cuáles son las “culturas” (no las llaman civilizaciones) que deben ser ubicadas.

Esto solo es un ejemplo que demuestra la falta de claridad en como se ha desarrollado la implantación de la RES 2006, no se han creado las condiciones para que los docentes puedan llevar a su práctica educativa, lo que se especifica en el enfoque de los programas de historia, ni lo que se establece en los contenidos programáticos y aprendizajes esperados (los docentes tienen una enorme confusión con lo que significan, ello quedó demostrado, en la observación realizada en el aula, que no tenían ni idea de cómo trabajarlos). Por otra parte, los docentes no han recibido la capacitación adecuada para comprender lo que se pretende con esta reforma, solo se dio una preparación masiva en agosto del 2006, cuando dio inicio la RES; en el 2007 cuando se puso práctica el programa de Historia I, no se realizó ninguna actividad de este tipo, tampoco en el 2008 que inicio el programa de Historia II. Por otra parte las promesas de mejora salarial y de descarga horaria tampoco se hicieron realidad. Estas son solo algunas de las medidas de política educativa, que de acuerdo con la opinión de los docentes, desde que inicio la RES 2006, nunca se llevaron a cabo.

Más allá de lo que la RES 2006 plantea, para lograr la formación del ser humano autónomo y reflexivo, con posibilidades de razonamiento independiente, se logra con el currículum crítico, relacionado con el impulso de la praxis, mediante el desarrollo de la reflexión y crítica en los alumnos, genera en ellos, conciencia comprensiva de los fenómenos sociales y naturales.

De los tres tipos descritos, la teoría crítica del currículum refleja una alternativa contra el dominio ejercido por los grupos de poder, ya que “implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas describe como interés emancipador...Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del currículum una metateoría distinta a las empleadas por las teorías técnica y práctica... adopta una forma diversa de las otras teorías: la de crítica ideológica” (Kemmis, 1998, p. 86).

Acorde con sus planteamientos, la teoría crítica del currículum permite mayor oportunidad de participación algunos de los sujetos sociales implicados, entre ellos los docentes, ya que su elaboración teórica, surge del trabajo colaborativo de los profesores al interior de las escuelas, con adecuada asesoría técnica por parte de especialistas, buscan y obtienen enfoques educativos críticos, más acordes con la realidad de las instituciones educativas y la población que asiste a ellas, lejanas al control ideológico que pretenden ejercer los gobiernos.

De acuerdo a lo anterior, la teoría crítica ofrece una alternativa para el análisis de modelos curriculares, para otorgar a los alumnos conocimientos científicos y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo, la forma de ciencia que persigue el interés emancipador es según Habermas, es la ciencia social crítica. Se caracteriza por tratar de construir críticas de la vida social que muestren cómo nuestras ideas y acción han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder, y su método característico es el ideológico-crítico. La crítica ideológica consiste en realizar investigaciones que tratan de cartografiar nuestras circunstancias históricas y sociales actuales, tanto en el sentido del análisis general de la sociedad y de la cultura, como en el específico de nuestra situación social . (Kemmis, 1998, p. 88).

Los seguidores de la teoría crítica del currículum, manifiestan ésta parte de la premisa de que las estructuras sociales creadas por los sistemas económicos conocidos hasta entonces, en su pervivencia llevan implícitas grandes injusticias, que su creación obedece a procesos y prácticas deformadas por la irracionalidad, a través de fuerzas coercitivas, que imponen y controlan las interpretaciones de la realidad social.

Visto de esta forma, la teoría crítica es una alternativa para ayudar a cumplimiento de la primera tarea de la educación, que consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural, y políticamente); y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a “desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la justicia y las privaciones de la sociedad” (Kemmis, 1998, p. 125).

En la educación que se imparte en las escuelas, el currículum de la asignatura de historia se ha considerado de singular importancia, ha sido una materia clave para la preservación del nacionalismo, para la creación de héroes y villanos, así como de la justificación de momentos históricos, donde se han producido etapas difíciles para la conformación de México como país, como es el caso de la conquista por los españoles y del despojo territorial sufrido en el siglo XIX por parte de los Estados Unidos de Norteamérica. Para Azucena Rodríguez y Josefina Mac Gregor “muchas de las instancias de poder y grupos en pugna insisten en que la enseñanza de la historia, se imparta a todos los niveles escolares y en su difusión fuera de las aulas, no por atender a un interés cognoscitivo, sino por la utilización ideológico-política de la cual es susceptible este conocimiento” (Rodríguez, 1990, 414).

La RES 2006 y las políticas educativas que conllevan su puesta en práctica, de acuerdo al discurso oficial, enmascaran las intenciones de los gobiernos panistas que la han elaborado y puesto en operación. Con los resultados de las evaluaciones que se han masificado en los últimos años, se culpa a las escuelas y los docentes de todos los males que tiene la educación; no se reconocen los errores de planeación, de organización, de falta de cumplimiento de las promesas, de condiciones desfavorables que existen en los contextos donde viven los alumnos y asisten a recibir una formación en las instituciones educativas. Los defensores de las políticas gubernamentales, se valen de los medios de comunicación, para magnificar los malos resultados que se han tenido en la educación pública, trasladando solo la culpa de ellos a los profesores y escuelas.

En las condiciones en que se desarrolla la RES 2006 (más allá de que pueda tener aspectos positivos en su planteamiento), se vislumbra que se cumplen las finalidades del mundo neoliberal, del cual México forma parte, éstas son contrarias

al sentido del por qué y para qué aprender historia; esta regido por los intereses del mercado, ahora no parece tener importancia el que los alumnos aprendan a pensar históricamente, ni que adquieran conciencia histórica, que los identifique con el pasado del país. En el México de hoy, todas las actividades se orientan a la explotación sin sentido de los recursos, a no pensar en el futuro, a la aceptación de la condición de inferioridad, a disfrazar el sometimiento y hacerlo parecer como algo natural, que habrá de llevar progreso para todos. El que las comunidades se aferren a su ayer y a la defensa de lo suyo, se considera como conductas retrógradas y anticuadas que retrasan el avance del país. La consecuencia que se desea, es la aparición de pueblos sin historia, sin memoria y conocimiento de su pasado. El festejo de las fechas cívicas los días lunes, medida implementada durante el gobierno de Vicente Fox, con la justificación de dar impulso al turismo, ha traído desconocimiento de los escolares de educación básica, del sentido del por qué no asisten a clases los días lunes, ya no lo ven como un día de conmemoración, ahora es solo un día del que pueden disfrutar de un “puente vacacional”.

2.3. La RES y las competencias: ¿satisfacer necesidades para quién?

La Reforma a la Educación Secundaria 2006 se produce en un contexto histórico muy particular, con un mundo en plena globalización y la imposición del esquema económico del neoliberalismo, reafirmado por los gobiernos de derecha que han dominado el panorama político en mexicano de finales del siglo XX e inicios del XXI. La valoración de este tipo de reformas como un mecanismo que les permita dirigir la educación, para satisfacer los intereses de los organismos financieros internacionales, es una necesidad que se hace evidente, ya que la formación educativa actual se dirige hacia la competitividad y no hacia el desarrollo integral del ser humano, como establece el Artículo 3° Constitucional. La historia como asignatura de análisis de la realidad social, no es ajena a esta coacción, ya que en los contenidos de los programas y en las políticas educativas implementadas, no se aportan elementos para consolidar esos procesos de reflexión crítica en los docentes y alumnos.

Los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, a través de la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), dejan clara su postura sobre las finalidades para formar a los ciudadanos, a través de las transformaciones implementadas en los sistemas

educativos a partir de 1992, establecido con claridad en el informe de esta organización económica, “la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento [como] un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo que es la competitividad” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 17).

Es evidente el interés de los organismos financieros internacionales por dar a la educación un sentido orientado hacia obtener ciudadanos competitivos, como un medio para aumentar el potencial científico y tecnológico, al establecer la “competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización como componente del esquema institucional” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 18).

Estos tres elementos fundamentales en las propuestas de la UNESCO, se orientan a transformar los sistemas educativos, hacia la obtención de mejores resultados en los esquemas de producción industrial y mercantil, con seres humanos más competitivos, el desempeño individual y grupal es medido a través de estrictos programas de evaluación, como medio para tener mayor control en el funcionamiento de los individuos y las instituciones.

El documento de la UNESCO difundido por la CEPAL en América Latina, deja muy clara su postura en torno a la orientación que deben tener los sistemas educativos, todas las acciones educativas de los docentes a interior de las aulas y las labores de gestión administrativa desarrolladas por los grupos directivos, deben orientarse hacia la competitividad:

“La competitividad que conduce a la elevación del nivel de vida, se basa en el aumento a la productividad y en la incorporación y difusión del progreso técnico. Por su carácter sistémico requiere un grado razonable de cohesión social y de equidad. Por su parte esta última, en un mundo que tiende hacia una creciente homogenización, difusión y convergencia de las aspiraciones a acceder a bienes y servicios modernos, no se sostiene si los países no logran una auténtica competitividad” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 34).

El desarrollo del ser humano integral, ha sido sustituido por la competitividad como principal sustento y finalidad de los sistemas educativos. Es una prioridad en las escuelas la formación de sujetos competitivos, vistos éstos no como humanos, sino como recursos, como piezas o engranes de una maquinaria, que para poder ser funcional, requiere que trabajen sin cansarse, sin protestar, que piensen solo como se adaptan mejor a ella, cómo la pueden servir de mejor forma.

La UNESCO tiene claro que su labor es la defensa de los intereses de los grupos de poder económico, al establecer en su documento de educación y conocimiento que es prioritaria “la formación de recursos humanos y difusión del progreso técnico. [Para ello] se necesita un Estado que difiere del precedente. Éste debe prestar apoyo a la base empresarial, para que ejerza plenamente sus responsabilidades en el ámbito productivo y también promover el desarrollo de capacidades necesarias para alcanzar niveles internacionales de competitividad” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 35).

Así el capitalismo, en su fase conocida como neoliberalismo, al impulsar las reformas en los sistemas educativos, establece su estrategia de expansión económico-político y control hacia la población; en palabras de Octavio Ianni “se expande más o menos avasallador en muchos lugares, recubriendo, integrando, destruyendo, recreando o subsumiendo. Son pocas las formas de vida y de trabajo, de ser y de imaginar, que permanecen incólumes frente a la actividad ‘civilizadora’ del mercado, empresas, fuerzas productivas, capital” (Ianni, 2004, p. 24).

Las exigencias para los sistemas educativos de países como México, han llevado a estructurar modelos curriculares con determinadas características, la educación por competencias tiene ahora un formidable impulso, esta modalidad surgida en los años setentas del siglo XX en el ámbito empresarial, para la formación técnica y la capacitación para el trabajo, cobra fuerza con la presión de las políticas de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el FMI y la OCDE; quienes recomiendan a los gobiernos mexicanos (recomendaciones que se convierten en obligación, al otorgar préstamos solo para aquellos proyectos encauzados con estas políticas), orientar los sistemas educativos, en todos sus niveles: básico, medio superior y superior; hacia el desarrollo de las llamadas competencias entre la población estudiantil.

El documento de la UNESCO establece que “la educación que se necesitará en el futuro no solo deberá tener una función pragmática, sino que deberá centrarse en la transmisión de responsabilidad social, que demanda ética, valores y moralidad, [entendidos dentro de sus parámetros, serán aquellos que ayuden al cumplimiento de sus fines, que es elevar la productividad]. La exigencia de estándares elevados (que los estudiantes compitan para poder avanzar) y disciplina escolar” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 105). En este mundo de competitividad, solo los aptos, los

capaces, los que se ajusten a las normas establecidas para el control; podrán avanzar. Al parecer no hay cabida para los que tienen capacidades diferentes, los que por su forma de pensar, no entran dentro de estos esquemas, los grupos minoritarios, entre otros; todos ellos serán (como lo han sido siempre), excluidos del sistema.

El fomento a los esquemas educativos de competencias, sin mejorar los contextos sociales de quienes históricamente no han sido favorecidos por las políticas públicas de los gobiernos capitalistas del México post revolucionario, no sólo los deja al margen de tener posibilidades de desarrollo, al no haber condiciones de equidad en todos los alumnos para el logro lo que se ha llamado como aprendizajes esperados, se corre el riesgo de caer en la competitividad, encaminando los esfuerzos, en esta idea de la mejora de resultados, se descalificará y continuará marginando a los descalificados del sistema.

Ahora en aras de adoptar nuevos modelo de competitividad, las sociedades premodernas y modernas del siglo XXI, han adoptado al toyotismo como nuevo modelo de producción, donde se requieren seres humanos competitivos, flexibles, es decir, capaces de adaptarse a diferentes situaciones o al desarrollo de tareas diversas en la empresa, donde existe la calidad total como una cualidad indispensable de las instituciones, con la eficiencia y la eficacia como norma fundamental, en ella se privilegia la productividad como máxima (aún dentro de los sistemas educativos), y el máximo aprovechamiento (o explotación), de los recursos. En el esquema de la productividad, las personas pierden la condición de humanidad y son vistas como recursos humanos, es decir, parte de la maquinaria.

Respecto a la educación secundaria, motivo de la presente investigación, como antecedente inmediato para que los sujetos se incorporen al ámbito laboral, el documento de la UNESCO-CEPAL, prevé una reestructuración en el nivel, cuando determina que “la enseñanza secundaria, su contenido ha seguido obedeciendo a una concepción enciclopedista, propia del humanismo clásico y totalmente desvinculada del mundo del trabajo” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 47).

Los fines y valores de la educación mexicana expresados en el artículo 3º Constitucional, que define el tipo de ser humano que debe ser formado. “La reforma de 1993, asume el derecho a la educación como derecho individual, reconoce la

educación preescolar y extiende el principio de obligatoriedad a la educación secundaria” (Ávila, 2000, p. 159). Por primera ocasión, se define la relación entre el Estado mexicano con sus habitantes, catalogándolos como individuos, ya no se establece con claridad a la educación como un derecho social: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, como se establece en el Artículo 3° Constitucional.

La fracción III del artículo normativo de la educación de nuestra Carta Magna, determina que para dar cumplimiento a lo que se establece en él, “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República... considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.” (Artículo 3° Constitucional).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se reconoció que “la educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios... Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos, tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes” (SEP, Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, p. 117).

La operación de la polémica y cuestionada Reforma a la Educación Secundaria, a partir del 26 de mayo de 2006, con la publicación en el Diario Oficial de la Federación, del Acuerdo Secretarial 384, con el que se estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para éste nivel educativo. En él se afirmó que “la reforma de 1993 planteó una formación general, única y común para todos los alumnos; sin embargo, en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica. Como último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos” (SEP, Acuerdo 384, 2006, p. 11).

El documento que fundamenta la RES 2006, determina dar continuidad a los enfoques pedagógicos de las asignaturas, de acuerdo a cómo se venía trabajando en 1993, en el sentido de propiciar el desarrollo de habilidades de los alumnos, que les permita aprender a investigar, a seleccionar información y comprender lo que

leen. En la Reforma el documento plantea ampliar el concepto como competencias como fin último de la educación, en el saber (conceptos), saber hacer (habilidades), actitudes y valores; con estrictos procesos de evaluación, de los aspectos observables (aprendizajes esperados) en las conductas de los alumnos, para Gimeno Sacristán “las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” (Sacristán, 2008, p. 29).

El mapa curricular (SEP, 2006, p. 31) se ve con mayor carga en español y matemáticas, las únicas materias que se imparten en los tres grados, con cinco horas a la semana cada una.

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (Biología)	6	Ciencias II (Física)	6	Ciencias III (Química)	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes	2	Artes	2	Artes	2
Asignatura estatal (aprender a aprender)	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Para José Luis Coraggio, este tipo de diseño curricular es algo que viene como imposición del Banco Mundial, cuya política es “mayor concentración en las materias que proveen habilidades consideradas para todo el aprendizaje futuro ... lenguaje, ciencias (asociadas a la resolución de problemas), matemáticas” (Coraggio, 1998, p. 43), esta tendencia hacia el desarrollo de capacidades básicas en el nivel primario y secundario, es “algo que el Banco Mundial sabe que contribuirá a satisfacer la demanda de trabajadores flexibles, que pueden fácilmente adquirir nuevos conocimientos” (Coraggio, 1998, p. 42). Aparentemente con estos fines pueden ser positivos para la formación de la población mexicana, sin embargo, los contenidos de los programas, no aportan elementos para el desarrollo de la crítica, la autocrítica, la adquisición de aprendizajes reflexivos; los docentes se encuentran más preocupados en cumplir con los temas curriculares, llevarlos hasta su fin, atiborrar a los alumnos de información, ya que saben que serán evaluados

con exámenes que poco valoran ese “saber hacer”, para el caso de historia, les serán aplicadas pruebas estandarizadas que esencialmente miden la memorización de los datos, más que la aplicación de los procesos donde los alumnos demuestren su capacidad de búsqueda de información, de análisis, de reflexión y crítica.

En el proceso de implantación de le RES 2006, el mapa curricular que aparece en Acuerdo 384, ha determinado dos programas de historia, de cuatro horas cada uno; uno de Historia Universal a llevarse a cabo con los alumnos de segundo grado (puesto en práctica a partir del ciclo escolar 2007-2008) y otro de Historia de México (que entró en vigencia a partir del ciclo escolar 2008-2009) para los de tercer año.

En las finalidades del plan de estudios se plantea “la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida. En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico” (SEP, Acuerdo 384 2006, p. 13).

Los rasgos más importantes que los programas de historia, referidos al enfoque formativo, que propone sean adquiridos por los alumnos, son los siguientes (SEP, Acuerdo 384, 2006, pp. 13-14):

- Superar el manejo eminentemente informativo de la asignatura.
- Desarrollo de competencias que articulan conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes participar de manera responsable en situaciones de su vida personal y social.
- 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: promover el desarrollo de habilidades y conceptos para trabajar de manera crítica y sistemática diversos testimonios.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia: fomento de actitudes y valores para la convivencia democrática e intercultural y relación con el pensar y actuar con conciencia histórica.
- Que los alumnos que comprendan y se expliquen su sociedad desde una perspectiva histórica: Ordenamiento cronológico, cambio-permanencia, multicausalidad, relación pasado-presente-futuro.

- Comprensión del espacio histórico.
- Formulación de interrogantes o problemas. Implica cuestionarse sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos.
- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica.
- Fortalecer en los alumnos la responsabilidad social.
- Que el alumno se reconozca como parte de su comunidad, nación y mundo; comprenda que sus acciones tienen repercusiones y que sus decisiones deben ser informadas y responsables para el beneficio colectivo.

Aunque los fines de esta asignatura, descritos anteriormente, pretenden que se lleve a cabo un aprendizaje de la historia, vinculada con procesos de reflexión y crítica por parte de los estudiantes; en la educación básica (la secundaria como parte de ella), las condiciones establecidas por las políticas educativas que acompañan la RES 2006, en las escuelas y las aulas, no han permitido que los docentes logren la forma de llevar algo de lo propuesto a la práctica, en opiniones de los 12 docentes entrevistados de manera informal, en las llamadas juntas de academia ¹¹, no se les dio la capacitación para poder llevar a cabo lo establecido en el enfoque del programa, y en algunos casos, ni los materiales (como son el mismo programa) les habían sido entregados. La mayoría de los profesores, trabajaban siguiendo la secuencia del libro de texto, esto aunado a la presión de las evaluaciones aplicadas por las autoridades educativas (carrera magisterial principalmente). A nivel general los educadores se encontraban desconcertados, sin saber qué hacer, ni como abordar los temas de la asignatura, de acuerdo a como se les plantean en los programas.

Por ello, aunque el enfoque, y solo en este apartado de los programas de historia, se pretende el tratamiento de la asignatura de historia de una manera diferente, los

¹¹ Las juntas de academia son reuniones que se llevan a cabo uno o dos días en el ciclo escolar, donde se reúne a los docentes de la misma asignatura, con una serie de actividades planeadas. En las reuniones que tuve oportunidad de asistir, nunca se trató de explicar a los docentes los fundamentos teórico – pedagógicos que sustentan la RES 2006. Para el caso de la asignatura de historia, solo en una ocasión se trató el tema de las competencias, de manera genérica, sin clarificar como los docentes de esta materia, podían desarrollar en sus estudiantes, lo que se propone en el enfoque, ni como se podían lograr los aprendizajes esperados, los cuáles, de los asistentes que tuve oportunidad de preguntar, tenían grandes confusiones acerca e ellos. En ninguna de las reuniones se presentó una persona especialista en la materia, que pudiera orientar a los docentes participantes.

contenidos curriculares y las condiciones en que se trabaja, hacen que los docentes continúen reproduciendo esa historia que por muchos años se ha enseñado en las escuelas, siguiendo los paradigmas del positivismo, donde se ha privilegiado una historia descriptiva, narrativa de hazañas de personajes, de guerras y batallas, una historia descontextualizada, donde lo más importante ha sido la memorización de datos sin sentido, ya que eso es lo que al docente le funciona, para que sus alumnos, salgan con mejores resultados en el tipo de exámenes que les aplican.

La RES 2006, no se ha sido visto como un fenómeno multifactorial, parte de la política educativa que la sustenta y a lo que se apuesta el éxito de lo planteado en el enfoque de la asignatura de historia, debería ser la mejora de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, con mejores escuelas, con suficientes materiales para la realización de sus actividades, así como las salariales y de trabajo de los docentes. Sin embargo estos aspectos que no son considerados dentro de las líneas de la política educativa, que cada vez restringe más la aportación de recursos para el mantenimiento de las escuelas y para la compra de materiales didácticos.

Desde sus inicios la RES apostó su triunfo a la mejora de las condiciones salariales y laborales del magisterio, con descargas dos horas frente a grupo por docente (horas de trabajo colegiado), para que el docente tuviera tiempo de compartir con sus iguales, estrategias de trabajo y experiencias educativas exitosas. Sin embargo, de los doce docentes entrevistados en las juntas de academia (reuniones anuales a las que son convocados), solo cuatro tenían esas horas de colegiado, coincidiendo en que nunca se les daban para intercambiar experiencias educativas con sus pares, ya que de acuerdo a la planeación de los horarios, nunca coincidían con otros docentes de la asignatura, mencionaron que solo el primer año del inicio de la reforma (2006-2007) podían dedicar ese tiempo a preparar materiales y planear sus actividades, pero que a partir del siguiente año (2007-2008), generalmente se les mandaba a cubrir ausencias de sus compañeros, en lo que se llama servicios escolares, un docente comentó que en su escuela ya se estaban quitando esas horas y se daban con grupo.

Parte de las medidas de política educativa que servirían de sustento de la RES 2006, para que se establecieran las condiciones que permitieran se cumplieran sus objetivos, tienen que ver con los siguientes aspectos:

1. La relación adecuada entre el enfoque de la asignatura con los contenidos curriculares, que éstos permitieran el logro de los propósitos y aquello que se plantea en los aprendizajes esperados.
2. Capacitación suficiente y adecuada a los docentes, que les permitiera comprender y llevar a su práctica educativa, los conceptos sobre metodología y didáctica de la historia que se establecen en el enfoque de la asignatura de historia.
3. Capacitación a los docentes para comprender el enfoque del desarrollo de competencias, con los correspondientes aprendizajes esperados. Los docentes entrevistados en las juntas de academia y los observados, ninguno de ellos comprende la función de los aprendizajes esperados, ni como deben desarrollar estrategias de aprendizaje que les permitan alcanzarlos.
4. Actualización a los docentes sobre el manejo adecuado de técnicas didácticas, que les ayude a establecer en las aulas ambientes de aprendizaje, para que a través de la investigación (búsqueda y selección de fuentes), el análisis de documentos, la interpretación de diversas versiones sobre un mismo acontecimiento; los estudiantes lleguen a formar y consolidar procesos de reflexión y crítica acerca de los momentos y procesos históricos.
5. Elaboración y difusión para su lectura y análisis, de materiales suficientes y adecuados, de apoyo a la labor docente, que les ayuden a romper con esa historia positivista y se permita generar otro tipo de conocimiento histórico en las aulas.
6. Dar facilidades de tiempo a los docentes para propiciar el trabajo colegiado (horas de descarga de grupos), que permita la investigación sobre métodos de enseñanza, localización de fuentes de tipo histórico, el intercambio de experiencias educativas exitosas, así como las problemáticas que encuentran en el aprendizaje de los escolares, para de manera conjunta, busquen soluciones.
7. La sensible mejora de las condiciones laborales de los docentes, con seguridad en su plaza (no interinatos), así como la posibilidad de poder acceder a incrementos salariales sustanciales, alejados de sistemas de evaluación tendenciosos.

8. Llevar a cabo por las autoridades de la SEP una auténtica evaluación por competencias, donde se permita a los alumnos demostrar el avance en la comprensión de los procesos históricos, las habilidades de investigación adquiridas en la búsqueda, selección y comprensión de la información, así como la adquisición de actitudes de crítica y reflexión, que les permitiera cuestionar las sociedades del pasado y del presente. La evaluación se debe llevar a cabo con fines de mejora de los procesos, no como elemento de castigo y sanción a los profesores y sus estudiantes. Los exámenes que hasta el momento se han aplicado, se enfocan a la retención de datos por parte de los escolares.

Más allá de que la RES 2006, pueda tener aspectos positivos para la formación de los estudiantes de educación secundaria, llevar a cabo una reforma educativa implica un proceso más complejo que promulgarla por decreto, tan importante como los documentos que la sustentan, son las medidas de política educativa instrumentadas para que se pueda llevar a la práctica.

Parte de lo que pretende la presente investigación, es valorar si en las escuelas se presentaron las condiciones, que permitirían a los docentes, hacer realidad lo que se establecía en la RES 2006.

Mi postura en la presente investigación, no es validar lo que propone la RES 2006, aún con las muchas limitaciones que tiene la parte metodológica acerca del tipo de historia que se pretende lograr que aprendan los escolares, aunque el enfoque de ésta asignatura, puede tener aspectos rescatables para la formación de los escolares en educación secundaria, los contenidos curriculares no aportan elementos suficientes para lograr lo que se pretende en ella.

Aunque se lograra cumplir lo establecido en el enfoque de la asignatura, la RES 2006 no es la panacea para la enseñanza y aprendizaje de la historia, el documento presenta graves carencias, entre ellas, la exclusión de los grupos que por siempre han sido eliminados de la historia oficial, como indígenas, mujeres, niños, de preferencias sexuales diversas, obreros, campesinos y varios más. La construcción de la historia, debe considerar a todos esos colectivos, que también tienen una historia que contar, tan válida como la de los grupos que se han considerado como parte de la memoria oficial.

Es necesario proponer otros métodos para estudiar y aprender la historia, donde se permita la formación de los alumnos como investigadores, a través de enseñarles a buscar información en diversas fuentes, que aprendan a seleccionar y los datos encontrados, que realicen contrastación de diferentes versiones sobre u mismo acontecimiento, que analicen lo que dice un autor y lo que dice otro, la participación de un sujeto y de otro, que aprendan a contextualizar a los personajes en el tiempo y espacio que vivieron y les tocó participar, que sepan tomar una postura ante los acontecimientos de la historia, que sean capaces de analizar y criticar con elementos de juicio lo que sucedió en el pasado y lo relacionen con lo acontecido en la vida actual.

CAPÍTULO III. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

3.1. La historia positivista, una historia construida desde el poder

El positivismo como filosofía y forma de concebir al mundo, ha marcado de manera importante, la construcción del tipo de historia que se ha difundido en las escuelas. Los estudios históricos realizados a partir del siglo XIX, han sido trascendentes para reafirmar la formación de una conciencia nacionalista acorde a los intereses de quienes detentan el poder político-económico en los países dominados por el colonialismo europeo y estadounidense. En este apartado no se pretenden realizar amplios estudios sobre las características de este método, que influyó la forma de construir la realidad. Fundamentalmente se exponen los aspectos que han caracterizado, la construcción de un tipo particular de historia, que ha sido muy socorrida por los profesores de educación básica, paradigma que ha sido difícil de romper, predominante aún en la mayor parte de las investigaciones historiográficas en la actualidad, mismas que sirven de base para reproducir esos discursos en las escuelas en todos los ciclos escolares, aún incluso, en nuestra etapa formativa como docentes.

El positivismo como filosofía y paradigma epistemológico surgió en el siglo XIX, los positivistas llaman a su doctrina como positiva, opuesta a lo que llamaron como la “filosofía negativa de Hegel”, el pensamiento del filósofo alemán se caracterizó por presentar para su época, una visión muy avanzada del concepto de racionalidad y de cómo se constituía en ese tiempo la realidad, al afirmar que lo que se conoce como real, es una creación de la razón del ser humano, de la forma cómo este concibe lo que percibe a través de sus sentidos; muy alejado del subsecuente concepto positivista que desechó estos elementos analíticos, afirmando que sólo lo observable y verificable a través de los sentidos, era lo que se podía catalogar como existente y verdadero.

Los filósofos positivistas por el contrario, afirman la existencia de la realidad, independientemente del pensamiento humano, establecen como principio básico de su pensamiento la positividad de lo real, es decir, su existencia y objetividad, sin importar la concepción que tenga la mente humana de ello, las cosas materiales, aún los pensamientos, existen porque están allí. Así, los conceptos mediante los

cuales el ser humano se explica el mundo, reflejan fielmente la realidad, existen de forma independiente al sujeto.

La filosofía positiva en general, busca las leyes sociales que de manera invariable, rigen el comportamiento de lo humano, están convencidos de que la sociedad es regida por leyes objetivas, que no dependen de lo humano. Para los positivistas en la sociedad existen regularidades que de forma inalterable, explican y predicen el comportamiento del hombre, por lo tanto, no conciben se pueda influir en la modificación de los hechos, de la realidad social, la cual no es factible de ser transformada, solo puede ser conocida por fuera, sin oportunidad de ser modificada por la voluntad humana.

Otra característica fundamental del positivismo es la concepción de los aspectos de la sociedad (sujetos y objetos con los cuales se interactúa), como una suma de partes, como entes separados unos de otros, que actúan de manera independiente y no necesariamente se influyen mutuamente. Para los positivistas existen acciones individuales, que conforman al todo. Las conciencias individuales, dan forma a la conciencia colectiva. De igual forma las partes que integran la sociedad, lo político, lo económico, lo social y lo cultural; no analiza las relaciones recíprocas que se establecen entre ellas.

El principal fundamento de la historia positivista, toma los sucesos como hechos sociales que existen de manera independiente a la existencia del sujeto, por lo tanto, quien los conoce no puede actuar directamente sobre ellos, interactúa de forma pasiva, solo reproduce sus rasgos tal como los encuentra; los conoce de manera externa, de acuerdo a las características que percibe de ellos y los estudia, conforme a las regularidades que presenta. Para la historia positivista, esas regularidades son leyes que explican el comportamiento humano.

La historia positivista, resultado de la filosofía positivista comtiana, “se autodefine como ciencia que estudia el pasado, se autoconcibe como una disciplina hiperespecializada, ya terminada, precisa y cerrada, alérgica y reticente frente a la filosofía, la teoría, la metodología, e incluso frente a cualquier forma de interpretación que se desprege de la simple descripción de los datos ‘duros’, ‘comprobables’ y ‘verificables’” (Aguirre, 2005, p. 37). Este tipo de historia cerrada a la libre interpretación, gusta de la narración descriptiva de los sucesos políticos, las

guerras y batallas y la vida de personajes individuales; resaltando todo como hechos heroicos a veces con tintes románticos. Con este tipo de crónica, pretende enamorar (muchas ocasiones lo logra) a quien la lee y escucha, no concibe la crítica de los acontecimientos, puesto que los da como hechos consumados.

La historia positivista concibe al ser humano, como un ser unidimensional. Para los positivistas las acciones racionales del hombre a través de la historia, están determinadas por el mismo proceso histórico que vive, ellas son las que han establecido como es y debe ser, ellas lo explican y lo determinan. Bajo esta concepción, los acontecimientos de la historia son vistos como hechos que suceden de manera independiente a la humanidad, ellos son los que crean a los sujetos que los han vivido.

En 1923 los historiadores franceses Víctor Seignobos y Charles Langlois, publicaron el método histórico aplicado a las ciencias sociales, esta publicación sirvió de modelo durante muchos años a historiadores del mundo entero, en el establecen que:

“la historia sería una ciencia de observación, los hechos estudiados por la historia, son siempre hechos pasados y hechos humanos...La historia, en el sentido moderno, se reduce al estudio de los hombres que viven en sociedad, es la ciencia de los hechos humanos del pasado” (Seignobos, 1923, p. 6).

Esta categoría de hechos dada por el positivismo a los acontecimientos históricos, es un símbolo de la concepción de inamovilidad que se otorga a los sucesos del pasado, es decir, son hechos registrados en la memoria de la humanidad, como tales, no hay posibilidad de concebir la interpretación de los sujetos participantes en ellos, o los que los estudiamos a través del tiempo. La interpretación que se realiza de lo pasado, siguiendo un método, con sólidos argumentos teóricos para realizarla, es precisamente lo que otorga a la Historia la característica de ciencia.

Otra característica muy socorrida entre los positivistas, es demeritar los estudios realizados en el campo de las ciencias sociales al no considerarlos científicos, respecto al método utilizado por estas ciencias Seignobos expone que:

“La historia examina los documentos que son las huellas de los hechos. Difiere radicalmente de los métodos de otras ciencias. En lugar de observar directamente los hechos, actúa indirectamente razonando sobre los documentos. Su método es un método indirecto por razonamiento. [el de las ciencias sociales] Es un método evidentemente inferior, un método de recurso, del cual se prescinde en tanto se puede utilizar el método normal, la observación directa” (Seignobos, 1923, p. 8).

La caracterización de los estudios sobre ciencias sociales, de manera particular sobre historia, catalogados como inferiores a las ciencias naturales, basadas en la observación directa y la experimentación, queda clara cuando Seignobos afirma que:

“La historia no trabaja jamás sino sobre documentos...Las ciencias sociales obedecen a una misma condición, en tanto no han constituido un método científico con reglas precisas acerca del modo de recoger los datos” (Seignobos, 1923, pp. 41-42).

Con esta descalificación del positivismo a los estudios en ciencias sociales, demeritándolos y degradando sus resultados, dudando de la cientificidad de los métodos utilizados en la recolección e interpretación de los datos, dado que solo lo observable y demostrable es válido y científico; ha sido utilizado como uno de los mecanismos de control de este saber colonizado, que nos ha sido impuesto a partir de la llamada conquista de América, para justificar los sucesos de una historia, construida por ellos, una historia que no pudo haber sido de otra manera, porque es vista como una sucesión de hechos consumados.

Así la historia como ciencia social, no está alejada de esta significación de poder y de intereses. La historia que se enseña en las escuelas, con la cual fuimos formados, es una historia hegemónica, construida una visión de occidente, de quien ha impuesto las teorías que nos han llevado a interpretar el mundo pasado, con la lógica conceptual de quien la produce. La forma en la que por años hemos aprendido lo que los humanos de otros tiempos han hecho (en México y otras partes del mundo), ha sido éste conocimiento con una gran carga ideológica, de quien la escribe, con los intereses de quien tiene el poder y ha impuesto la forma de escribirla.

En este discurso legitimador se encuentran expresiones que dan forma al estudio de la historia, que han sido creadas por los intereses de occidente, con frases como “Grecia la maestra de la cultura occidental”, “Roma el imperio que civilizó el mundo”, “el México prehispánico”, “el descubrimiento de América”, “Juan Gutemberg inventor de la imprenta”, “la América precolombina”; demuestran la carga ideológica del eurocentrismo, quien ha impuesto esta forma de cómo ver el mundo pasado, cómo si la civilización solo fueran ellos, cómo si la producción de la cultura solo estuviera con ellos.

La historia hegemónica eurocentrista, hecha con los intereses de poder que han sido impuestos al resto del mundo, no reconoce el desarrollo cultural de pueblos y razas que no entran dentro de su blanca visión del mundo, así quedan fuera civilizaciones de África, el llamado oriente medio y lejano oriente, América y Oceanía; como si el mundo hubiera sido creado en Europa, como si cultura solo hubiera habido en el llamado viejo continente. El desarrollo y aportaciones culturales se han minimizado, se han subsumido a la visión de occidente, han sido incorporadas a este conocimiento científico positivista, como una teoría conceptual válida para todos.

Así a través del lenguaje se ha producido una historia hegemónica, con la carga ideológica de quien la produce, que ha servido para legitimar relaciones específicas de poder. Con la generación de este conocimiento científico, se crean roles culturales que se difunden para ser arrogados, no solo por individuos, sino por culturas y pueblos enteros, en ellos se establece con claridad “el papel que a cada quien le toca asumir: quien domina y quien es dominado. Es una forma de mantener el control imperial sobre el otro mediante categorías de discurso desarrolladas con exclusiones y totalidades represivas” (Giroux, 1986, p. 38).

La historia hegemónica fabricada por una llamada minoría científica, con la lógica de quienes detentan el poder; es difundida, impuesta y asumida como conocimiento válido, único y universal para todos; repetido y reproducido en las aulas y escuelas, a través del discurso legitimador por docentes y alumnos en clases y ceremonias cívicas; una historia oficial fabricada, que sólo describe la vida de los personajes individuales: líderes, caudillos, presidentes, generales; todos ellos como protagonistas únicos, de sucesos y procesos. Así como guerras y batallas, la vida de las grandes ciudades, las actividades de los “grandes Estados”; aquí los acontecimientos y procesos históricos, se mueven en función de ellos. Esta historiografía ha excluido de su exposición a grupos, o se incluyen dentro de un discurso de dominación, a colectivos como obreros, campesinos, indígenas, mujeres y niños; o la forma de vivir de pequeñas comunidades, donde para esa visión de hacer historia “no ha ocurrido nada importante”, los anónimos que han participado de manera determinante en ellos al parecer, tampoco tienen una historia que contar.

Así como ciencia del pasado, se ha venido reproduciendo una forma de hacer historia narrativa, descriptiva, que llega al cansancio de quien la estudia, que elude

el compromiso de los sujetos sociales, con el pasado y el presente de sus comunidades o de su país. Para la historia positivista, solo es importante develar lo que sucedió antes, sin establecer ningún tipo de vínculo con el ayer y el ahora.

En esa historia hegemónica construida de acuerdo a los intereses del poder, legitimada y aceptada (cuando no impuesta) por todos, esos colectivos excluidos se convierten en minorías. Así el conocimiento histórico producido por un grupo reducido, se convierte en legítimo, cierto y verdadero para todos; las minorías se convierten en mayorías y excluyen de su discurso a los que no entran dentro de sus esquemas hegemónicos, se ponen límites al conocimiento, fronteras al saber.

Con el positivismo la historia ha sido rebajada “a la simple y limitada función de ser una clara memoria de poder, que rehace la tradición e inventa el pasado para construir la historia desde el punto de vista de los vencedores” (Aguirre, 2005, p. 33). Vencedores que han victimado a los vencidos, que los han despojado de sus tierras, de sus raíces, que han llevado a cabo con ellos exterminios masivos; pero que a través del discurso legitimador de la historia, aparecen como los que los han introducido al mundo al “progreso y la civilización”, pues todos esos pueblos subyugados, que han estado fuera de su verdad, son incultos, bárbaros y salvajes, que han tenido que ser civilizados con esa visión blanca del mundo.

Otra característica fundamental de la historia positivista es la concepción del tiempo de manera lineal, como una sucesión inevitable e irreversible de acontecimientos y procesos, que se encadenan a las fechas de un calendario construido también con la visión de occidente, donde la humanidad lleva un progreso natural continuo, una evolución innata, donde todo al parecer esta predestinado.

Esta historia positivista además de legitimar la barbarie de occidente, presenta la perspectiva de que el mundo construido de acuerdo a esa visión, es lo mejor para todos, la historia del mundo de progreso continuo, llevará a la humanidad a su completo perfeccionamiento, cada tiempo presente, dicen, es mejor que el pasado. Así se justifica no solo el ayer, también las paradojas del presente, toda la incongruencia del neoliberalismo y la globalización, se presenta como un proceso natural e inevitable de la evolución humana; las contradicciones de ahora, aparecen como etapas ineludibles, donde tal vez se tenga que sacrificar un poco la humanidad, pero llegará el momento del “mejoramiento y felicidad generalizado”,

por lo tanto, “es necesario no desesperar”, las crisis económicas, la miseria de la mayor parte del mundo, la cada vez mayor degradación del medio ambiente, son etapas transitorias y necesarias.

La historia positivista sostiene esta idea de progreso humano lineal, donde de manera inevitable “todo hoy es mejor que cualquier ayer y todo mañana será obligatoriamente mejor que hoy. La humanidad no puede hacer otra cosa que avanzar y avanzar sin detenerse” (Aguirre, 2005, pp. 42-43), de acuerdo a esta percepción, se ha avanzado hacia delante en un progreso continuo, desde la más ínfima barbarie, hasta la civilización, donde a través de la tecnología, se goza de comodidades y lujos incomparables, el hombre recorre el camino en una suerte de ‘escalera’ imaginaria en donde estaría prohibido volver la vista atrás, salirse del recorrido ya trazado, o desandar aunque sea solo un paso ya avanzado (Cfr. Aguirre, 2005, pp. 42-43).

Aceptar los sucesos históricos como dados, como inevitables, como algo ineludible donde no puede actuar el ser humano; conduce a la actitud acrítica y estática de quien escribe y estudia la historia, la cual se justifica con la búsqueda de una inexistente objetividad y neutralidad, que no juzga, inquiere y valora; por lo tanto no asume una postura crítica, no se involucra con el pasado y el presente, porque no se considera objetivo ni científico, tomar partido a favor o en contra de un acontecimiento o proceso histórico.

La difusión de este enfoque de la historia positivista como una simple crónica, es el que conviene a quienes detentan el poder, aquellos que han dominado por siglos y han impuesto su saber, su forma de concebir el mundo pasado y presente. El conocimiento histórico con esta visión, es usado para manipular, no solo la conciencia de la población adulta, también la de niños y jóvenes en las escuelas, a quienes se les inculca una veneración idílica por ese ayer cargado de fantasía, de batallas épicas donde han participado insignes paladines, que han dado su vida, para que ahora nosotros gocemos de libertad, en un Estado de derecho democrático, donde existe el imperio de la ley (sic).

Otra característica de la historia positivista es la separación de los sucesos sociales en conocimientos disciplinares aislados, inconexos entre si, así se presenta la cultura, la política, la economía y lo social, sin relación uno con lo otro, como objetos

independientes que no se concatenan, que no se influyen mutuamente. Las grandes construcciones y otros aportes culturales, aparecen no como una creación realizada en un tiempo y contexto determinado, con una clase política que muy probablemente, obligó a miles de seres humanos a realizarlas, simplemente se magnifican las obras, como contribuciones a la humanidad, sin reflexionar sobre la cantidad de vidas que costó su elaboración.

La historia positivista aísla y encierra los sucesos sociales del contexto histórico-social en el cual surgen, no valora los ejes de tiempo y espacio que influyen en su desarrollo, ni las características sociales de los seres humanos que participan en la construcción de los sucesos, se escuda en criterios de cientificidad imparcial, que limitan al analista e investigador a no fijar su postura política y epistemológica, se limita a describir lo que ha ocurrido en el pasado de la humanidad, sin dar la oportunidad de crítica y reflexión a lo que ha acontecido.

Esta característica de la historia positivista, hace que se conciba como un saber acabado, al ser vista como una disciplina relacionada solo con los datos duros, que narran hechos de personajes que ya no existen, de un pasado que está sepultado y solo es exhumado con el fin de conocer cómo han vivido en otras épocas. Una crónica de la remembranza, donde los alumnos deben ejercitar la memoria para recordar los nombres, lugares y fechas, sin conectarlo y analizarlo con el contexto en el cual suceden los acontecimientos, sin relacionarlo con el ahora. El estudio de una historia así, resulta alejada de los intereses de niños y jóvenes, generalmente les parece aburrida, sin sentido, ni significado.

En las escuelas los maestros reproducen ese conocimiento de la realidad pasada y presente, de México y otras partes del orbe, se genera con la visión de occidente; así se continúa estudiando, investigando, interpretando y reinterpretando el mundo, con la base teórica creada por los occidentales, con la lógica que han impuesto desde hace muchos años a los demás, es necesario “comprender y hacer visible como el conocimiento occidental está revestido de estructuras históricas, instituciones e institucionales que privilegian y al tiempo excluyen lecturas, voces, estéticas, autoridad, representaciones y formas de carácter social particulares” (Giroux, 1985, p. 44).

El tipo de historia que ha dominado por años la enseñanza, en las escuelas de la ahora llamada educación básica, está orientada con los esquemas conceptuales del positivismo, ha servido para reafirmar el nacionalismo existente en México, con ella se ha creado una concepción de Patria, de acuerdo a los intereses de quienes han tenido el control político-económico en el país. La historia positivista hasta ahora ha cumplido sus finalidades y ha mantenido el control ideológico de la mayoría de la población.

3.2. Enfoque actual de la enseñanza de la historia

La historia es un área del saber que siempre ha causado polémica, el ámbito educativo no ha dejado de ser la excepción a esta problemática. Las currícula actuales presentan en su enfoque de la asignatura, el tipo de alumnos que se requiere sean formados con ella, el enfoque establece que se pretenden estudiantes críticos, analíticos y reflexivos; que conozcan el pasado de la humanidad y del país, para ello la historia se considera tiene una función social importante para la formación de la conciencia histórica de los humanos de hoy. El papel del docente en la actualidad, como sujeto que interpreta y significa las acciones de la política educativa que sustentan la RES 2006, así como el plan y programas de estudio elaborado para hacer realidad estas líneas oficiales de acción, para ello es fundamental comprenda cuál es la función social de la historia.

A continuación presento las líneas del enfoque de los programas de historia de secundaria (mismo enfoque repetido en primaria), con los que se pretende los docentes lleven a cabo una enseñanza de la asignatura que combata la historia positivista, memorista y acrítica. Realizó comentarios que amplían lo que en él se plantea, que hacen más comprensible al docente, lo que se pretende.

Considero que debemos ir más allá de lo que en enfoque plantea, aún si existieran las condiciones para que las medidas de las medidas de la política educativa, permitieran a los docentes acercarse a cumplir lo establecido en el enfoque, ello no es suficiente para lograr crear en los alumnos conciencia histórica, para que sean seres analíticos, reflexivos, críticos y autocríticos. Para lograr esto, será necesario implementar estrategias de la historia crítica. Los temas de las currícula, no aportan elementos suficientes para que se logre lo planeado en el mismo enfoque.

En el enfoque del programa de la asignatura de historia de la Reforma de Educación Secundaria 2006, se hace énfasis en la función social que debe tener la asignatura, “para que los jóvenes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica se requiere de la enseñanza de una historia formativa centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos y de una concepción de la disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus varias dimensiones política, económica, social y cultural” (SEP, 2006, Acuerdo 384).

El conocimiento de la vida y sucesos de los personajes que la historia positivista registra como protagonistas, cobra sentido, cuando se les analiza en el contexto social en que vivieron, cuando se propicia que los alumnos reflexionan sobre las causas que les motivaron a actuar de tal o cual forma. Es necesario “bajar a los héroes del pedestal”, donde se les ha ubicado como entes perfectos; los alumnos deben comprenderlos como seres humanos, con errores y virtudes igual que todos, analizar de manera crítica su participación en los sucesos históricos, en el contexto que vivieron.

Es necesario recuperar en las escuelas, la función social de la historia, esto es, utilizarla para ayudar a explicar el mundo actual, identificar las causas que han llevado a tener un desarrollo como país. “El reto para los maestros, es lograr que los niños piensen históricamente, pensar históricamente es preguntarse por qué las cosas están como están, es partir del presente al pasado” (De Gortari, 1998, p. 14). En este sentido “la historia debe ser maestra de vida” (Meyer, 1999, p. 43).

Para lograr que los alumnos comprendan la función social de la historia, el papel de los docentes es fundamental, su labor se ha tenido que transformar de acuerdo a los cambios sociales. A principios del siglo XX, el maestro era una fuente importante de información (en muchos casos la única), por eso se justificaba su papel como transmisor de ella. En los tiempos cuando no existían elementos para la investigación disponibles para todos, donde los estudiantes no tenían suficientes fuentes de información para indagar e interactuar con ellas, la voz del profesor (apoyada con gis y pizarrón), era el principal sustento del conocimiento. Las características de la sociedad actual, requieren gran dinamismo de los seres humanos, en ella los alumnos tienen acceso a numerosas fuentes de información, la cual se transforma de manera acelerada.

El papel del docente en la actual sociedad del conocimiento, es ser un mediador entre los objetos de aprendizaje (fuentes de información histórica) y los alumnos, un creador de los ambientes de creatividad en las escuelas y aulas, con las condiciones adecuadas, para que los estudiantes aprendan a investigar: seleccionar información, jerarquizarla, sistematizar los datos, sean analíticos de los procesos históricos y den sus opiniones con sentido crítico, para llegar a realizar sus propias interpretaciones, valorando la actuación de los llamados “sujetos de la historia”, en la justa dimensión del contexto social y las coordenadas de tiempo y espacio que les tocó participar, lejos de juicios maniqueos de buenos y malos, de héroes y villanos.

El principal propósito del programa de estudios de historia, de la Reforma a la Educación Secundaria 2006, expresado en el enfoque de la asignatura, se refiere a “formar alumnos que comprendan y se expliquen su sociedad desde una perspectiva histórica” (SEP, 2007, p. 11). Para el logro del mismo, se propone el desarrollo de una serie de aspectos didácticos, que los docentes deben considerar al momento de planear sus actividades.

Los docentes deben comprender los conceptos que se presentan en el enfoque del programa de la asignatura, traducirlos en estrategias didácticas que les permitan su aplicación en el aula, propiciar que los alumnos analicen los acontecimientos y procesos que registra la historia, con crítica reflexiva, donde emitan sus propias interpretaciones, situándolos en el contexto que se producen, valorando las coordenadas del tiempo y el espacio en que se produjeron.

3.3. Aspectos de la didáctica de la historia que apoyan al docente

El programa de historia de la RES 2006, presenta en su enfoque varios conceptos que no se aclaran, dando por hecho que los docentes los saben e interpretan para poder ser trabajados con los alumnos y lograr los propósitos establecidos, así como los aprendizajes esperados. Se realiza el análisis de ellos, con base en la experiencia de trabajo de 28 años de trabajo con la asignatura de historia, apoyado por algunos autores que han aportado sugerencias para ser trabajados por los docentes con sus alumnos.

Los aspectos de la didáctica de la historia, que propone el enfoque del programa, para el logro del propósito de que los alumnos comprendan y se expliquen su sociedad desde una perspectiva histórica (como lo establece el programa), deben

ser de carácter formativo. El enfoque del programa no establece con claridad lo que se pretende para que el docente busque lograrlo con sus alumnos, solo se mencionan los conceptos sin llevar a cabo una explicación de cada uno de ellos. En las capacitaciones recibidas por los docentes, no se trata de clarificar su significado, ya que no las llevan a cabo especialistas en historia, el interés que prevalece en ellas, es que los profesores comprendan el significado de las competencias, más que preocuparse en otorgar sugerencias para buscar su desarrollo con los estudiantes. Los profesores de secundaria, no han encontrado la forma de comprender la complejidad establecida en el enfoque de los programas de la asignatura.

3.3.1. Comprensión del tiempo histórico

El enfoque del programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006, establece un propósito general para los alumnos de la educación básica: “desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, de modo que los alumnos puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad y el país se transforman” (SEP; 2007, p. 11).

Para la educación secundaria, el enfoque del programa establece un propósito específico a lograrse en el desarrollo de este aspecto: “que los alumnos comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México” (SEP; 2007, p. 11). No existen en el enfoque del programa, elementos metodológicos para comprender el concepto del tiempo histórico.

Para desarrollar la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el enfoque del programa propone cuatro aspectos:

1. Ordenamiento cronológico: Implica ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión y simultaneidad y duración de sucesos y procesos en un contexto general.

Este es uno de los factores que mayor complicación ha dado a los profesores para su enseñanza, tradicionalmente se introduce a los alumnos en él a través de relatos cronológicos, donde los acontecimientos aparecen como algo estático, se deben memorizar una gran cantidad de fechas de cuando ocurrieron los sucesos, sin contextualizarlos en su tiempo y sin relacionarlos con el presente.

La ubicación en el tiempo de los procesos y sucesos históricos, implica situar lo qué sucedió primero y lo qué ocurrió después, saber que un acontecimiento no es

aislado de los demás, que tiene un antecedente y un consecuente, de igual forma que existen otros momentos, ocurridos en otros espacios, de manera simultánea, en ocasiones los influyen de manera determinante. El tiempo histórico es uno de los conceptos más complicados de comprender para los alumnos, ya que requiere situarse no solo en el pasado, sino a la vez ubicarse en espacios diferentes. Lo más socorrido por los docentes es el uso de líneas del tiempo, que ayuden a los estudiantes a situarse temporalmente. Ésta forma de situar el tiempo histórico, se reproduce en los exámenes para evaluar a los alumnos (examen Enlace 2010).

El historiador Fernand Braudel ha aportado un método para organizar las periodizaciones de la historia: el tiempo largo adecuado a las estructuras o aspectos de la historia que cambian lentamente, que son de larga data, como las religiones, o determinadas costumbres de los pueblos; el tiempo medio propio de los acontecimientos generacionales y de las coyunturas, por ejemplo una guerra, o algunas modas; y el tiempo corto, congruente con los sucesos cotidianos, lo que se vive día a día.

Este concepto de duración se comprende por el tiempo de permanencia, en su estudio se considera la dinámica interna de los sucesos y procesos históricos, cómo han evolucionado éstos y que autonomía relativa mantienen respecto a otros.

2. Cambio y permanencia. Consiste en “identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia, evaluar los cambios y sobre todo, comprender que las sociedades no son uniformes, estáticas, ni siguen un desarrollo lineal, sino que cada una de ellas tiene sus propias características y ritmos de cambio” (SEP; 2007, p. 13).

Para el ordenamiento cronológico, es importante considerar que el tiempo no es un factor estático, sino dinámico. Los procesos y periodos históricos, no son inamovibles como las montañas; el movimiento se los han dado los sujetos que participaron en el desarrollo de los mismos y lo adquiere también en la relación que los humanos de ahora, les otorgan de acuerdo a los sucesos actuales. El estudio y comprensión de los sucesos históricos, en función de la comprensión del presente, es parte de la dialéctica de la historia.

Este factor debe considerar qué aspectos de los procesos y sucesos históricos, se han mantenido constantes a través del tiempo, qué elementos han permitido que se

conserven y cuáles de ellos se han transformado, cómo han ocurrido estos cambios, qué modificaciones han sufrido y cómo éstas, afectan el desarrollo de proceso histórico mismo; de igual forma, cómo los cambios han influido o influyen en la vida de los seres humanos de otras épocas. Es importante que los alumnos comprendan “lo permanente, frente a lo transitorio o cambiante, que entiendan las continuidades, discontinuidades o rupturas” (Lerner, 1990, p. 213).

3. Multicausalidad. Significa explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos según su complejidad, así como entender la manera en que los elementos se interrelacionan y forman procesos (SEP, 2007, p. 13).

La historia crítica requiere que los sucesos y procesos históricos, sean explicados en función de una explicación “teleológica que requiere de la aceptación y empleo de un esquema de causalidad, que muestre la causación adecuada de una acción particular, en virtud de la relación que guarda con el fin” (Aguirre, 2005, p. 35), es decir, explicar los acontecimientos en función de la relación que tienen los motivos que lo produjeron, con las fines que tuvo.

La historia crítica requiere que quien estudia los sucesos considere todos los factores que influyen en su producción, las relaciones con el tiempo y el espacio, las causas que lo motivaron, la influencia que pudo tener en los sujetos que lo vivieron, las posibles coyunturas que se presentan, las relaciones que pueda tener con otros acontecimientos de su época, así como la interpretación dada por los que les tocó presenciarlo o bien, lo leen e interpretan a la luz de sus intereses, ideología y valores, la pura explicación sin bases, puede generar una interpretación empirista; es necesario “captar la cualidad del ser histórico”, situarlo en el tiempo y contexto donde actúa, comprender las causas y los valores que lo motivaron a actuar en la forma en lo que hizo, así como las consecuencias que trajeron sus actos para el momento histórico en que se produjeron y para períodos futuros.

Primero los alumnos deben comprender que los sucesos históricos no han surgido de la nada, todos ellos han sido provocados por varias causas, que de acuerdo a las condiciones del contexto del tiempo que se produjeron, se interrelacionaron para crear procesos, que son los que mayor afectación tienen en la vida de los seres humanos del futuro.

Comprender que todo hecho tiene varias causas que lo generan y de acuerdo a la respuesta producida, origina varios efectos que afectan la vida de los seres humanos, otorga a los alumnos elementos para actuar de manera responsable ante los actos de su vida. “la tarea del historiador enseñante es encontrar y evidenciar la forma en que la consecuencia de un hecho o de un proceso, su proyección en el tiempo y en el espacio, tienen que ver con la vida nuestra, actual y activa” (Sánchez, 1996, p. 41).

4. Pasado-presente-futuro. Comprender que ciertos rasgos del presente, tienen su origen en el pasado y se proyectan en el futuro (SEP, 2007, p. 13).

En palabras de Pierre Vilar, pensar históricamente, es comprender la simbiosis que existe entre los tres tiempos, saber que el ahora es una consecuencia de los sucesos de ayer y es la base para la construcción del mañana; es necesario comprender que “el ser humano es histórico, no es solo porque se ha constituido en el pasado, también porque tiene una parte de la propiedad de su futuro” (Sánchez, 1996, p. 28).

El tiempo pretérito se convierte en maestro del presente, cuando el ser humano se ubica en el momento que le ha tocado vivir, comprende que el ahora tiene sus orígenes en lo sucedido ayer; a la luz de las situaciones similares vividas, el hoy se puede comprender de otra forma, se tiene la posibilidad de no cometer los errores que afectaron el pasado.

Cuando el docente logra que los alumnos piensen históricamente, adquieren responsabilidad en sus actos, saben que el presente es de ellos, que se puede transformar y que tienen más posibilidades de construir un mejor futuro. El mundo neoliberal y la sociedad de consumo, han llevado a los humanos de hoy al inmediatismo, a no pensar en el mañana; esto ha generado un sentimiento de desesperanza, de falta de confianza en lo que sucederá después.

3.3.2. El espacio histórico

Otra constante común en la enseñanza tradicional de la historia, es la transmisión de sucesos acontecidos en diferentes escenarios del planeta; se ve el espacio histórico como un área plana, limitada por un largo y un ancho, donde han sucedido los acontecimientos, sin comprender que las condiciones geográficas del hábitat,

influyeron en su producción, que las condiciones geográficas median en las costumbres y rasgos culturales de los grupos humanos.

El espacio histórico se debe entender como algo vivo, más allá de una superficie con dos dimensiones, es el lugar donde los seres humanos viven, lo construyen, lo transforman, interactúan con él; es un sitio construido por todos a través del tiempo.

La labor del docente es llevar a los alumnos a comprender la concordancia dinámica del ser humano con su entorno, en la interacción que establece con él, a la vez que el medio influye en sus relaciones con los demás, en lo que come, en cómo se organiza, en cómo se viste, en el tipo de viviendas que habita; como el hombre modifica el espacio de acuerdo a sus necesidades. El dominio de la tecnología ha dado, mayor poder a los sujetos sobre la naturaleza, sobre el territorio, ello se refleja en las modificaciones realizadas al espacio.

Comprender las transformaciones que el espacio ha tenido a través del tiempo, así como los beneficios que tiene el ser humano de la naturaleza, lleva a los alumnos actuar con responsabilidad en su interacción con el medio ambiente, a generar conciencia para el cuidado del hábitat. La educación histórica debe contribuir a revertir la tendencia de la sociedad de consumo, que no se preocupa por las agresiones que de manera sistemática, ha llevado a cabo el hombre en contra de los ecosistemas.

3.3.3. Sujetos de la historia

Los alumnos de todas las edades siempre se han preguntado ¿quién hace la historia?. Las respuestas de los docentes a esta interrogante de acuerdo a sus prácticas pedagógicas, son variadas. La enseñanza tradicionalista, basada en el positivismo, coloca a los “héroes”, personajes individuales, como los principales protagonistas, muchas ocasiones sin analizar su actuación, dentro de un contexto determinado. Si se hace caso a la premisa de que “todos los hombres son producto de su tiempo”, se debe comprender que la participación de los sujetos, ha estado establecida por las condiciones del momento que le ha tocado vivir.

Los hacedores de la historia, no solo son esos personajes que de alguna forma, han destacado en el momento que les tocó vivir, “los protagonistas de la historia o sujetos de la historia, son todos aquellos individuos, grupos y colectividades, que participan en el desarrollo de los fenómenos históricos” (Sánchez, 1996, p. 38).

Los protagonistas de la historia (individuales o colectivos), siempre han tenido motivos diversos que explican su participación en los distintos acontecimientos históricos. La labor del historiador, es descubrir las causas que expliquen la actuación de los sujetos, las condiciones económicas, políticas, sociales, ideológicas y culturales que los llevaron a dar determinadas respuestas ante los sucesos.

La función del docente, debe buscar que los alumnos comprendan la relación de los protagonistas de la historia, con las condiciones del momento que les ha tocado vivir, con su contexto social y con el espacio donde les correspondió participar. Los estudiantes deben tener la empatía que les permita entender a los sujetos, como seres producto de su tiempo. Otro aspecto a considerar, es no privilegiar las acciones de los sujetos individuales en el desarrollo de un proceso, sobre la participación de los colectivos.

Si todos los seres humanos, son producto de su tiempo, del contexto social y de las particularidades del grupo al que pertenecen; el docente debe propiciar que los alumnos establezcan las relaciones entre las acciones de los sujetos individuales, cómo están influenciadas por el entorno, las características ideológicas, políticas y económicas de su colectividad; y de las circunstancias de su temporalidad como coyunturas, momentos de presión o de laxitud, modas o intereses de grupos de poder.

El maniqueísmo de la historiografía positivista, hace ver a los sujetos individuales como héroes buenos sin errores, y villanos malos, que “cargan con todas las culpas”; la historia de hoy, exige verlos como seres humanos de carne y hueso, con virtudes y defectos, hombres y mujeres de su tiempo. La historia escolar debe dejar de lado a los protagonistas míticos, triunfadores, invencibles, sin mácula.

En los primeros acercamientos de los alumnos al estudio de los procesos históricos, se hace más fácil y significativo para ellos si se les proporcionan las bases para convertirlos en investigadores de su propia historia, llevarlos a que indaguen cuáles son sus orígenes, cómo han vivido, cuáles han sido las transformaciones que han tenido (tanto en el aspecto físico, como en el social), cómo se han relacionado con los demás, en síntesis, qué comprendan su propia vida; posteriormente deben averiguar acerca de la historia de su familia, quiénes son sus progenitores, cuáles

son sus costumbres, cómo se relaciona con los familiares (cercanos y lejanos), identificar e investigar la historia de alguno de los personajes que tenga significado para su vida. Ya habiendo comprendido estos aspectos cercanos a su propia formación, tienen mayores elementos para conocer la historia de su comunidad, de su entidad, del país y del mundo.

La historia aprendida por los alumnos, debe iniciar por lo que les es más cercano y conocido, que es la investigación de su propia vida, así como el entorno familiar y comunitario donde se desenvuelven; ello les permitirá tener conocimiento de quiénes son, cuáles son sus orígenes, cuáles son los cambios que han ocurrido que influyen en la forma cómo viven, qué ha permanecido a lo largo del tiempo e influye en la manera cómo se comportan y se relacionan con los demás. Los seres humanos que son conscientes de su memoria histórica, tienen mayores elementos para entender la forma en que viven su presente; para Braudel “la historia se nos presenta al igual que la vida misma como un espectáculo fugaz, móvil, formado por la trama de problemas intrincadamente mezclados y que puede revestir, sucesivamente, multitud de aspectos diversos y contradictorios” (Braudel, 1992, p. 25). Con esa complejidad es como los estudiantes deben acercarse a comprender que los cambios que ha tenido su vida, así como la de sus antecesores, es lo que les da identidad a los grupos con los que conviven.

El estudio de la Historia no se circunscribe al registro de los periodos que la historia oficial considera como importantes, esa historia institucionalizada fundamentada en los preceptos heredados por la llamada cultura occidental, que ha categorizado como fundamentales para “la evolución de la humanidad”, como las épicas guerras, o los aclamados como grandes “movimientos culturales” como el Renacimiento, el Racionalismo o el Enciclopedismo o la vida de algunos personajes. La Historia también se teje de lo que acontece a las personas comunes (por llamarlas de alguna forma), aquellas cuyos nombres o acontecimientos vividos, no se registran en libro alguno, sujetos cuya cotidianeidad habitual, es la que da forma a la estructura de las sociedades.

Para el historiador de la corriente de los Annales (soporte de parte del rumbo que sustenta el enfoque de la asignatura de historia en la Educación Básica) Fernand Braudel, “el pasado está constituido, por esta masa de hechos menudos, los unos resplandecientes, los otros oscuros e indefinidamente repetidos” (Braudel, 1992, p.

66), pero todos ellos importantes y con significado para quien los estudia y debe conocer, ya que a través de su comprensión, se tendrán mayores elementos para construir su propia realidad social.

Ésta se construye, proporcionando bases a los alumnos para el estudio de los procesos históricos, donde se hace necesario comprendan la relación habida entre la vida de los seres humanos y la historia, ya que “los hombres hacen la historia. [pero] la historia también hace a los hombres y moldea su destino: la historia anónima, profunda y con frecuencia silenciosa” (Braudel, 1992, p. 27). Los alumnos deben tener claro que ellos son sujetos históricos, que tienen una historia propia que contar, que son influenciados por el contexto social (familia, escuela, comunidad) en que se desenvuelven, el cual determina muchos aspectos de su cotidianidad, como las costumbres, la forma de pensar, la forma de relacionarse con los otros.

En este enfoque de partir de lo próximo y conocido para los alumnos, es importante acercarlos a conocer cómo vivieron los seres humanos de otras épocas, cómo satisfacían sus necesidades más elementales como la alimentación, cómo se transportaban, cómo se vestían, a qué jugaban. A través de la historia, los estudiantes de educación básica, tienen que analizar cómo coexistían las personas en épocas pasadas, qué es lo que ha cambiado, qué ha permanecido, cómo se han relacionando con el medio ambiente físico, de qué manera se influyen recíprocamente.

La historia de la humanidad se borda con todos los momentos vividos por los sujetos de todas las clases y estratos sociales. Qué el alumno conozca cómo vivieron personas como ellos, en esta parte de cercanía a las costumbres y vida cotidiana, le puede ser más significativo que involucrarse en conocer la vida de los personajes que se registran en los libros.

La investigación del entorno social, de la comunidad, de la región donde vivan los estudiantes y el profesor, es una herramienta fundamental en la producción del conocimiento. Conocimiento que está al alcance de sus manos, de su andar y de las necesidades especiales de los estudiantes.

Es importante adoptar otras actitudes y métodos en la impartición de la materia de historia, específicamente regional. Incluir una práctica docente donde la enseñanza participativa se vea reflejada en las actividades, tanto del maestro como del alumno;

mantengan relaciones internas y externas alrededor de la escuela, con recursos metodológicos que los aproximen hacia una apropiación y creación del conocimiento histórico.

Los aprendizajes significativos deben responder a necesidades concretas de una comunidad, tanto escolar como de la sociedad en su conjunto. Entenderla por sí misma, por las características de su pluralidad, de su religiosidad, usos y costumbres (si los tienen), de la diversidad, respeto y tolerancia. La problemática de cualquier realidad social con la que a diario se enfrenta el alumno en su comunidad debe ser explicada dentro de la escuela. Lo primero es rescatar el vínculo que existe entre el proceso enseñanza-aprendizaje e investigación, mismo que nos llevará a tomar una postura de cómo aprehender, recrear y producir conocimiento histórico en una relación directa con la familia, el barrio, la ciudad y la región.

3.3.4. Cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural

Este aspecto que propone el enfoque del programa, está tomado de la teoría que aporta la corriente historiográfica de los Annales, creada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929. Esta perspectiva de análisis histórico, propuso combatir el enfoque positivista, que atendía solo a los “grandes momentos de la historia” y los protagonistas destacados; propusieron indagar en todos los aspectos del tiempo y espacio que se produjeron los acontecimientos, considerar la economía, la política, lo social, la cultura, la geografía, aspectos ideológicos; de manera holística, integrar todos los factores, crearon el término de “historia total.”

El enfoque del programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006, propone cuatro ámbitos de análisis para los acontecimientos y procesos históricos:

1. Económico. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
2. Social. 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 los distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia.
3. Político. Se relaciona 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.

4. Cultural. Contempla la manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que les rodea. Se debe procurar seleccionar algunos aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, y la producción artística y científica de una época determinada, así como las manifestaciones del llamado arte popular, producido por las comunidades anónimas, tan importante y trascendente, como el que se encuentra en las grandes construcciones, o la obra conservada en los museos.

En lo cultural y en todo estudio histórico, la realidad social debe ser concebida como un todo, los seres humanos no viven de manera parcializada los aspectos de su sociedad, aislado lo económico, de lo político, de lo social y de lo cultural. Se vivencia de manera holística, las influencias mutuas que tienen estos cuatro aspectos entre sí.

La escuela de los Annales, contrario al positivismo, que se fundamenta solo en los aspectos económicos y políticos: en guerras, nombres de militares y gobernantes, cambios en la geografía de los países, en la historia de las naciones; propone considerar otros aspectos como las formas de vivir, las costumbres, los vestidos, la vivienda, bebidas, desarrollo tecnológico, las religiones, ideologías y creencias, las formas de hablar y otras expresiones culturales como la pintura, la música popular, la danza, bailes regionales, así como indagar en la vida de las pequeñas comunidades. Estos rasgos de vida cotidiana, son más cercanos a los alumnos, les son más significativos.

La historia de acuerdo al enfoque de los Annales, no solo registra los grandes momentos de las naciones o civilizaciones que la cultura occidental ha considerado importantes; todos los seres humanos, todos los grupos, todas las comunidades, grandes y pequeñas, tienen algo que contar, algo que decir al mundo exterior; llevan sus registros, aunque no sean parte de la historia nacional, son importantes para la memoria e identidad de la colectividad. Resulta más significativo para los alumnos estudiar cómo han vivido los seres humanos comunes de otros tiempos, para ello el docente debe problematizar a los estudiantes con cuestionamientos como los siguientes: cómo se alimentaban, a qué jugaban los niños, cómo resolvían sus necesidades sin los adelantos tecnológicos de ahora, cómo eran sus casas, como se vestían, cuáles eran sus diversiones, cómo se transportaban, cómo curaban sus enfermedades. En el estudio de las costumbres de larga data, es

importante comprender qué ha permanecido, qué ha cambiado y qué factores han influido para los cambios o lo que ha pervivido.

3.3.5. Búsqueda y selección de fuentes de información histórica

El mundo actual se encuentra dimensionado en la era de la información. Existe una gran cantidad de fuentes donde se pueden obtener testimonios. La función del docente historiador en la educación básica, no es hacer que los alumnos se aprendan de memoria una gran cantidad de datos, nombres de personajes, lugares, fechas; sino propiciar en ellos, la búsqueda y selección de documentos y otras evidencias que permitan un análisis crítico de los acontecimientos históricos. Una vez buscado y seleccionado las fuentes de carácter histórico, los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con ellas, ello facilitará llevar a cabo un proceso de comprensión de los sucesos y procesos históricos.

Si se entiende el estudio de la historia como un proceso dinámico, los alumnos tienen la posibilidad de buscar datos para el análisis de los acontecimientos en documentos, contenidos en fuentes bibliográficas, hemerográficas, virtuales (Internet, cd rom); también en entrevistas a personajes vivos, en la visita a sitios de interés histórico, no solo museos y zonas arqueológicas, también se puede aprender historia en un mercado, una fábrica, una plaza pública, cualquier sitio que tenga significado para la vida de una comunidad. Los estudiantes deben ser investigadores, que indaguen en diversas versiones de un mismo hecho histórico. Los datos siempre estarán en las fuentes históricas, no se van a ir a ninguna parte, por lo tanto, no tiene caso memorizarlos, más bien que sepa dónde están, dónde buscarlos para ocuparlos cuando sea necesario.

La labor de los docentes en las aulas, es ser mediadores entre los objetos de conocimiento (fuentes de información) y los alumnos, ayudarlos en el proceso de investigación y comprensión de los datos encontrados, que los estudiantes sepan qué hacer con la información ubicada, más que memorizarla, la comprendan, entiendan los procesos de los momentos de la historia, el por qué se presentaron de esa forma, cuál fue la influencia del contexto social, político y económico en los colectivos y los sujetos individuales, los datos pueden consultarlos en cualquier momento, no es necesario tenerlos retenidos.

3.3.6. Lectura e interpretación de fuentes de información histórica, manejo crítico

Cuando los alumnos han buscado y seleccionado información de carácter histórico, cuando se tiene la posibilidad de tener acceso a diversas versiones de un mismo acontecimiento, a través de la lectura, llevan a cabo un proceso de comprensión, contrastan las fuentes, lo que dice un autor y lo que dice otro; posteriormente dan sus puntos de vista, es decir, interpretan los sucesos históricos, valorando el contexto donde se produjeron, las condiciones temporales cuando se suscitaron, los factores económicos, políticos y sociales que influyeron en su desarrollo, eso es recrear la historia.

La contrastación de versiones diferentes de un mismo hecho histórico, al dar los puntos de vista sobre lo que dice un autor y otro, al coincidir o disentir de ellos, se tiene la posibilidad de ejercer el libre pensamiento, desplegar la crítica. El indagar y razonar sobre las fuentes históricas y con ellas, contribuir a la formación de alumnos reflexivos y analíticos, que no solo tienen la posibilidad de cuestionar su pasado, sino también de deliberar sobre su presente.

La crítica de los acontecimientos históricos a través de la contrastación y análisis de fuentes, permite valorar la influencia que tuvieron y han tenido los sucesos que la historia registra, en la vida de los seres humanos de ayer y de ahora.

La función del docente en la actualidad es acompañar a los alumnos a transitar de la sociedad de la información, a la del conocimiento; para ello debe crear en las escuelas las condiciones adecuadas para que sean ambientes de aprendizaje, donde él, junto con los estudiantes está aprendiendo. Parte de su labor, es ser mediador entre los objetos de conocimiento (fuentes de información histórica) y los escolares, donde éstos leen, comprenden y analizan los documentos que reseñan acontecimientos históricos, y dan sus interpretaciones, considerando el contexto en cual se produjeron, las múltiples causas que los ocasionaron, las afectaciones que provocaron a los humanos de tiempos pasados y presentes.

3.4. Un acercamiento a la historia crítica

La historia crítica, desde su creación ha sido una alternativa que se ha opuesto a los estudios históricos positivistas, es parte de una contracultura que se ha enfrentado a esa colonialidad del saber, que ha sido instrumento de dominación cognitiva por los

Europeos y estadounidenses hacia los países en los cuales han ejercido su dominio político-económico. La opción que representa esta forma de construir el pasado y el presente en las escuelas, representa una alternativa viable que hará posible tener alumnos formados con una conciencia de su papel como sujetos históricos, capaces de concebir los sucesos del ayer, como instrumentos de control y dominación, de quienes detentan el poder, para erigir un conocimiento crítico que les permita, tener una mirada diferente del presente.

La historia crítica concibe al ser humano de manera distinta, para ella la realidad, los mismos sucesos históricos, son contruidos por el hombre, quien interviene en la fuerza que construye lo real. El planteamiento de Hegel es que “la razón se develaba poco a poco a través de sus figuras, a medida que esto va ocurriendo, se va contruyendo toda la historia.”

Weber dice que la conducta humana no actúa con base en leyes determinantes, que las acciones humanas son hasta cierto punto calculables, que se pueden plantear ciertas probabilidades o predecir los futuros acontecimientos, sin embargo, no lo considera suficiente, ya que “es necesario descubrir el motivo interior que las produce, e imputar a él, el rumbo y curso de la acción.”

Aleksandra Jablonska citando a Durand afirma que “toda la actividad cerebral del ser humano va acompañada ‘de efectos reflexivos, de representaciones, de fantasías, de ideologías’, de un incesante flujo de representaciones en el sentido más amplio de la palabra” (Jablonska, 2010, p. 154), lo que lleva a concluir que la historia no está contruida por hechos inamovibles, ajenos al ser humano, sino que cada sujeto se crea una o varias representaciones de los sucesos históricos, con las cuales crea y recrea su realidad.

Para la historia crítica, los hechos sociales y la historia misma, son una creación humana, una invención que se da, bajo la visión de quien vive los sucesos, de quien los escribe y de quien los interpreta. El uso del lenguaje, así como su interpretación, es fundamental para comunicar el tipo de historia que se quiere dar a conocer, una de tipo anecdótico, plana y sin posibilidad cambiar los “hechos” que se registran, o una dinámica, dialéctica, donde influye el contexto en que se produce, así como los sujetos que la viven y perciben de forma diferente.

El lenguaje es así, una construcción histórica social, a través de él, el ser humano construye de manera activa la realidad de la sociedad en que vive y expresa el conocimiento que tiene sobre el mundo, éste lo produce dentro de un contexto determinado, mediado por intereses de poder, con una gran carga ideológica de quien lo expresa. Quien observa los fenómenos sociales, los percibe, los reinterpreta y resignifica de forma determinada, influenciado por intereses, sentimientos, pensamientos, experiencias y actitudes; que han sido determinadas por su forma de vivir.

La historia crítica, ha surgido como una alternativa al conocimiento colonizado, a la filosofía e historia positivista, uno de sus fundamentos es ver a la sociedad como un conjunto de organizaciones, que se desarrollan en un tiempo y lugar determinados, donde con la acción de los sujetos individuales o colectivos, en ella se producen los acontecimientos, éstos no se dan como algo terminado, son susceptibles de ser transformados, de acuerdo a las necesidades, significaciones y vivencias de los seres humanos, en búsqueda de situaciones que le donde pueda vivir con libertad y autonomía.

Weber define los hechos históricos como “objetos de conocimiento productos de la conciencia humana”, son conceptos construidos por el sujeto de conocimiento como objetos, esa construcción está mediada por sus fines y valores. Para la historia crítica, los hombres llevan a cabo actos, con ciertos motivos y con algunos fines, las decisiones las toman influenciados por los valores, producto de sus vivencias y del contexto histórico y social en el cual viven.

El historiador que escribe la historia, aún el que vive y presencia los sucesos sociales, no puede ser ajeno a éstas características que los determinan. Así quien interprete la historia, debe situar los acontecimientos en tiempo en el cual sucedieron, el contexto en el que se produjeron, considerar las razones, los propósitos y los valores de quienes actuaron y de quien escribió los acontecimientos. De ahí que las construcciones, así como las interpretaciones, varíen de un sujeto a otro, por ello para la historia crítica, es fundamental la contrastación, crítica y análisis de fuentes.

La complejidad de la vida humana, se debe a que los seres humanos actuamos intencionalmente y de manera activa, sin leyes predeterminadas, nos movemos e

instrumentamos acciones que se explican en función de un tiempo histórico y un espacio determinados, que establecen el contexto social en el cual vivimos, el cual nos influye y define parte de la forma en la que actuamos, pensamos y percibimos la realidad; esos actos, son medios usados para construir significados, acerca de cómo entendemos e interpretamos el mundo. La historia crítica, supone la explicación histórica comprendiendo el sentido y la relación que hay entre lo que existe y lo que sucede, implica entender que todo lo que pasa, en el camino de cómo se produce, hay varias causales que influyen en cómo y por qué se sucede de esa forma.

La historia crítica nos es un “universo de siempre lo mismo”, ya que la vida humana es compleja e impredecible, en ella se desarrolla algo cualitativamente diverso y complejo, como lo es el mismo ser humano, éste construye la sociedad con formas tan variadas, como igual complejidad del pensamiento existe, como variedad de motivos que determinan las acciones de los sujetos hay, pues nadie es igual a otro, todos somos diferentes, pensamos y actuamos de manera desigual. Así es como la historia crítica nos concibe, como seres incomparables, cada uno único e irrepetible, por lo tanto, no sometidos a leyes regulares como nos enfoca el positivismo.

Otra característica de la historia crítica implica entender la realidad histórica como un todo articulado, los aspectos social, económico, político, cultural, ideológico, etc.; se influyen mutuamente, no son aislados, se conectan y determinan a los seres humanos que viven en ese tiempo y espacio, los sujetos, los sucesos y procesos históricos, tienen sus particularidades individuales, pero están interconectados entre sí, se influyen de manera recíproca, se determinan mutuamente.

La construcción de la historia crítica, requiere desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, acostumbrarlos a cuestionar a la historia del presente, que pregunten e indaguen, que cuestionen, analicen y reflexionen. Algunas estrategias útiles para la confección de este tipo de historia en la escuela son: la interpretación de textos y documentos de carácter histórico, la formación de la conciencia histórica y la conservación de la memoria.

3.4.1. La interpretación, una forma diferente de hacer historia

La interpretación de los sucesos y procesos históricos, es decir, cómo significan los sujetos del presente, lo que ha sucedido en el pasado de la humanidad, de su país y

su comunidad; es fundamental para la construcción de una historia crítica, una historia diferente alejada de esa mirada de un ayer positivista de dominación, construido con el enfoque eurocentrista y estadounidense; representa el camino por el cual se llegue tener otra visión del pasado, donde nos demos cuenta del papel que hemos tenido como país colonizado y dominado, como clase social que históricamente hemos sido sometidos económica, política y culturalmente por los grupos hegemónicos, que nos han impuesto su forma particular de concebir el mundo presente y lejano.

La historia puede ser vista como un conjunto de acciones sociales que los sujetos realizan en el espacio y el tiempo en el cual viven, influenciados por el contexto histórico social donde coexisten; así los seres humanos construimos la historia a través de las interpretaciones que hacemos de los sucesos presentes y pasados, a su vez, ésta nos determina e influye en la forma de ser y actuar, es así como se forma la identidad o identidades que tenemos como sujetos, producto de un tiempo y espacio determinado.

Si la historia ha servido para la construcción de identidades a través de ese llamado conocimiento científico legitimado por la modernidad, expresado por medio de las actitudes de los sujetos, nos explicamos los intereses, valores e ideología que expresamos los seres humanos, ante los acontecimientos históricos que nos toca vivir. Es pertinente citar la clasificación que Max Weber da a las acciones sociales: (Weber, 2005, p. 20).

1. *Racionales con arreglo a fines*: determinadas por expectativas de comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados o perseguidos.
2. *Racional con arreglo a valores*: determinada por la creencia conciente en el valor – ético, estético o religioso, o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.
3. *Afectiva*: especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales.
4. *Tradicional*: determinada por una costumbre arraigada.

Esta clasificación de las acciones sociales de Weber, es fundamental para comprender los actos que los sujetos realizan de manera individual o colectiva; a través de esos sucesos, y en las relaciones con los demás, actúan motivados por

determinados fines y con el uso de medios específicos, en ellos influyen los valores adquiridos, producto del contexto histórico social del cual forman parte, así como de las vivencias y experiencias sociales adquiridas, se dan respuestas a los acontecimientos que suceden en la vida diaria, en las relaciones con los otros, intervienen las emociones y los afectos expresados al momento de manifestar determinada posición ante los sucesos vividos.

La historia como construcción social, es un conjunto de acciones sociales producto de las interpretaciones de los sujetos participantes en los sucesos y procesos históricos, formada con diferentes niveles de intervención: quienes participan de manera directa en los acontecimientos; o la escriben en el momento en que éstos se producen; así por los historiadores que rastrean fuentes y testimonios, y la plasman en un escrito.

Para Aguirre Rojas “la interpretación es el punto de partida mismo de la investigación histórica, haciéndose presente a todo lo largo del trabajo y actividad del historiador y de ahí la denominación de historia problema” (Aguirre, 2005, p. 77). Así cuando la interpretación se convierte en parte esencial de la indagación histórica que realiza el investigador, el docente y el alumno, bajo criterios metodológicos de crítica, se llega a problematizar la misma historia, de esta forma “el núcleo del trabajo del historiador no se encuentra en la erudición, sino en la interpretación” (Aguirre, 2005, p. 76).

La interpretación es fundamental en la construcción de la historia crítica, ya que no concibe los momentos y procesos históricos independientemente de la existencia de los sujetos. Los seres humanos de antes y de ahora, crean la historia de acuerdo a las coordenadas de tiempo y espacio que caracterizan el contexto histórico que les toca vivir. Existe creación, escritura e interpretación de la historia, de acuerdo a la visión muy particular de los sujetos que les ha tocado ser actores, presenciar o leer las interpretaciones.

La historia crítica requiere que los sucesos históricos, antes de ser interpretados, sean comprendidos por quien los estudia, para luego ser explicados; Weber dice que “comprender significa reconstruir la conexión de sentido entre los medios y los fines” (Weber, 2005, p. 21), si se comprende una acción social, a través del sentido que le dieron los sujetos actuantes, es decir, como la relacionaron con sus fines, es

posible comprenderla y luego explicarla. Si quien estudia los sucesos históricos, conciben los motivos por los cuales se realizaron, se pueden entender las finalidades, así la comprensión de la acción es también el principio de la explicación, es la causa o el motivo (Cfr. Weber, 2005, p. 19).

Un primer nivel de construcción, es de quiénes viven los acontecimientos, actúan influenciados por su contexto histórico, afectados por determinados intereses, causados éstos, por diversos los motivos y por los fines que persiguen, con base en ello, construyen valores que influyen en su manera de actuar. Algunos de esos personajes, no solo han sido actores, también han producido documentos, con su visión muy particular de cómo les tocó vivir los sucesos, éstos han pasado hasta la actualidad, como fuentes históricas.

Un segundo nivel de construcción, es cuando el historiador participa de manera pasiva en los acontecimientos, le toca vivirlos, los observa pero no se involucra, al escribir la historia, los interpreta de igual forma, influenciado por el contexto, por los motivos y fines que tiene al escribirla, así como por los valores que posee; todo ello, en conjunción con el nivel conceptual que posee y la tendencia epistemológica que ostenta, determina el enfoque interpretativo que ha de dar a los sucesos y procesos históricos, que vive, o bien, que investiga y lee a través de lo que otros escriben.

Un tercer nivel de construcción, es cuando los sujetos no participaron en los sucesos y procesos históricos, ni les tocó vivirlos; al estudiarlos, hacen una reconstrucción histórica de los acontecimientos, a través de la interpretación de documentos y otras fuentes diversas, al llevar a cabo este proceso de análisis, también lo hacen influenciados por su contexto histórico, por los motivos y fines que tienen al realizar la interpretación y por los valores que poseen y han adquirido de sus vivencias.

Los sucesos históricos son interpretados en “función del sentido que tiene para quien realiza las acciones, o para quién interpreta las acciones,” es decir, quien estudia y conoce los acontecimientos y procesos históricos, al comprenderlos, los interpreta en función de su propio contexto social, y los contextualiza en el tiempo en el cual sucedieron, develando las causas, que los originaron, las consecuencias que trajeron para los sujetos de su tiempo y de los tiempos futuros.

Otro aspecto a considerar en la interpretación es el sentido, es decir, la explicación de los sucesos y procesos históricos, de acuerdo al significado que tiene para quien realiza las acciones, así como la acepción de quien las interpreta, ya sea al vivirlas, o al conocerlas a través de los documentos y fuentes históricas.

Weber dice que el sentido de la acción no es un dato empíricamente observable, sólo es interpretable, no deriva de una acción empírica, el sentido de la acción que les dieron sus autores es una cuestión que sólo se puede interpretar (Cfr. Weber, 2005, p. 5). Para comprender la acción es necesario llevar a cabo todo un proceso de estudio, de llevar un método, de reconstrucción mental, de poner en juego los conocimientos, el nivel de análisis y reflexión; para así dar a conocer una explicación, con ciertos criterios de científicidad.

Uno de los fines de la historia crítica, es reconstruir los sucesos y procesos históricos, considerarlos no como fenómenos sociales inamovibles, donde los sujetos los observamos de manera pasiva, saber que cada uno de ellos tienen un cúmulo de situaciones que tienen un significado, cada uno los interpretamos, de manera particular, con base en ciertos interés, valores e ideología; que conforman los motivos que dice Weber, son los que determinan nuestro actuar. Al interpretar los acontecimientos históricos, les otorgamos una significación, que no necesariamente coincide con la de los demás.

Para la historia crítica, al analizar los sucesos y procesos históricos, se deben situar en el contexto que ocurren, considerando todos los factores socioculturales que los integran, que los influyen y determinan, en este sentido, no es posible realizar análisis, buscando las causas, su desarrollo y consecuencias; aislándolas como algo aparte, es necesario contextualizar los motivos que originaron el acontecimiento, los factores que influyeron en que se presentara de determinada manera, los efectos que produce en otros sucesos y en la vida misma de quiénes los viven, valorando todos los elementos sociales y culturales que existen en el momento que se producen.

Otro de los fines de la historia crítica en las escuelas de educación básica, es llegar a explicaciones de la realidad social, de la historia misma, con cierto grado de científicidad, es posible sin en el camino, arribamos a ellas por medio del planteamiento de preguntas y damos respuesta a ellas a través de la obtención de

datos e información de las diversas fuentes, realizando el análisis de los mismos, contextualizando los acontecimientos en el tiempo y espacio en que se produjeron, valorando las condiciones y circunstancias que influyeron en que se ocasionaran de la forma en que se originaron, juzgando la participación de los individuos y los colectivos en el devenir de los sucesos, apreciando los intereses y motivos que los llevaron actuar de esa forma.

La alternativa contra la historia positivista, es la historia crítica que permite ver al “hombre crítico [que] tiene dominio de su conocimiento: sabe que es lo que conoce, sabe porque es verdadero lo que afirma, e inevitablemente se pregunta por aquello que está más allá de su experiencia” (Sánchez, 2006, p. 27), el sujeto crítico asume además las consecuencias de sus actos, establece criterios para la transformación de su realidad social.

La historia crítica considera la fuente primigenia que permite obtener datos de la realidad, a través de los sentidos alertas, estar en constante observación y cuestionamiento de lo que percibimos, hace posible iniciar el proceso de formación del pensamiento crítico, al no aceptar los datos como una verdad incuestionable, al rechazar la aceptación de información tal cual se obtiene, sin cuestionarla, sin preguntarse nada acerca de ella, hace posible asumir una postura crítica de los fenómenos observados; si damos respuesta y se explican los cuestionamientos, con el apoyo de conocimientos consensuados por la comunidad científica, permite tener una postura propia con elementos que hacen posible arribar a construcciones de la realidad social, con reflexiones y explicaciones, con criterios de científicidad.

Si bien en los tiempos presentes y pasados, los sujetos basamos nuestro actuar en la ideología, los intereses y valores, que el propio contexto social, nuestras experiencia y vivencias nos han aportado, con base en ellos, manifestamos actitudes y damos opiniones (verbales, escritas o corporales), sobre los fenómenos naturales o los acontecimientos sociales; éstas se pueden tomar como evidencias de libertad de expresión, pero ello no implica que debemos creer en ellas y aceptarlas, deben ser sometidas a libre análisis y crítica. Cuando basamos nuestro actuar y expresamos interpretaciones, basados en un conocimiento consensuado científicamente, existen mayores probabilidades de tener criterios de credibilidad en lo que creemos, expresamos y en las acciones que manifestamos ante sí y ante los demás.

3.4.2. Formación de una conciencia histórica

Uno de los fines más importantes de la historia crítica, es propiciar que los alumnos tomen conciencia de sí mismos, de la comunidad y país donde viven, que comprendan su relación de respeto con el medio natural, la sociedad y la cultura a la que pertenecen. La generación de este conocimiento en los alumnos, como seres sociales, con una individualidad, pero insertos en una colectividad; donde tienen derechos y deberes, base de la convivencia armónica; el que se asuman como parte de un grupo, que no son entes aislados, es una de las principales razones de ser de la historia.

El propósito general de la enseñanza de la historia en la educación básica, relacionado con la formación de la conciencia histórica, se refiere a que los alumnos “desarrollen un sentido de identidad local, regional y nacional, que se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social” (SEP, 2007, p. 15).

En el México del siglo XXI, se ha avanzado en la libertad de expresión y crítica hacia las instituciones establecidas, sin embargo, los grupos de la extrema derecha empoderados en el poder político, en complicidad con los dueños de la radio y la televisión, han sofisticado los mecanismos que les permiten justificar la política neoliberal que ha traído más pobres al país; parte de esa defensa, es la condena a toda acción que ponga en riesgo la “seguridad” financiera y el rumbo que ha llevado el país, al permitir la concentración de la riqueza en unas cuantas familias, aún en contra de la pérdida de la identidad nacional y de la memoria histórica de la nación.

Los grupos de poder, han instrumentado políticas de presión para establecer sistemas educativos, con planes y programas de estudio diseñados para la defensa de los intereses de quienes detentan el poder, donde el perfil de egreso sean sujetos acríticos, altamente competitivos en la lógica de mercado, flexibles y adaptables a los cambios y transformaciones que se dan de manera cada vez más acelerada; prueba de ello es el establecimiento de currícula en todos los niveles de la educación básica: en 2004 de preescolar, 2006 secundaria, 2009 se implementa la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) en primarias a nivel nacional, con un enfoque basado en el desarrollo de competencias, mismo que se había implantado en los niveles medio superior y superior.

La enseñanza de la historia, no ha sido ajena a las presiones, directrices e intereses de los grupos que detentan el poder, cuya mayor o menor influencia, queda determinada, por la fuerza económica y política, que han demostrado tener en el desarrollo del acontecer social y cultural del país. En esa enseñanza ha sido importante el control ejercido de conciencia histórica de la población.

La asignatura de historia, ha resultado muy importante en los sistemas educativos para el control ideológico de la población, a través de ella, se puede influir para que los habitantes de un país, tengan una concepción determinada sobre los acontecimientos históricos, que dejaron huella en la memoria de una nación.

En todos los momentos de la historia de México, se ha podido observar la influencia de los grupos de poder en la imposición de contenidos y tendencias ideológicas, en los sistemas educativos escolarizados y fuera de los ámbitos escolares; así por ejemplo, cuando dominaron los grupos conservadores, hubo una fuerte carga hacia la enseñanza con tendencia religiosa.

En México, la enseñanza de la historia durante la mayor parte del siglo XX, estuvo influenciada por el positivismo, donde lo más importante fue la memorización de fechas, nombres de personajes y batallas; como una forma de que la población adquiriera conciencia de la necesidad de venerar e idolatrar a los personajes, que los gobiernos han considerado, han forjado la nación. En la formación de la conciencia nacionalista, fue importante el estudio en las escuelas de la llamada “historia patria”, donde los alumnos debían retener en la memoria, las “épocas gloriosas” del pasado y a los héroes que participaron en ellas.

Los gobiernos “herederos” de la Revolución Mexicana”, promovieron a través de la historia, la formación del nacionalismo, con una idea de nación construida para la reproducción de una ideología de acuerdo a la defensa de los intereses del capital; para ello se fomentó la exaltación de las gestas donde participaron los llamados “héroes que nos dieron patria”; personajes que participaron en diferentes procesos de la Historia de México, que “ofrecieron su vida” para “gozar de la libertad que ahora tenemos”.

El mundo del siglo XXI, dominado por la ley del mercado, la tendencia actual de las políticas educativas hacia la enseñanza y aprendizaje de la historia, así como de todas las asignaturas, esta orientada por los intereses de quienes tienen el control

del poder económico y político, existen fuertes presiones para que los sistemas educativos “se conviertan en los constructores de un sentido común en las nuevas generaciones, que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales” (Torres, 2001, p. 190).

Las políticas económicas del neoliberalismo, cuya tendencia es la hegemonización de la forma de pensar de la población, orientada hacia la aceptación tácita de su situación y la formación de una conciencia de consumo; se han convertido en un peligro para la conservación de la memoria histórica de los pueblos, las finalidades “son la aniquilación y el exterminio de todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos. Los ambientes y las experiencias modernas cruzan todas las fronteras de la geografía y la etnicidad, de las clases y las nacionalidades, de la religión y la ideología, la modernidad une a toda la humanidad” (Sánchez, 2006, p. 21).

La construcción del mundo en la visión de los poderosos, lleva a la constitución de identidades de sujetos “sin historia”, sin arraigo a costumbres y rasgos culturales, que los aten a la defensa de los recursos de sus pueblos; ahora todo se comercia, todo es susceptible de inversión y venta, para incrementar las ganancias, de quienes detentan el poder político-económico.

En la actualidad, la propensión es el desarrollo de los sujetos en el presente de la inmediatez, donde no hay preocupación por el futuro, en el que el pasado se diluye ante el ahora de lo fugaz. La tendencia de los sistemas educativos parecen inclinarse hacia el culto de lo efímero, de lo perecedero, de lo sin sentido. Esta característica influye en la forma en que los docentes enseñan la historia, cómo interpretan el mundo y asumen una postura ante los acontecimientos pasados, presentes y futuros.

El sentido de la historia en los alumnos de educación básica, es encontrarle un por qué y un para qué aprenderla, una de las finalidades de su aprendizaje es desarrollarles una identidad, relacionada con el conocimiento y comprensión de su pasado, no como un ente muerto, sino vivo; el cual forma parte de su esencia, de sus raíces, de lo que le da pertenencia y arraigo a su familia, a su comunidad, a su patria y a su patria.

El por qué y para qué aprender historia en la educación básica, implica que los alumnos tomen conciencia de su presente, de lo vivido cotidianamente en su

entorno inmediato y lejano, comprender los sucesos pasados y tomar acciones que les permitan ser responsables de sus acciones futuras.

La esencia del aprendizaje de la historia, en palabras de Pierre Vilar, es enseñar a los alumnos a “pensar históricamente”, que los alumnos adquieran conciencia de quienes son, de dónde vienen, qué papel les corresponde en los acontecimientos que viven ahora y hacia dónde van, cuál es su futuro. Al adquirir conciencia de su identidad, tienen la posibilidad de actuar con responsabilidad en su presente y transformar su mañana.

De acuerdo con Andrea Sánchez Quintanar, la conciencia histórica se forma con los siguientes elementos: (Cfr. Sánchez, 2006, p. 30)

- a) Cuando se tiene conciencia de que el ahora, tiene su origen en el ayer.
- b) Comprender la dialéctica de las sociedades, es decir, que no son inamovibles, que se transforman constante y de manera permanente.
- c) Adquirir conciencia de que las transformaciones realizadas en el pasado, afectan el presente y son la base de la construcción del futuro.
- d) Tener certeza de que la formación de la personalidad, es producto de la sociedad de la cual forma parte el sujeto, ésta se influye con los cambios y transformaciones que se producen en ella, por lo tanto el ser humano es fruto de su pasado, que lo ha constituido, le ha dado identidad y pertenencia al grupo, consecuentemente, no se puede desprender de él.
- e) La comprensión de que como ser humano es parte de la historia, como ser individual, también tiene un pasado, que debe tomar una postura ante lo que le toca vivir en el ahora y de manera conciente y responsable, actuar para transformar el presente y el futuro.

Las finalidades del mundo neoliberal, del cual México forma parte, son contrarias al sentido del por qué y para qué aprender historia; están regidas por los intereses del mercado, ahora no parece tener importancia el que los alumnos aprendan a pensar históricamente, ni que adquieran conciencia histórica que los identifique con el pasado del país. En el México de hoy, todas las actividades se orientan a la explotación sin sentido de los recursos, a no pensar en el futuro, a la aceptación de la condición de inferioridad, a disfrazar el sometimiento y hacerlo parecer como algo

natural, que habrá de llevar “progreso” para todos. El que las comunidades se aferren a su ayer y a la defensa de lo suyo, se considera como “conductas retrógradas y anticuadas” que retrasan el avance de la nación. La consecuencia que se desea, es la aparición de pueblos sin historia, sin memoria y conocimiento de su pasado.

Es necesario encontrar por parte de docentes e investigadores alternativas para el aprendizaje y enseñanza de la historia; que ayuden a los alumnos de educación básica, a explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica, a pensar históricamente, adquirir conciencia de su presente, fundado en la comprensión de su pasado y en la participación responsable de la construcción de su futuro, lo que ayudará a los alumnos a encontrarle sentido al estudio de la asignatura.

El profesor de educación básica debe tener claro que a la vez que enseña, también aprende, en ese proceso cognitivo de formación personal, se convierte en docente/investigador, al asumir una postura teórica y política ante lo vivido, puede influir de manera determinante en el tipo de historia que difunde en las aulas; al tener conciencia de con qué contenidos educa y cómo los transmite a sus alumnos, tiene la posibilidad de dar sentido y orientación ideológica, más allá de las finalidades pretendidas por el sistema educativo.

Parte de enseñar a los alumnos a explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica, requiere que adquieran conciencia de que aprender historia es trascendental para su formación como seres partes de la vida, que forma parte de comprender el origen, desarrollo y conservación de la existencia. Sin seres vivos no hay humanidad y sin humanos no hay sociedad.

3.7. ¿Qué es la memoria histórica?

Los humanos agrupados en grupos sociales, comparten un territorio, al compartir éste tienen la posibilidad de participar de los recursos contenidos en él, que los ayudan a tener un desarrollo pleno. El presente dominado por la sociedad de consumo y por el poder que otorga el dinero, limita el acceso de todos a esos bienes; ahora quien tiene riqueza, puede obtener productos. La comprensión de la memoria histórica por parte de docentes y alumnos, es esencial en todo proceso formativo, e importante en la construcción de un tipo de historia diferente, alejada de

los intereses de poder, que ha privado por años la construcción del saber histórico durante años.

Los humanos que forman parte de un territorio, también comparten recuerdos, ellos forman parte de la memoria colectiva que les da identidad y pertenencia a esa tierra. El pasado de una colectividad, se construye socialmente, influido por las necesidades, intereses, formas de pensar y condiciones de los sujetos de un mismo tiempo.

Esos recuerdos compartidos, hacen que el ser humano tenga dos tipos de memoria, una individual que da le sentido de pertenencia a un grupo, y una colectiva, fundamental para la construcción de la identidad social. En la defensa de lo que forma parte de la memoria histórica, se hace hoy necesario que una sociedad adquiera sentido ontológico y conciencia de quién es, cómo se percibe a sí misma y cómo la distinguen otras sociedades y otros sujetos. Cuando los sujetos y los grupos llevan a cabo un proceso metacognitivo de su pasado, al pensar y reflexionar sobre ese ayer; tienen la posibilidad de reformular su presente y darle sentido histórico a su ser del ahora y del mañana.

Cada colectividad implementa sus modos de recordarse, de mantener vivo su pasado, de “construir su identidad. La cultura de la memoria decide sobre lo que esta comunidad no debe olvidar, ya que la autopercepción y la construcción de su identidad dependen en parte de la posibilidad de rescatar del olvido los acontecimientos significativos” (Seydel, 2007, p. 60), aquellos que le han dado sentido de pertenencia, que los constituye como grupo ante sí mismos y ante los demás.

Cuando un individuo o un grupo construyen su identidad, se basan en sucesos vividos, o que les gustaría vivir, en los ideales de cómo les gustaría ser; así se fabrican pertenencias con simbolismos, que pasan a formar parte del imaginario colectivo de la agrupación. Esta construcción identitaria individual o colectiva, es producto de la interpretación que tienen los sujetos sobre los acontecimientos y procesos que viven o conocen, a través del estudio de la historia de la colectividad.

La memoria se construye con la combinación de vivencias, conceptos e ideas de un tiempo determinado; cuando el tejido de la memoria individual es determinado por la

colectiva, el sujeto busca su identidad dentro de su comunidad; entonces la historia de un grupo humano, se convierte en parte importante del pasado de los sujetos.

La memoria común se refuerza con el recuerdo de lugares específicos, donde acontecieron sucesos representativos para la vida de la colectividad, con la evocación de las “hazañas” de personajes y grupos, con la veneración de recintos, monumentos y construcciones; que las comunidades han considerado importantes, que han adquirido gran significado, por lo que han aportado a la construcción del presente, o por el valor económico que tienen para la edificación del futuro.

Los recuerdos de momentos, personajes y lugares; se convierten en símbolos del presente, se agregan del ayer y el ahora algunos textos, banderas, música, himnos, discursos, imágenes, construcciones, fiestas, íconos, emblemas, mitos y ritos; todo ello forma parte del inventario de una nación, son su riqueza material y cultural, lo que les da identidad y sentido de pertenencia a sus habitantes.

La simbiosis pasado-presente-futuro, lleva a los grupos a la posibilidad de la reconstrucción dialéctica de su pasado, las colectividades de acuerdo a los referentes del presente (muchos de ellos obtenidos con nuevas investigaciones y con otros análisis a la luz de datos hasta entonces desconocidos); pueden reconstruir el ayer, entonces, la memoria colectiva se transforma y adquiere significados con otra perspectiva. En esta metamorfosis permanente, lo importante es no perder la esencia de aquello que ha dado identidad al grupo, lo que le ha distinguido de manera singular.

El proceso del tejido de la memoria de un pueblo, no es estacionario e inmóvil, generalmente las comunidades reconstruyen los sucesos, vinculándolos con las vivencias del presente. Por una parte los investigadores interpretan los acontecimientos a la luz de las ideas y bases teóricas del momento que viven; por la otra, las colectividades conservan en sus recuerdos, sólo aquello que ha sido significativo para ellos, “las diferentes coyunturas del presente y los intereses correspondientes a ese presente determinan cuáles momentos del pasado merecen más atención que otros” (Seydel, 2007, p. 63).

Cuando un grupo ha construido su memoria colectiva, cuando tiene una identidad que lo distingue, si quiere conservarlas, no debe adquirir elementos de identificación de otros; en un respeto por la autoimagen de los demás, tampoco debe transferir de

manera violenta, o pacífica pero alienante, sus rasgos identitarios a otras comunidades. El respeto mutuo de la identidad de los pueblos, debe ser un principio de convivencia elemental entre las naciones.

La aceptación de la identidad por parte de un grupo, implica el establecimiento de un pacto, en el que los integrantes aceptan el conocimiento de su pasado como algo compartido colectivamente. Los sistemas educativos juegan un papel fundamental en la aceptación del acuerdo, al contribuir a que los alumnos lo conozcan y tengan conciencia de él. En este proceso dialéctico de construcción y reconstrucción de la memoria, de la afirmación de cada grupo de su autoimagen, es necesario se renueve el consenso social, permitiendo el pensamiento autónomo de todos sus integrantes y la libre aceptación o rechazo, de lo que se pretende sea parte de la memoria colectiva.

En el mundo de hoy dominado por la economía neoliberal, en un proceso globalizador que todo lo abarca, se avizora el fin de las memorias colectivas, las individuales solo en función de la competencia. Ahora los sujetos tienden a perder los recuerdos que les dan pertenencia a su comunidad, y los grupos dejan los significados y símbolos que les dan identidad nacional. La tendencia es llevar a todos a la homogenización, el compartir un mismo futuro de aún de desolación y desesperanza, se vislumbra como algo natural.

La promoción de la pérdida de la identidad nacional a través de las medidas de política económica, reforzadas por los sistemas educativos; es una estrategia para que los grupos de poder puedan apropiarse y promover la explotación de los recursos naturales (reservas ecológicas, bosques, selvas, petróleo) e históricos (zonas arqueológicas y otras obras que forman parte de la riqueza cultural) de los pueblos; para llevarlas a un proceso de mercantilización, que les permita obtener cuantiosas ganancias, en detrimento de la memoria de las comunidades. Sujetos y colectividades sin recuerdos, sin sentido de pertenencia e identificación; tienen menores posibilidades de organizarse para la defensa de lo que es suyo.

Parte del libre pensamiento y autonomía de los sujetos, es la existencia de una memoria colectiva oficial, aquello que forma parte del consenso, lo que esta avalado como parte del recuerdo de la mayoría; pero también existe una no oficial: las ideas, imágenes, actitudes, expresiones y los discursos; que se oponen a lo instituido. El

papel de los educadores, es propiciar en los alumnos la formación de esta memoria colectiva instituyente, que de manera crítica, analice y cuestione, esa historia positivista dada como hechos inamovibles.

Es importante que el docente tenga claro qué recuerdos de la historia son necesarios conservar y cómo conservarlos, qué visión se debe tener de esos recuerdos del pasado, ¿como los ha heredado la historia positivista?, o de una manera crítica, dónde los alumnos tengan la posibilidad de comprender qué pasó y por qué pasó, cómo afectaron los sucesos a ese momento histórico vivido y cómo siguen afectando el presente de los sujetos.

3.4.4. La enseñanza de la historia y la formación de la memoria colectiva

Parte de la labor del docente de historia, es ayudar a sus alumnos a formarse una memoria individual, que los lleve a reflexionar sobre su papel como sujetos en un presente con ciertas particularidades, determinadas por el contexto económico-político en el cual se desenvuelven, así como una colectiva, que les de sentido de identidad y pertenencia a los grupos con los cuales conviven. Historia y memoria colectiva, van unidas para conformar la identidad de los sujetos y de las naciones.

La historia académica tiene entre sus finalidades, indagar lo que sucedió en el pasado. El papel del investigador, el docente y los alumnos es interpretar los acontecimientos, considerando el contexto en el cual sucedieron y los factores sociales que propiciaron su desarrollo, a la luz de una base teórica y de la dimensión que han tenido en la influencia del presente. La complejidad de la reconstrucción histórica, consiste en develar al ahora, los sucesos del ayer, de una manera crítica.

La historia escolar generalmente va impregnada de las múltiples interpretaciones que hacen de los acontecimientos los historiadores, así como de las mediaciones que hacen los autores de los textos escolares y los docentes que los leen y transmiten de una manera particular a los alumnos; ello da como resultado una gran cantidad de valores y creencias, producto de los juicios de todos esos sujetos que intervienen en las significaciones de los sucesos, los cuales están la adscritos a bases teóricas diversas. En la actualidad, algunos investigadores consideran que los estudiantes deben llevar a cabo una comprensión más limitada de la historia académica. La principal finalidad educativa, no es formar historiadores, sino que los

escolares adquieran elementos, para explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica, con todo lo que ello implica, como aprender a cuestionar al pasado desde el presente, aprender a explicarse que lo vivido hoy, tiene explicación con los sucesos de ayer.

En palabras de Luis González y González, todos los sucesos pasados son susceptibles de convertirse en historia; sin embargo, es una constante común que en la construcción de la identidad nacional, que la memoria colectiva se forme de recuerdos, pero también suele tejerse de olvidos, las comunidades y las naciones no registran como parte de su autoimagen, aquello que no se considera digno de ser recordado. En las escuelas, la llamada “historia patria”, se concreta al estudio de los sucesos que se ha considerado deben estar presentes en el imaginario colectivo de la población, la historia menuda, los acontecimientos cotidianos, la vida de los pueblos pequeños, no es considerada. Es aquí cuando cobra importancia la microhistoria, que permite el acercamiento a “fotografiar y radiografiar” la vida de las colectividades menores.

El estudio de la historia resulta así, un valioso recurso para la construcción de la identidad, para formar el sentido de pertenencia de los sujetos a uno o varios grupos, ya que no existe colectividad que no comparta una memoria, que se identifique con los mismos recuerdos, símbolos y significados. Cuando una comunidad tiene una sólida imagen de sí misma, es más fácil que sus integrantes practiquen entre ellos valores como la solidaridad, se unan como uno solo ante los actos de injusticia y busquen el bien común.

Dos aspectos que el docente de historia, debe considerar cuando promueva la formación de la identidad en los alumnos a las comunidades con las cuales convive, uno se refiere a la lealtad que adquieren los sujetos con el sentido de pertenencia a los grupos, el otro es la convivencia con ellos. Los dos son aspectos que forman parte del vivir diario de los estudiantes, a través de la formación histórica, deben sentarse las bases para hacerlos compatibles. Un aspecto no se entiende sin el otro, la pertenencia se da en función de la aceptación de los estatutos, modas, costumbres, liderazgos, reglas (escritas o no) de cada colectivo.

El sentido de pertenencia de los sujetos a una colectividad, genera lealtad de sus integrantes a lo que es suyo, a lo que comparten y defienden; sin embargo, cuando

existe un grupo que desde dentro manipula e impone, esa lealtad se puede transformar en servilismo, en sumisión; que es aprovechada para tener el control de todo.

El otro riesgo que se corre en la construcción del sentido de pertenencia, es que los integrantes de un grupo, se conviertan en enemigos de otros, que piensen o actúen de manera diferente, porque sus rasgos de identidad, no son los mismos. La tolerancia y el respeto a la diversidad, son valores que deben ser considerados cuando se trabajen aspectos formativos de la autoimagen colectiva.

Para Mario Carretero el tipo de educación que se lleva a cabo en algunos países en el siglo XXI, atenta contra la identidad de los pueblos pues en "un reciente informe de la OCDE sugiere abandonar el modelo de la enseñanza obligatoria [como se ha llevado hasta el momento], e introducir en ella criterios de mercado. El objetivo sería crear una minoría altamente cualificada, y una mayoría con un entrenamiento básico, pero muy versátil, capaz de adaptarse rápidamente a los cambios de un mercado de trabajo basado en la temporalidad y la precariedad laboral" (Carretero, 2006, p. 49).

El modelo de competencias con que se han estructurado las currícula de México en educación básica, se privilegia el desarrollo de habilidades sobre la adquisición de los contenidos científicos, otorga un uso practisista e instrumental a los conocimientos, se privilegia la acción sin reflexión, ésta no es libre y autónoma, se manifiesta de acuerdo a cauces establecidos.

Una de las principales finalidades de aprender historia, es formarse una conciencia histórica, ésta se logra cuando se ha comprendido que el presente es consecuencia del pasado y es la base para la construcción del futuro. Cuando el ser humano ha aprendido a pensar históricamente, estudia su ayer en función de mejorar su ahora y su mañana.

Cuando el ser humano es capaz de otorgarle un significado al pasado, como sustento de lo que ahora sucede y comprende que el presente es la base para lo que sucederá después; adquiere elementos que le van ayudar a explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica.

El aprendizaje de la historia debe ser visto como un elemento que aporta principios a la población para su emancipación social, a través de la libre crítica a lo instituido,

los sujetos se convierten en instituyentes, que proponen otras formas de observar el pasado y el presente, con ojos más analíticos. El docente debe experimentar nuevas estrategias que lo ayuden a formar alumnos reflexivos sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, que tengan dudas sobre los procesos históricos que estudian y aprendan a resolverlas mediante la valoración de argumentos e interpretaciones, que han realizado los historiadores de los acontecimientos pasados, que sepan como enfrentar su ahora y puedan construir un mañana, con posibilidades de una vida mejor.

La producción del conocimiento a través de la investigación, debe cuestionar la autoridad y los discursos surgidos en ésta lógica colonialista, que mantienen vivos el privilegio y la opresión como fuerzas activas que determinan la vida diaria dentro de los seres humanos, dentro de ciertos márgenes de poder. Romper con las fronteras impuestas por la dominación colonialista, que limita la propia producción del conocimiento e interpretación del mundo, con cierto grado de autonomía, (Crf. Giroux, 1997, p. 50), es atreverse a preservar la memoria colectiva de los grupos, memoria que les servirá para preservar lo que es suyo, lo que el sistema que promueve la mercantilización de la riqueza cultural de los pueblos, pretende vender al mejor postor, a quién demuestre tener el poder adquisitivo de invertir para explotarlos.

Es necesario crear nuevos paradigmas, con otra lógica de lenguaje, con otros elementos que permitan descolonizar la mentalidad, que permita construir identidades autónomas, lejos de la imposición colonialista, cargada de significado ideológico de quien detenta el poder, que han servido para legitimar el dominio que durante muchos años han tenido sobre el mundo. Para ello es necesario promover la aceptación de la diversidad cultural, valorar que en la diferencia, está la riqueza que tenemos como nación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS CURRICULAR DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE LA RES 2006

4.1. Generalidades del enfoque de la historia en los programas

Los programas de historia de la RES 2006, contienen los fundamentos teórico – metodológicos, del tipo de historia que se quiere sea enseñada en las escuelas secundarias. Forman parte de un documento que se publicó el 26 de mayo de 2006, conocido como el Acuerdo Secretarial 384. Se divide en dos partes, la primera se compone del enfoque con las recomendaciones metodológicas, y elementos didácticos que deben ser trabajados por los docentes en las aulas, para lograr un tipo de historia crítica y reflexiva (así se establece en el enfoque). La segunda se integra con los temas o contenidos programáticos para la historia I (para segundo grado) y los de historia II (para tercer año).

Los contenidos programáticos, no aportan elementos para poder lograr la enseñanza de una historia crítica y reflexiva, que ayude a los alumnos a comprender el fenómeno de la interculturalidad, que les otorgue los andamiajes del saber y el hacer, que les permitan mejorar los procesos de la convivencia, a tener conciencia del patrimonio cultural e implementar acciones para su cuidado y conservación, valorar la diversidad cultural de México y fomentar el respeto a las tradiciones culturales de los pueblos, tal como lo establece el enfoque del programa.

Se presentan a continuación, las observaciones y análisis realizados a los programas de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006, las cursivas son citas del documento:

Conocimiento histórico sujeto a diversas interpretaciones, Diferenciar la descripción de un hecho de su interpretación.

La historia se hace con base en ciertos intereses de poder de quien la escribe. No existen procesos o sucesos históricos aislados de la interpretación de quien escribe la historia. No existe explicación que ayude a los docentes a comprender esta situación, tampoco cuáles son los elementos mínimos a considerar en una interpretación, como son la influencia del contexto en el actuar de los sujetos individuales y colectivos. Solo se presenta el concepto de interpretación, sin aportar elementos a los docentes como llevarla a cabo con los alumnos. Es necesario considerar los siguientes elementos:

- Los sujetos de la historia (colectivos o personajes individuales), participan con base en intereses (a veces de poder) motivados por su ideología.
- Quien escribe la historia, desde el momento en que describe sus vivencias, lo hace con cierto enfoque, influenciado por intereses, valores y una ideología, que conforman los motivos, descritos por Schütz.
- El contexto de las coordenadas de tiempo y espacio, influyen en las acciones de los sujetos, así como en las interpretaciones que éstos dan a su actuar en los acontecimientos y procesos que viven y son registrados por la historia.
- Las posteriores interpretaciones de investigadores e historiadores, están sujetas a intereses y una ideología particular, que influye en la explicación que dan a los momentos y procesos que describen.

3.2 Relación pasado-presente-futuro. Posibilita comprender que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y los proyectamos hacia el futuro ...

Se menciona en el enfoque, la relación que debe haber entre el pasado, el presente y el futuro; sin embargo, esta característica está ausente de los contenidos del programa, no se establecen los vínculos para que el docente trabaje estos momentos con los alumnos, es posible hacer los vínculos, pero se da por supuesto que el docente los va a realizar. Tampoco se aportan sugerencias didácticas para que los profesores trabajen éste aspecto. Los docentes observados, poco lo trabajaron, ya que se observó se les dificulta realizar el vínculo.

Análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos

Se establece el análisis de la historia, con temas para analizar y reflexionar al finalizar cada uno de los cinco bloques que contiene cada programa, se presentan de dos a tres contenidos temáticos, con los cuales los docentes deben llevar a cabo estos procesos con los alumnos, como si fueran los únicos momentos de análisis y reflexión, donde los profesores pueden atender al desarrollo de estas habilidades con sus estudiantes. Nuevamente se da por sentado, que el docente lo sabe hacer y lo va a realizar. Lo que se puede observar del trabajo en el aula, es que los docentes los trabajan como un tema más, no se propicia el análisis y la reflexión con los estudiantes.

La propuesta es que el docente lleve a cabo estos procesos de reflexión y crítica con cualquier tema, desde el momento en que enseñan a sus alumnos a buscar y

seleccionar información, a contrastar diversos puntos de vista de los autores, cuando los enseñan a situar a los personajes en el contexto que les tocó vivir y participar en los acontecimientos históricos, cuando dan sus puntos de vista con base en los conocimientos que van adquiriendo.

Los temas para analizar y reflexionar, pueden ser momentos aprovechados por los docentes, para motivar a sus alumnos a investigar otros aspectos no considerados en el programa, pero importantes para lograr que los estudiantes, aprendan a reconocerse como sujetos históricos, personajes con una historia que contar, su historia personal, la de su familia y de su comunidad; así como la historia de los grupos excluidos de la historia oficial, todos aquellos colectivos que no aparecen en los libros de texto oficial y que forman parte del pasado que debe ser estudiado, como los indígenas, los niños, las mujeres, los de preferencias sexuales diferentes; o bien, temáticas que pueden ser de mayor interés para los alumnos, como el juego, las diversiones, la comida, o simplemente cómo satisfacían necesidades básicas como tener agua potable, cuando no existía la red hidráulica que ahora se tiene.

4.2. Programa de Historia I

A continuación se presenta el análisis de los contenidos curriculares del programa que la RES 2006 hace llamar como Historia Universal. Existen momentos de la historia que no se encuentran presentes en los contenidos programáticos, la selección hecha por los creadores del programa, evidencian sus preferencias al tipo de historia que se ha construido con la visión de occidente.

1.1.1. Panorama de la herencia del mundo antiguo. Ubicación espacial y temporal de las civilizaciones agrícolas y sus características comunes. Las civilizaciones del Mediterráneo y elementos que favorecieron su desarrollo. Principales áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV y sus características.

Se excluye la historia de los pueblos que no entran dentro de la concepción eurocentrista y hegemónica de la historia. En las civilizaciones del Mediterráneo solo aparecen griegos y romanos; quedan fuera las civilizaciones de Mesopotamia, los fenicios, los persas, entre otros. Depende de los criterios de los autores de los libros de texto, si se incluyen o no. En este grupo de contenidos programáticos, se realizan las siguientes consideraciones:

- Aspectos culturales dentro de la concepción hegemónica de la cultura. No se incluyen aspectos de ésta temáticas de pueblos excluidos, no hay referencias hacia el arte popular o la cultura de esos grupos.
- Mínimas referencias a los aspectos de la vida cotidiana de la población. Se hace énfasis en los aspectos de la historia política y económica.
- No se reconoce la participación de grupos: mujeres, grupos étnicos, niños.
- No se establece en los contenidos, la relación pasado-presente-futuro.
- No hay elementos para el tratamiento de la información histórica: búsqueda y selección de fuentes, comprensión e interpretación de las interpretaciones de los historiadores, que permita la contrastación de diferentes versiones, de mismo proceso histórico.

3.2.1 Espacio histórico. Se concibe como la relación que existe entre los seres humanos, sus formas de organización y la naturaleza en determinados momentos de la historia.

Ubicar en un mapamundi los principales viajes de exploración, las regiones que entraron en contacto con la expansión europea de los siglos XVI y XVII y las posesiones de España y Portugal durante estos siglos.

El espacio histórico no aparece como tema, se establece dentro de los llamados aprendizajes esperados, se ve su tratamiento de carácter descriptivo, solo como ubicación lugares, no se considera establecer relaciones entre las características de cada lugar, o de qué manera influyó en la conformación de los sujetos colectivos o individuales que vivieron en esa época, por lo tanto, no aporta elementos para cumplir con lo establecido en el enfoque de concebir el estudio del espacio histórico como la relación que existe entre los seres humanos y sus formas de organización, como lo especifica el enfoque.

3.2.2. Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, Indonesia, América). Las discusiones sobre la legitimidad de las conquistas. Emigraciones y colonización europeas. Los intercambios de especias. La plata americana y su destino. El tráfico de esclavos.

Numerosas referencias a la historia eurocentrista. Se ve la historia de América, África, Asia; en función de la historia de Europa. No se considera la riqueza aportada por cada región, para la conformación de Europa. Otro aspecto que se deja a criterio de los autores de los libros de texto su tratamiento, es el de los procesos de reflexión y crítica con los alumnos, se supone que los docentes los llevan a cabo, de tal forma que les permita comprender el surgimiento del mundo globalizado, con todas sus consecuencias que éste trajo para los territorios

dominados por los europeos, entre ellos la imposición de una forma de concebir el mundo. Entre los docentes observados, no se consideró por ninguno de ellos, el factor de la conquista y colonización como un elemento de aculturación de los pueblos.

3.2.3 La riqueza de las expresiones artísticas. La herencia del renacimiento. Del manierismo al barroco (arquitectura, escultura, pintura). Las expresiones coloniales del arte (México y Perú). El arte islámico de Turquía, Persia y la India. El arte chino y japonés.

Solo se consideran aspectos de cultura hegemónica eurocentrista (el renacimiento, del manierismo al barroco), se ven las expresiones culturales y artísticas de otras regiones del mundo, con los parámetros impuestos por Europa, no se observan otros factores del desarrollo cultural de los grupos marginados, tampoco se estiman componentes del arte y cultura popular de los pueblos dominados.

4.3. Programa de Historia II

Mundo prehispánico

El la palabra prehispánico, es un término eurocentrista que sujeta la historia de los pueblos originarios de América, a la europea. Con este término genérico, se da carácter inferior a las civilizaciones de las culturas antiguas de México, con él, los pueblos surgidos y desarrollados en América, adquieren identidad hasta la llegada de los europeos al continente.

Es decir, olmecas, teotihuacanos, mayas, toltecas, purépechas, totonacos, huastecos, zapotecos, mixtecos, mexicas; todos ellos son prehispánicos, existen solo porque los españoles cuando llegaron, en el proceso de conquista y colonización, les dieron nombre, con este adjetivo genérico, adquirieron sus elementos culturales hasta que los europeos se fusionaron con ellos. Es decir, pensando como español: existes, porque yo te creo, por sí mismo careces de presencia, la identidad yo te la doy.

1.2.1. El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales. Los fundamentos de la ideología, la religión y el arte. Las culturas del norte. Los señoríos mayas. El reino de Michoacán La Triple Alianza; su expansión y organización. Tlaxcala y otros señoríos independientes. Economía, estructura social y vida cotidiana.

Se consideran solo ocho temas para la historia de los pueblos originarios. Aunque también se tratan de manera genérica en segundo grado, también como panorama del periodo. Se ve Mesoamérica de manera genérica, los autores de los libros de texto, deciden si incluyen o dejan fuera civilizaciones del preclásico como Cuicuilco,

Tlatilco, Zacatenco y Tlapacoya; del clásico teotihuacanos, toltecas, o zapotecos; del posclásico mixtecos, totonacos o huastecos, solo por mencionar algunos.

La justificación es que estos contenidos temáticos, de ven en quinto grado de primaria, sin embargo, a nivel general, los docentes de primaria en su gran mayoría, no son especialistas en historia, ni tienen los elementos metodológicos para poder encauzar a los alumnos a la comprensión de estos periodos de la historia de México, por otra parte, los estudiantes no tienen aún la madurez para comprender los procesos históricos. En contraparte, son cuarenta y cuatro temas para el estudio del periodo de la conquista y la colonia. Los comentarios de los docentes, son que son demasiados, repetitivos y que se requiere ser especialista sobre todo en la época de la Colonia. A continuación se enlistan los temas:

*1.2.2. La llegada de los conquistadores. Primeras expediciones. La conquista de Tenochtitlan y otras campañas y expediciones. La primera gran epidemia. La conquista de Michoacán y el occidente. La conquista de Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La conversión de los señoríos **prehispánicos** en pueblos de indios.*

1.2.3. Los proyectos iniciales. Las encomiendas y el tributo. Las doctrinas y la evangelización. Los pobladores y sus fundaciones. Los conflictos entre los diversos grupos de españoles. Particularidades de Nueva Galicia y Yucatán. La instauración de las audiencias y el virreinato. Los obispos. La introducción del ganado, el trigo y otras especies. La segunda gran epidemia. La transformación del paisaje.

1.2.4. Los años formativos. Las primeras actividades económicas de los españoles. La explotación minera y los inicios de la expansión hacia el norte. La consolidación del poder virreinal, las tasaciones de tributos y la decadencia de los encomenderos. La universidad, la casa de moneda, el consulado de comerciantes y otras instituciones. El carácter corporativo de la sociedad.

1.2.5. Nueva España y sus relaciones con el mundo. Las fronteras cerradas de Nueva España. Las flotas y el control del comercio. La inmigración española. Los esclavos africanos. El comercio con Perú y las Filipinas. La defensa del Caribe español. El destino de la plata mexicana.

1.2.6. Arte y cultura en los años formativos. Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices, el arte plumario. El mestizaje cultural: idioma, alimentación, vestido, costumbres, ideologías. Elementos chinos y africanos. El desarrollo urbano. Las variedades regionales. De las herencias medievales a la consolidación del barroco. Los atisbos de una cultura mexicana.

1.2.7. La llegada a la madurez. La organización política: las administraciones locales y las gobernaciones del norte (Nueva Vizcaya, Nuevo León, Nuevo México). Las ciudades y sus cabildos. Las instituciones eclesiásticas. La Inquisición. Los pueblos de indios. El surgimiento de las haciendas. El comercio interno y el desarrollo económico de las regiones. Las innovaciones agropecuarias y la tecnología minera. Los conflictos políticos del siglo XVIII.

2.2.1. El crecimiento de Nueva España. El auge económico. El florecimiento de las ciudades. Expansión de la minería y del frente agrícola. Fortalecimiento de los mercados internos. Las grandes fortunas mineras y comerciales. Los inicios de la actividad industrial. La preeminencia del Bajío. La ocupación de Texas, Tamaulipas y las Californias. El enfrentamiento con los indios de las praderas de Norteamérica.

2.2.2. *La transformación de la monarquía española. La decadencia del poderío naval español. La impotencia de España frente a sus colonias. La guerra de sucesión y el advenimiento de la Casa de Borbón. El absolutismo ilustrado. Las reformas políticas y económicas. La crisis económica del imperio y las crecientes demandas fiscales.*

2.2.3. *Las reformas en Nueva España. El nuevo estilo de los gobernantes. La reforma de la organización política: las intendencias y las nuevas disposiciones administrativas. La burocracia. El establecimiento del ejército. Las reformas en el sistema de comercio. El fortalecimiento del clero secular. El poder económico de la Iglesia. La transferencia de la riqueza y el deterioro de la economía novohispana.*

2.2.4. Arte y cultura en los años de la madurez. El arte urbano: las catedrales y los palacios. Otras creaciones arquitectónicas. Pintura y escultura. Literatura y música. Las variedades regionales. Del barroco al neoclásico. La modernización de los estudios y la ciencia. La influencia francesa. El criollismo. El desarrollo de los cultos religiosos. Santuarios y religiosidad popular.

2.2.5. *La sociedad novohispana. El repunte demográfico y las tensiones sociales. La crisis de los pueblos de indios. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales. Las clases bajas urbanas. El distanciamiento entre criollos y peninsulares. Los fueros y privilegios. La polarización de la sociedad.*

2.2.6. *La crisis política. La demanda de representatividad y la insatisfacción política en las posesiones españolas en América. La acometida fiscal de 1804. La bancarrota del imperio. La ocupación francesa de España. Los problemas de la legitimidad. Los movimientos autonomistas y el rechazo español. La insurrección de 1810 y las experiencias regionales.*

Como se puede observar 1.2.6 y 2.2.4 tratan aspectos de la cultura, que en sí mismos se pueden considerar un exceso, sin embargo, no se consideran factores del arte popular de las comunidades indígenas, que a pesar del violento proceso de conquista y colonización, continuaron existiendo y produciendo formas de arte y cultura, tal parece que éstos aspectos solo se dieron con los españoles.

Lo que se pudo observar con los docentes es que daban mayor importancia al tratamiento de la historia de los pueblos originarios, tres de los seis observados (cuatro de los seis impartían historia de México), para noviembre (cuarenta sesiones de las 160 totales del ciclo escolar), aún continuaban con temas de la historia de los pueblos indígenas. Se les preguntó que tanto se tardaban para el periodo de conquista y colonización, los cuatro contestaron que para diciembre ya habían concluido.

Los aprendizajes esperados son de carácter descriptivo, de ubicación cronológica: identifican las etapas a las que pertenecen lo que llaman culturas prehispánicas. Investigan características de cada periodo (preclásico, clásico y posclásico), no de las culturas en sí, es decir, solo tratan aspectos genéricos, que compartieron todas ellas, como la religión y las costumbres.

El aprendizaje esperado: *Elaboran un objeto de cerámica máscara o maqueta para representar las diferentes culturas, no aporta elementos para la investigación, o la identificación de particularidades, tal parece que el producto, solo es una obra de artesanía.*

1.2.2. La llegada de los conquistadores. Primeras expediciones. La conquista de Tenochtitlan y otras campañas y expediciones. La primera gran epidemia. La conquista de Michoacán y el occidente. La conquista de Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La conversión de los señoríos prehispánicos en pueblos de indios.

No se considera en el proceso de la conquista, el despojo de que fueron objeto los pueblos originarios durante la colonización, se realiza el estudio de manera descriptiva.

1.2.6. Arte y cultura en los años formativos. Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices, el arte plumario. El mestizaje cultural: idioma, alimentación, vestido, costumbres, ideologías. Elementos chinos y africanos. El desarrollo urbano. Las variedades regionales. De las herencias medievales a la consolidación del barroco. Los atisbos de una cultura mexicana.

2.2.4. Arte y cultura en los años de la madurez. El arte urbano: las catedrales y los palacios. Otras creaciones arquitectónicas. Pintura y escultura. Literatura y música. Las variedades regionales. Del barroco al neoclásico. La modernización de los estudios y la ciencia. La influencia francesa. El criollismo. El desarrollo de los cultos religiosos. Santuarios y religiosidad popular.

El arte se estudia en función de la caracterización de la historia eurocéntrica, no hay referencias al arte popular de los pueblos en el periodo histórico. Nuevamente se deja a criterio de los autores de los textos, el incluir o dejar fuera éstos aspectos importantes, y tal vez, de mayor significación para los alumnos.

En aprendizajes esperados dice:

- *Identificar aportaciones de los grupos indígenas, españoles y africanos a la cultura de nuestro país y valorar aquellas que permanecen en la actualidad.*

No hay temas que permitan llevar a cabo este logro de este aprendizaje esperado.

2.2.5. La sociedad novohispana. El repunte demográfico y las tensiones sociales. La crisis de los pueblos de indios. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales. Las clases bajas urbanas. El distanciamiento entre criollos y peninsulares. Los fueros y privilegios. La polarización de la sociedad.

Los aspectos de vida cotidiana, que pueden presentar aspectos para la vida de los pueblos, es descriptivo, se realiza en función de los grupos hegemónicos.

2.2.6. La crisis política. La demanda de representatividad y la insatisfacción política en las posesiones españolas en América. La acometida fiscal de 1804. La bancarrota del imperio. La ocupación francesa de España. Los problemas de la legitimidad. Los movimientos autonomistas y el rechazo español. La insurrección de 1810 y las experiencias regionales.

Son seis temas para la transición de la colonia a la independencia, solo dos temas para el proceso de inicio de la independencia. Se le da más importancia a los acontecimientos de España, que a lo sucedido en el país.

En el proceso de la independencia, no se considera la participación de los colectivos: grupos indígenas, mujeres y niños en las guerras por la independencia. Se recurre al mismo esquema positivista, recurrir a la historia realizada por los caudillos.

En temas para reflexionar aparecen las rebeliones indígenas y campesinas, separado del contexto.

2.2.7. Del autonomismo a la independencia. La contrarrevolución contra la insurgencia. El liberalismo español y la constitución de Cádiz de 1812: ayuntamientos constitucionales y diputaciones provinciales. La transformación de súbditos en ciudadanos. Vuelta al absolutismo y restauración liberal. La consumación de la independencia.

Se resta importancia a la participación política de Morelos, se considera sólo el aspecto militar, aparece la constitución de Cádiz y no la de Apatzingán y ni los Sentimientos de la Nación.

*3.2.3. Conflictos internacionales y despojo territorial. Intentos de reconquista española. La guerra de Texas. Reclamaciones extranjeras. El bloqueo francés de 1838. **La guerra con Estados Unidos. La intervención francesa y el imperio.** Los liberales imponen su proyecto nacional.*

Hay un periodo donde debe aparecer la guerra y las Leyes de Reforma, pero se omite. El gobierno panista no reconoce las aportaciones de Juárez a la conformación de la sociedad liberal. Tampoco se reconoce el laicismo y su contribución a la separación de la iglesia-Estado, lo cual quita a los alumnos, la posibilidad de analizar, una etapa importante para la conformación del nacionalismo mexicano y del inicio del sistema capitalista en el país.

Reconocer que las Leyes de Reforma son la base de la formación del capitalismo en México, con ellas se justifica el despojo de tierras a los indígenas.

1.2.6. Arte y cultura en los años formativos. Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices, el arte plumario. El mestizaje cultural: idioma, alimentación, vestido, costumbres, ideologías. Elementos chinos y africanos. El desarrollo urbano. Las variedades regionales. De las herencias medievales a la consolidación del barroco. Los atisbos de una cultura mexicana.

2.2.4. Arte y cultura en los años de la madurez. El arte urbano: las catedrales y los palacios. Otras creaciones arquitectónicas. Pintura y escultura. Literatura y música. Las variedades regionales. Del barroco al neoclásico. La modernización de los estudios y la ciencia. La influencia francesa. El criollismo. El desarrollo de los cultos religiosos. Santuarios y religiosidad popular.

Arte en función de la caracterización de la historia eurocéntrica, nuevamente no hay referencias al arte popular.

En aprendizajes esperados dice:

- Identificar aportaciones de los grupos indígenas, españoles y africanos a la cultura de nuestro país y valorar aquellas que permanecen en la actualidad.

No hay contenidos que permitan llevar a cabo este logro de este aprendizaje esperado.

4.4. Relación con otras asignaturas

Geografía. No hay temas acerca que permitan a los alumnos comprender las teorías sobre cuál fue el origen de lo que genéricamente se ha llamado Universo, aunque aparece como un tema del bloque V de Ciencias II (física), de acuerdo a la programación se estudia por abril o mayo, no como un contenido que debe aparecer al inicio en la materia de geografía. Cuando los alumnos estudian este tema, ya están fuera del contexto, no tienen elementos para comprender de manera científica, cuál ha sido el origen de todo.

Biología. No hay temas que permitan el análisis del origen de la vida, el programa inicia con: *Comparación de las características comunes de los seres vivos. Importancia de la clasificación como método comparativo.* La ausencia de éste tema, no aporta elementos a los alumnos para comprender las principales teorías sobre cómo surgió la vida en el planeta Tierra.

La ausencia de temas que les permitan a los alumnos comprender los orígenes de lo que existe, es susceptible de que en ellos pervivan las ideas adquiridas de las costumbres religiosas, como la católica, muy acendrada entre la población mexicana. La realidad construida socialmente por los alumnos, con los referentes conceptuales que adquieren, no cambia, si se excluyen de las currícula, temas tan importantes como los orígenes de cuanto existe, el desarrollo del pensamiento crítico, no se desarrolla, si se da apertura a que pervivan las ideas religiosas, como bases para explicarse el mundo.

Los temas de contenido de cada bloque, no aportan elementos suficientes para el logro de todos los aprendizajes esperados; en conjunto ambos elementos (temas y aprendizajes), no son suficientes para el lograr que los alumnos aprendan una historia crítica.

CAPITULO V. MÉTODO

5.1. Datos del contexto para la selección de la muestra

Desde su creación en 1923, el nivel secundaria, se consideró como un nivel intermedio entre la primaria y la preparatoria o bachillerato. Es la etapa de tránsito escolar de los jóvenes entre los doce y los quince años, cuando se consolida el pensamiento científico y la formación de la base organizativa para la vida, con los hábitos y valores que han de acompañar a los alumnos durante el resto de su existencia estudiantil (aún de la adultez). A partir de la publicación de la Ley General de Educación de 1993, con la reforma de 1994 del Artículo 3° Constitucional, se convirtió en una etapa educativa obligatoria, que se ha integrado a lo que hoy se conoce como la educación básica. Tradicionalmente la secundaria se ha considerado como un periodo de gran complejidad, por las dificultades que conlleva la formación de los escolares en esta etapa de la vida, en numerosos planteles escolares, se implementan rígidos esquemas disciplinarios, que tienen como propósito, controlar las actitudes y conductas de los estudiantes.

En el nivel secundaria, existe una gran heterogeneidad en la formación profesional de los docentes, contrario a la etapa de primaria donde el 95% son normalistas (antes de la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación, era el 100%, ello ha permitido a profesionistas de otras modalidades, ingresar al mundo magisterial), provienen de diferentes carreras profesionales, los hay desde normalistas especializados en la materia que imparten, hasta de origen universitario como abogados, biólogos, sociólogos, historiadores, periodistas, geógrafos, antropólogos, filósofos, ingenieros; ello ha generado en este último tramo educativo de la educación básica, un contexto muy particular, donde las significaciones e interpretaciones de las políticas educativas por parte de los educadores, adquieren el sello característico de la gran diversidad, que les da su formación de origen.

En el presente capítulo se explican los factores organizativos que identifican al nivel secundaria, de manera particular de los adscritos a lo que se conoció como la Dirección Operativa 5 (ahora Dirección Operativa 3), que integran las delegaciones políticas de Álvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Contreras, para las observaciones y las entrevistas a docentes, se ha tomado una escuela de cada una de estas demarcaciones.

Por ser el Programa Nacional de Carrera Magisterial, un elemento de la política educativa, que influye de manera determinante en el hacer de los sujetos en las escuelas, se explican sus elementos normativos, así como lo que requieren los docentes para participar en él, para tener la posibilidad de mejorar su nivel salarial.

En México, la educación secundaria a nivel nacional esta conformada por varias modalidades:

- Secundarias generales. Modalidad creada en 1923, cuando apareció el ciclo educativo secundario. En las ciudades del país, es la modalidad más numerosa. Existen 984 planteles de este tipo en el Distrito Federal (se contabiliza escuela por turno). Funcionan en dos horarios matutino (7:30 a 13:40) y vespertino (14:00 a 20:10), con siete sesiones de 50 minutos por día, treinta y cinco a la semana, con 20 minutos intermedios de receso. De acuerdo a la estructura curricular, existe un docente responsable de cada asignatura.
- Secundarias técnicas. Modalidad creada en 1978, es la segunda en importancia en los medios urbanos. El horario matutino es de 7:00 a 14:00 (119 escuelas en el D.F.) y el vespertino de 14:00 a 21:00 (91 planteles en el D.F.). Son ocho sesiones de clase de 50 minutos cada una (cuarenta a la semana). Comparativamente con las secundarias generales, la diferencia de cinco sesiones más por semana (una diaria), son utilizadas para aportarles mayores elementos de educación tecnológica: ocho sesiones (en las generales sólo tres). En algunos centros educativos de secundarias técnicas, les dan seis clases de taller y dos sesiones de alguna materia cocurricular de apoyo al aprendizaje.
- Telesecundarias. Existen 49 en el Distrito Federal, es la modalidad más numerosa en las entidades del país (sobre todo en el medio rural). No hay un docente por asignatura, existe un coordinador por grupo, que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos en todas las asignaturas, con apoyo de programas educativos grabados y guías (como libros de texto).
- Secundarias para trabajadores. Hay 39 en el Distrito Federal. Esta modalidad es para mayores de 15 años. En el Distrito Federal las hay en turno matutino y nocturno, a ellas se integran como alumnos, quienes por alguna razón no

han iniciado o concluido su educación secundaria. Funcionan con la misma estructura curricular de las secundarias generales, con la diferencia de que no les imparten educación física, tecnológica ni artística.

En el Distrito Federal, la política educativa estuvo orientada durante los años setentas, ochentas y noventas del siglo XX, hacia la expansión de la modalidad de secundarias generales. La modalidad de telesecundarias numerosa en algunas entidades del país, se ha expandido debido a su bajo costo de operación (es más barato pagar a un coordinador por grupo, que a diez docentes), las de trabajadores han sido una respuesta a los intentos de que la población mayor de 18 años, complete el ciclo de educación básica, las escuelas técnicas respondieron a los intentos de que los egresados del nivel, tuvieran un oficio que les permitiera incorporarse a la vida productiva del país.

En el Distrito Federal la modalidad de secundarias generales es el más numeroso, es aquí donde se han manifestado con énfasis las acciones de la política educativa para la implantación de las reformas. El plan curricular de 7 sesiones diarias, con diez materias por grado, está diseñado para la estructura de las secundarias generales.

El nivel de secundarias generales ha sido también el que mayor oposición ha manifestado por parte de los docentes al desarrollo de la reforma, desde que se inició en el 2004, con el nombre de Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES).

Las acciones de la política educativa por parte de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria y la Dirección Operativa N° 5, órgano administrativo desconcentrado que opera en las Delegaciones Álvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Conteras; instituciones oficiales responsables de supervisar la prestación del servicio educativo en los planteles de educación media en 15 de las 16 Delegaciones Políticas del Distrito Federal (en el caso de la Coordinación Sectorial), se ha manifestado en la implantación de programas que cuya finalidad principal (cuando menos teóricamente), es la mejora de resultados educativos.

Los principales programas que aparecen en los documentos oficiales, a los cuales se les da mayor seguimiento, son los siguientes:

- Programa Escuelas de Calidad (PEC). Iniciado a partir del ciclo escolar 2001-2002.
- Programa Sec-21. Iniciado a partir del ciclo escolar 1998-1999. Consiste en la introducción de tecnología informática en cada una de las aulas. En la Dirección Operativa 5, solamente la secundaria 202, está incorporada.
- Escuelas con horario ampliado. El horario normal de trabajo es de 7:30 a 13:40 Hrs. Estas escuelas funcionan de 7:00 a 14:00 Hrs. Una hora más de clase diaria. La escuela que en la Dirección Operativa 5 funciona con estas características es la N° 169.
- Apoyo de comedor a los estudiantes. La única escuela que tiene apoyo institucional en la Dirección Operativa 5 es la N° 279, turno matutino.
- Programa de toma de velocidad de la lectura.

Debido al rechazo que se manifestó desde el 2004 en la aceptación de la RIES, para el desarrollo de la investigación se ha considerado importante, la existencia de equipos directivos abiertos a la aceptación de las políticas educativas, que con su gestión no predispongan a los docentes en la aceptación de la Reforma a la Educación Secundaria. Este será un factor a considerar para la selección de las escuelas y los docentes, donde se llevará a cabo la siguiente etapa de la investigación.

5.2. Elaboración del instrumento para la selección de docentes

Como un primer acercamiento a los contextos de la investigación, se elaboró un cuestionario de opinión (ver anexo 1), dirigido a los docentes de la especialidad de historia de las escuelas, con las siguientes finalidades:

1. Estudio censal. Obtener datos acerca del tipo de formación profesional de los docentes (normalistas o universitarios), el tipo de especialidad (historiadores, en ciencias sociales, abogados, sociólogos, antropólogos, geógrafos); nivel salarial (participación en carrera magisterial, así como el nivel en que se ubican); experiencia impartiendo la asignatura de historia (años de servicio).
2. Realizar un estudio exploratorio, con la intención de recoger la opinión de los docentes acerca del manejo didáctico de aspectos de la historia, así como los

resultados esperados, que se proponen en el enfoque del programa de la Reforma Secundaria 2006.

3. A través de los resultados obtenidos en el estudio exploratorio a través del cuestionario de opinión, tener elementos para la selección de los docentes que formarán parte del universo de la investigación, donde se llevará a cabo el trabajo de campo.

Se elaboró el cuestionario de opinión, de acuerdo a las sugerencias y bibliografía consultada en el seminario “Diseño de instrumentos para la investigación”. La herramienta de sondeo se realizó dividida en tres apartados:

1. Datos generales.
2. Asistencia a la capacitación recibida para el manejo de los programas de la Reforma Secundaria y utilidad de la misma.
3. Aspectos para el trabajo de la historia de acuerdo al enfoque propuesto en el programa de la asignatura.

Las unidades de análisis, se han obtenido de los aspectos particulares que diferencian y determinan las características poblacionales, datos generales que se considera pueden ser factor para variar la opinión de los docentes, en este estudio exploratorio, sobre el manejo de la didáctica de la historia:

- a) Turno. Valorar si es la misma opinión de los docentes del turno matutino y los del vespertino.
- b) Experiencia. Medida con los años que tiene el docente impartiendo la asignatura de historia.
- c) Posibilidad de intercambiar experiencias con otros docentes de la especialidad en su escuela. Este aspecto se consideró con la cantidad de horas de trabajo colegiado (horas pagadas sin alumnos) que tiene el docente en la escuela.
- d) Cantidad de tiempo disponible para preparar clases. Valorado a través de la cantidad de materias que imparte el docente y la cantidad de horas frente a grupo.

- e) Cantidad de salario recibido. Opinión medida a través de la participación del docente en el programa de carrera magisterial, así como el nivel que tiene, ya que no es el mismo sueldo que recibe un docente que no participa o que lo hace pero no ha logrado ingresar, con uno que tiene nivel A, B o C.
- f) Formación profesional recibida. En educación secundaria existen dos universos por el origen de la formación: egresado de normal superior y universitarios. De igual forma se ha considerado la especialidad que recibieron y si están titulados.
- g) Capacitación en relación al conocimiento y manejo de los aspectos de la Reforma Secundaria 2006. Este aspecto se valora en relación a la asistencia a la capacitación inicial (tres días al inicio del ciclo escolar) y si lo que recibió le sirve para el cumplimiento de propósitos.

Un aspecto que se consideró en la elaboración del instrumento fue la validez, entendida esta como el “grado en que un instrumento mide lo que se supone que esta midiendo” (Ary Donal, 1990, p. 102). Para el caso de la didáctica de la historia, entendida como la forma o el modo en que el docente, propicia que los alumnos aprendan conceptos y desarrollen habilidades de la asignatura, como se propone en el enfoque del plan y programa de estudio de la Reforma Secundaria 2006.

Para el diseño del instrumento se consideró la validez de contenido, la validez de criterio y la validez constructo.

5.2.1. Validez de contenido del instrumento

Se elaboraron varios tipos de reactivos para obtener la opinión de los docentes, en relación con aspectos didácticos de la enseñanza de la historia.

- a) Ubicación temporal de los alumnos a través del uso de líneas del tiempo.
- b) Ubicación espacial, la situación de los alumnos en los escenarios donde se produjeron los sucesos históricos.
- c) Iniciar a los alumnos en la investigación histórica, a través de la búsqueda y selección de fuentes de información histórica.
- d) Desarrollo de habilidades para la comprensión de los sucesos históricos, con la lectura e información de fuentes de información histórica.

- e) Valoración de lo escrito por los historiadores enseñando a los alumnos el manejo crítico de las fuentes de información histórica.
- f) Comprensión de los orígenes de los sucesos históricos, analizando las causas que propiciaron su surgimiento.
- g) Entender la historia como un proceso donde los sucesos históricos están en secuencia y que al mismo tiempo se presentan acontecimientos en otros lugares, que pueden influenciarse mutuamente.
- h) El estudio de la historia desde un punto de vista global (propuesta por la Escuela de los Annales) en cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural.
- i) El reconocimiento de que en los sucesos históricos no son solamente importantes los líderes, héroes o “grandes personajes”, sino los colectivos han tenido una participación determinante.
- j) Una de las funciones sociales de la historia es la comprensión del presente en relación a lo que sucedió tiempo atrás. Los alumnos deben comprender la relación pasado-presente-futuro de los acontecimientos históricos.

En el enfoque del programa se destacan propósitos a lograr con los alumnos en la asignatura de historia, a nivel general se traducen en habilidades y actitudes demostradas con los aprendizajes obtenidos. Para valorar este aspecto, se elaboraron nueve cuestiones, con el fin de que los docentes opinaran en qué medida logran desarrollarlas entre los estudiantes:

- a) Cuidado del patrimonio cultural.
- b) Participación de manera responsable en situaciones de su vida personal y social.
- c) Valoración de la diversidad cultural, como un enriquecimiento social.
- d) Valoración de la interculturalidad desde una perspectiva histórica.
- e) Desarrollo de habilidades para la investigación.
- f) Adquisición de pensamiento crítico a través de la contrastación de diversos documentos históricos.

- g) Adquisición del sentido de identidad nacional a través del reconocimiento del pasado.
- h) Adquisición de una conciencia histórica para mejorar la convivencia.
- i) Valoración de las aportaciones de los antepasados.

Una vez elaborada una primera versión del instrumento, se solicitó la opinión de tres maestros especialistas en la enseñanza de la historia, en impartir cursos y asesorías a docentes sobre manejo de aspectos didácticos de la historia, los cuales realizaron algunas observaciones que ayudaron a la conformación de los reactivos.

5.2.2. Validez de criterio del instrumento

De acuerdo con Donald Ary la validez de criterio es “la relación existente entre las puntuaciones de un instrumento de medición y una variable independiente externa, que mide directamente las características en cuestión”. Para la validez de criterio se consideraron cuatro áreas, sobre el manejo didáctico de los aspectos de la historia por parte de los docentes, referidas a las habilidades que deben desarrollar en los alumnos y una sobre la formación de actitudes a través del estudio de la historia.

- k) Áreas sobre el manejo de aspectos didácticos de la historia:
 - Grado de dominio de aspectos didácticos en relación a la historia, de acuerdo al enfoque de la asignatura.
 - Frecuencia con que utiliza los aspectos de la didáctica.
 - Impacto del uso de los aspectos de la historia en sus práctica docente.
 - Consideración de los aspectos didácticos de la historia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- b) Área sobre la formación actitudinal.
 - Desarrollo de actitudes en los alumnos, propuestas como finalidades en el programa de la asignatura de historia.

En la validez de criterio se consideró la pertinencia, que juzga “si el criterio elegido representa realmente un rendimiento adecuado de la conducta que se estudia” (Ary Donal, 1990, p. 104). El grado de dominio, la frecuencia de aplicación, el impacto en la formación de los alumnos, la utilidad los recursos en los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de actitudes; son aspectos importantes, partes de un

proceso educativo en la formación de los escolares, que permiten en esta etapa de la investigación, denominada estudio exploratorio, valorar el impacto que los programas de la Reforma Secundaria, han tenido en el trabajo docente, qué tanto aplican en el aula lo establecido en el enfoque, cómo trabajan los temas, para el logro de los llamados aprendizajes esperados.

5.2.3 Validez de constructo del instrumento

En los reactivos diseñados con base en la didáctica de la historia, que aparecen en el programa, se cuidó que tuvieran relación con lo que el enfoque del programa propone al docente, llevar a cabo en el proceso de aprendizaje con sus alumnos, de acuerdo al planteamiento del paradigma pedagógico, en el cual gira la educación básica en la RES 2006, que es el desarrollo de competencias, en discurso oficial, se pretende que los alumnos no sólo conozcan, sino que sepan qué hacer con el conocimiento aprendido.

Se aplicó la prueba Alpha Cronbach y se obtuvieron los siguientes resultados:

A) Dominio de aspectos de la didáctica de la historia.

Grado de confianza (Alfa de Cronbach)	N de elementos
.916	10

B) Frecuencia de aplicación de los aspectos de la didáctica de la historia en su práctica docente.

Grado de confianza (Alfa de Cronbach)	N de elementos
.878	10

C) Impacto del uso de los aspectos de la didáctica de la historia en su práctica docente.

Grado de confianza (Alfa de Cronbach)	N de elementos
.890	10

D) El favorecimiento de aprendizajes en los alumnos con el uso de los aspectos de la didáctica de la historia.

Grado de confianza (Alfa de Cronbach)	N de elementos
.906	10

E) Logro de actitudes en los alumnos con su práctica docente.

Grado de confianza (Alfa de Cronbach)	N de elementos
.962	9

5.3. Universo de la investigación

La investigación inicialmente se había planeado llevarla a cabo en las escuelas secundarias generales de la Delegación Álvaro Obregón, la cual está constituida por 29 de escuelas secundarias generales, que cuentan con 72 docentes de la especialidad de historia. En noviembre de 2007, se planteó esta situación a la Directora Operativa N° 5, la cual solicitó se pusiera a consideración de los inspectores generales, la posibilidad de presentarse a las escuelas y aplicar el cuestionario de opinión dirigido a los docentes, como un primer acercamiento a las escuelas.

Se visitaron las zonas escolares I, II, III, IV y V de secundarias generales que conforman la Delegación Álvaro Obregón, se solicitó una entrevista a cada uno de los inspectores, a los cuales se les presentó el proyecto de investigación, así como el instrumento, se les solicitó su autorización para entrar a las escuelas y aplicar el cuestionario de opinión a los docentes.

Se obtuvo respuesta positiva de los docentes inspectores de las zonas escolares II, IV y V. Los supervisores de la I y III dieron respuesta negativa, manifestando que los docentes estaban ocupados y no se les podía distraer de sus labores, ya que la prioridad es la atención de los alumnos, entrar a las aulas implicaría distraerlos de sus funciones.

Se visitaron las escuelas de las zonas escolares donde se tuvo la autorización, se obtuvieron 32 cuestionarios de opinión. Al plantearle la situación a la Directora Operativa 5, la posibilidad de obtener el acceso a las escuelas, su respuesta fue que no podía obligar a los inspectores de zona, ni a los directores de las escuelas a permitir la entrada a las escuelas, puesto que había orden de no distraer a los maestros de sus labores docentes, pero que sin embargo la alternativa era que se visitaran las otras supervisiones que corresponden a su demarcación en las Delegaciones Políticas Cuajimalpa y Magdalena Contreras.

Ante esta situación, se tomó la determinación de realizar la selección de las escuelas secundarias generales de manera aleatoria. Se visitaron los planteles que resultaron seleccionados en las Delegaciones Magdalena Contreras en la Zona LVIII se obtuvieron 14 cuestionarios de opinión. En la LIX se aplicó el instrumento a 7 docentes, ya que en ella se había piloteado con anterioridad.

Se visitaron las escuelas de la Delegación Cuajimalpa que resultaron de la selección aleatoria; en la secundaria 211 matutina, se aplicaron 2 cuestionarios y la vespertina se obtuvieron 2 instrumentos, en la escuela 289 matutina 2 y en la vespertina 3.

Es pertinente aclarar que a las autoridades educativas, no les interesa se realice investigación al interior de las escuelas y las aulas, cada entrevista llevada a cabo con los supervisores, o la Directora Operativa 5, encontré una gran cantidad de inconvenientes, hacer citas, llegar a la cita y encontrarse con que no me pueden recibir, que regrese después, en fin, tal parece que a los directivos, les molesta que llegue alguien a observar el trabajo de los docentes. Por otra parte los directores en las escuelas, por su propia voluntad, tampoco permiten el acceso, argumentando que no hay autorización de acuerdo a lineamientos y se tiene que buscar la autorización de alguna autoridad, por lo que argumentan se encuentran muy limitados para permitir el acceso, ya que se arriesgan a una sanción.

ÁLVARO OBREGÓN	N° ESCUELAS		TOTAL	SITUACIÓN PARA INVESTIGACIÓN
	TURNO			
ZONA	MATUTINO	VESPERTINO		
I	2	2	4	No se permitió acceso
II	2	2	4	Se encuestó a docentes presentes
III	4	3	7	No se permitió acceso
IV	6	3	9	Se encuestó a docentes presentes
V	3	2	5	Se encuestó a docentes presentes
TOTAL	17	12	29	
CUAJIMALPA				
XXIII	2	2	4	Escuelas seleccionadas aleatoriamente. Se encuestó a docentes presentes
XXIV	2	2	4	Escuelas seleccionadas aleatoriamente. Se encuestó a docentes presentes
TOTAL	4	4	8	
MAGDALENA CONTRERAS				
LVIII	3	3	6	Escuelas seleccionadas aleatoriamente. Se encuestó a docentes presentes
LIX	4	4	8	Se encuestó a docentes no participantes en pilotaje
TOTAL	7	7	14	
TOTAL GLOBAL	28	23	51	

El total de instrumentos aplicados a docentes de la especialidad de historia por Delegación Política y por zona escolar es la siguiente:

Álvaro Obregón

Zona	N° cuestionarios	Zona	N° cuestionarios
Zona II	6	Zona IV	16
Zona V	10		

Magdalena Contreras

Zona	N° cuestionarios	Zona	N° cuestionarios
Zona LVIII	14	Zona LIX	5

Cuajimalpa

Zona	N° cuestionarios	Zona	N° cuestionarios
Zona XXIII	2	Zona XXIV	9

Se obtuvo un total de 62 cuestionarios de opinión. En la visita a las escuelas, se aprovechó el tiempo de receso escolar o cuando los docentes habían terminado su horario laboral. El día de visita a la escuela algunos docentes no se encontraban, en algunos casos porque no aún no entraban, en otros ya se habían retirado o habían faltado a trabajar.

5.4. Interpretación de resultados del instrumento aplicado

En este apartado se considerarán los datos generales de los docentes y su relación con el manejo de los aspectos de la didáctica de la historia.

1. Carrera Magisterial

La importancia de la participación en carrera magisterial, como unidad de análisis, para valorar la opinión de los docentes respecto a la Reforma de la Educación Secundaria y su desempeño en el manejo de los aspectos de la didáctica de la historia, así como en sus actitudes de aceptación o de rechazo, se debe a la sustancial diferencia salarial, que existe entre los participantes en el programa, y los que son excluidos de él (no por voluntad propia, sino por la normatividad excluyente, que les impide concursar). Aunque el programa permite a los docentes una vez incorporados, la participación en cinco niveles A, B, C, D y E. Con la respectiva diferencia salarial en cada uno, de los docentes encuestados, solo tres de ellos participan en el nivel C, ninguno se ubica en el D y el E.

El salario mensual del docente al 30 de junio de 2008, con una plaza inicial de 19 Hrs., en cada nivel de carrera magisterial es el siguiente:

Nivel	Salario mensual	Diferencia
07 (sueldo base sin carrera)	\$ 5 066.92	
7A	\$ 6 984.20	\$ 1 917.28
7B	\$ 10 065.30	\$ 4 998.38
7C	\$ 12 540.94	\$ 7 474.02

El Programa Nacional de Carrera Magisterial, fue creado en 1992 como una de las acciones de la política educativa, manifestada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se anunció como una alternativa que “dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente para estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (SEP, 1992, ANMEB).

La carrera magisterial se concibió inicialmente como “un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores” (SEP, 1992, ANMEB). Este sistema de “mejoramiento docente” en el ciclo escolar 2007-2008, se encuentra en la décimo séptima etapa de participación. Desde su creación en 1992, hasta el 2008 han existido dos reglamentaciones para su operación.

De acuerdo a los lineamientos vigentes a partir del ciclo escolar 1997-1998, la participación en carrera magisterial, requiere del docente una serie de requisitos administrativos para poder inscribirse, el principal de ellos es tener horas en plaza de base (código 10), o en interinato ilimitado sin propietario (en la práctica es muy difícil para quien está en esta situación, demostrar que sus horas no tienen dueño, por lo cual no se les permite registrarse).

Para los maestros de asignaturas (como en el caso de los de historia), otro requisito para poder anotarse es contar con una plaza inicial de 19 horas. Una vez salvados estas dos exigencias, los docentes solicitan su participación, inscribiéndose de acuerdo a una convocatoria que año con año se publica.

Para el caso de los docentes de educación secundaria, durante muchos años (aún antes de la aparición del programa de carrera magisterial), se consideró a los egresados de la normal superior (docentes de carrera) para asignarles una plaza

inicial de 19 horas, que a los seis meses se les basificaba. Sin embargo, en el nivel existe una gran cantidad de docentes de formación universitaria, que por alguna razón se incorporaron al magisterio, a muchos de ellos no se les ha dotado de horas de base.

En el caso del universo de la investigación, de acuerdo a los datos de los 62 cuestionarios aplicados, 62.9% (39 docentes) no participan en carrera magisterial, 25 de ellos provienen de alguna institución de educación superior pública, 11 son de normal superior y 3 se formaron en alguna institución de educación superior privada.

El programa nacional de carrera magisterial, se ha convertido en el principal motivo para la búsqueda de puntos, por medio de los cuales los docentes participantes, tratan de obtener los máximos posibles y con ello, poder acceder a las mejoras económicas que el ingresar o promoverse implica. En la actualidad los docentes buscan solo aquellas acciones de capacitación o actualización que les reditúan puntajes, sin que ello implique necesariamente que lo aprendido, sea aplicado en el aula con sus alumnos.

Los docentes que si participan en carrera magisterial representan el 37% del universo de la investigación (23 maestros), de acuerdo al siguiente cuadro:

	N° de docentes por su formación									
	Normal superior		IES pública		IES privada		Titulado			
	N°	%	N°	%	N°	%	SI		NO (n/c 2)	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Sin carrera	11	17.74	24	38.7	3	4.8	14	22.5	22	35.48
En trámite	6	9.6	3	4.8	0	0	3	4.8	6	9.6
A	4	6.4	3	4.8	0	0	4	6.4	3	4.8
B	3	4.8	2	3.22	0	0	2	3.22	3	4.8
C	3	4.8	0	0	0	0	2	3.22	1	1.6
Total	27	43.54	32	51.61	3	4.8	25	40.32	35	56.45

De acuerdo con estos datos el porcentaje de docentes que participan pero que no han logrado ingresar es del 14.4 % (9), que sumados con el 62.9 % que no participan, hacen un total de 75.8 % (48 docentes), que reciben el sueldo base, sin ninguna compensación de carrera magisterial, solo \$ 5 066.92, por plaza inicial de 19 horas. Sólo un 4.8 % del total (3 casos) de maestros, se ubican en el nivel C, es decir, tienen un salario extra de \$ 7 474.02 mensuales.

De acuerdo con la normatividad vigente, los siguientes son los aspectos en los que es evaluado un profesor que participa en el programa.

FACTORES	PUNTAJES MÁXIMOS		
	1ª vertiente	2ª vertiente (directivos)	3ª vertiente (asesores)
1. Antigüedad	10	10	10
2. Grado académico	15	15	15
3. Preparación profesional	28	28	28
4. Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
5. Desempeño profesional	10	10	10
6. Aprovechamiento escolar (docentes con grupo)	20	---	---
Desempeño escolar (para directivos)	---	20	---
Apoyo educativo (para apoyos técnicos)	---	---	20
PUNTAJE TOTAL (Máximo posible)	100	100	100

1. La antigüedad con el 10% del total, se concibe como los años desempeñados como docente en la educación básica, este factor se relaciona con la preparación; en el nivel secundaria como profesor de asignatura, solo puede impartir clase un docente con licenciatura (ahora terminada, hasta hace algunos años con 75% de créditos); por lo cual, con dos años de antigüedad es posible participar en el programa, se inicia con 2 puntos (de los 10 posibles logrados con 27 años de servicio) y se incrementa 0.33 por cada año de servicio.
2. El grado académico otorga un máximo del 15 % del total; se asignan 9 puntos para licenciatura, 12 por estudios de maestría y 15 por el doctorado.
3. La preparación profesional con 28 % del total, se evalúa con un examen que se aplica cada año a los participantes, para los docentes de la especialidad de historia, consta de 60 o 70 preguntas; entre el 20 % y el 30% de ellas relacionadas con aspectos de la normatividad como es el Art. 3° Constitucional, la Ley General de Educación, las normas de inscripción y reinscripción, los lineamientos de carrera magisterial; el otro 80 % se refiere a los contenidos del plan y programas de la asignatura, al conocimiento del enfoque y a situaciones didácticas que el docente debe conocer, de acuerdo a los paradigmas pedagógicos actuales.

4. Los cursos de actualización y superación profesional con 17% del total, forman parte del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap), para maestros en servicio, se dividen en dos apartados:
 - a) El curso nacional de actualización (CNA), donde el docente es evaluado a través de un examen. El CNA es autodidácta, el profesor se inscribe y recibe una guía para su preparación, con una bibliografía sugerida. Es pertinente señalar que a partir del ciclo escolar 2007-2008, se eliminó el CNA denominado “la enseñanza de la historia en la educación básica”, donde era posible analizar aspectos particulares referidos a la forma en que los alumnos aprenden historia. De los exámenes que los maestros presentaron, no existe alguno que tenga aspectos referidos al conocimiento de los enfoques o programas de la Reforma Secundaria de ninguna asignatura. La calificación obtenida por el participante en el examen, se multiplica por 0.12 y se obtiene el puntaje que aparece en su constancia de resultados, la puntuación máxima que se puede obtener son 12 puntos.
 - b) El otro apartado es el de los cursos estatales. Cada ciclo escolar se publica una convocatoria, la institución encargada de la actualización en el Distrito Federal, selecciona de una oferta conformada por un banco nacional de cursos (la del ciclo escolar 2007-2008 fue de 54), elaborados en las diferentes entidades del país y otros por equipos técnicos de la subsecretaría de educación básica, aquellos que se ofertarán a los docentes de la entidad. En el Distrito Federal el profesor asiste durante 5 sesiones de 6 horas cada una (30 horas); de acuerdo a su participación puede obtener de 3 a 5 puntos.
5. En el desempeño profesional con 10 % del total (10 puntos), los docentes son evaluados con una cédula de evaluación integrada por 15 indicadores (más los que acuerde agregar el colectivo docente), en tres momentos a lo largo del ciclo escolar, se consideran aspectos de acuerdo a la planeación realizada, su trabajo con sus alumnos y la colaboración en la organización y desarrollo del proyecto de la institución; el consejo técnico escolar y los maestros participantes en carrera magisterial, se constituyen como el órgano de evaluación, siendo el director del plantel el presidente del mismo.

6. Aprovechamiento escolar. Para el caso de los maestros de asignatura, que están frente a grupo, son evaluados con un examen que les aplican a sus alumnos al finalizar el ciclo escolar. Se ha considerado que este examen no se relaciona con el enfoque de la asignatura de historia, pues mientras en él, se pide a los docentes que atiendan al desarrollo de competencias, el mayor porcentaje de las cuestiones, miden la cantidad de datos memorizados por los alumnos.

El acceso a los beneficios salariales que otorga la participación en el programa de carrera magisterial, resulta complicada. En educación secundaria, donde un buen porcentaje de docentes no son normalistas, la mayoría de ellos no tienen plazas en propiedad, lo que les impide participar. Comentarios de los profesores que asisten a cursos y presentan sus exámenes, consideran que son muchos requisitos los que se deben cumplir, por lo cual aunque se inscriben (en ocasiones por presiones de sus directivos), no realizan todo el proceso, por lo cual no ingresan o no se promueven al siguiente nivel.

En las respuestas que dieron los docentes sobre el manejo de aspectos de la didáctica de la historia en su práctica educativa cotidiana, no se encontraron diferencias significativas de los que participan o no en el programa. La mayoría opinó que domina los aspectos de la didáctica de la historia en un nivel entre 4 y 5 del rango de dominio (ver anexos).

Sólo 2 casos de los 39 que no participan en el programa de carrera magisterial, opinaron que dominan en un nivel 2, el uso de líneas del tiempo, el manejo crítico de fuentes históricas y en la comprensión de la relación pasado-presente-futuro.

En la frecuencia del uso de los recursos, de 62 encuestados, todos se ubicaron en frecuencias entre algunas veces a siempre (anexo 2, p. 2). En este aspecto no se aprecian diferencias significativas entre quienes participan en carrera magisterial y no lo hacen. El recurso que opinaron es menos usado, son las líneas del tiempo con un 24.19 % los participantes y 19.3 % los no carrera. Un 22.5 % opinaron algunas veces propiciar la búsqueda y selección de fuentes de información en sus alumnos.

En el al impacto del uso de los recursos de la historia en la formación de los alumnos (anexo 2, p. 3), se observa que no hay diferencias significativas entre participantes y no participantes en carrera magisterial; la mayoría de los 62

encuestados se ubican entre un nivel 4 y 5 de impacto. Se observa que donde existen mayores problemas, es en la secuencia para la formación crítica de los alumnos, hay 21 casos (33.87 %) entre los que participan y no lo hacen que no ven que han impactado en sus alumnos con la búsqueda y selección de fuentes de información histórica; 19 (30.6 %) opinaron que impactan poco con la lectura e interpretación de fuentes y 15 (24.19 %) que no lo hacen con el manejo crítico de los documentos de información histórica.

Sobre el uso de los recursos para promover aprendizajes en los alumnos (anexo 2, p. 4), no se aprecian diferencias significativas entre quienes participan y no lo hacen, la mayoría opinó entre los niveles 4 y 5 que los recursos les son útiles.

Acerca del desarrollo de actitudes favorables en los alumnos (anexo 2, p.5), no existen diferencias significativas, si bien se aprecia un número mayor en los no participantes que se ubican entre los niveles 1 y 3 (bajo logro), son más los que no están en el programa, que los que si se encuentran en él.

De acuerdo a las opiniones de los 62 docentes encuestados, se aprecia que el participar no hacerlo en el programa de carrera magisterial, no es impedimento para que dominen los aspectos de la didáctica de la historia, para que apliquen los recursos, para que impacten en sus alumnos y para que desarrollen en ellos actitudes favorables; a pesar de la diferencia salarial que implica entre un 07 sueldo base de \$ 5 066.92 y un 7C que es de \$ 12 540.94, con una diferencia salarial de \$ 7 474.02 mensuales.

2. Origen de la formación profesional

Ya que la formación profesional en secundarias, no es homogénea como otros niveles de educación básica, donde son exclusivos para los egresados del sistema de educación normal (preescolar y primaria). En este nivel existe una gran variedad en la formación de los docentes.

La Reforma Educativa de 1974 creó algunas escuelas secundarias que funcionaron por áreas (a ciencias sociales se integró historia, geografía humana y educación cívica), sin embargo, la formación de docentes en la Normal Superior, continuó por asignaturas. Cuando se egresaba, era común ser asignado en las escuelas de adscripción como profesor de historia, geografía y educación cívica (como se denominaba la asignatura en ese entonces), aunque no se hubiera estudiado para

impartir esas materias, o bien de ciencias sociales, en alguno de los planteles que funcionaban con esta modalidad. En 1983 se reformó el sistema de educación normal, se creó la licenciatura para educación preescolar y primaria. La Escuela Normal Superior ubicada en la calle de Fresno, fue cerrada y se trasladó a su actual ubicación en el Plantel del Rosario.

En 1986 los programas de la formación docente inicial para secundarias, se reformaron por áreas; con ello se hizo oficial, poder impartir cualquiera de las tres asignaturas de las ciencias sociales. La estructura curricular para la formación de docentes por áreas tuvo su primera generación de profesores de esta modalidad en el ciclo escolar 88-89; sin embargo, pervivieron centros escolares, que funcionaban por asignaturas. A los docentes egresados en ciencias naturales o sociales, se les ubicaba en planteles, que de acuerdo a las necesidades, se incorporaban como profesores de áreas o de asignaturas, en éstas a los de sociales, se les podían asignar grupos de historia, geografía o educación cívica.

Para 1993, se realizó la primera reforma curricular, con los parámetros de la globalización, resultado de los Acuerdos de Jomtien de 1990, reunión en la que México participó, de acuerdo con ella “la organización de las escuelas secundarias pasó de las disciplinas generales, como las ciencias naturales [también las ciencias sociales], a disciplinas específicas, como la química y la biología, [la historia, la geografía y la educación cívica (como se le llamó entonces) en las sociales] (Torres, 2007, p. 308). Con esta reforma, se homogeneizaron curricularmente todas las secundarias a asignaturas diferenciadas, desapareciendo las escuelas que funcionaban con áreas.

Después de la reforma curricular de 1993, seis años más las normales superiores continuaron formando a los docentes por áreas (ciencias sociales o naturales) y no por disciplinas específicas, fue hasta 1999, cuando se reformaron los programas para la formación inicial de docentes de educación secundaria, “el nuevo plan de estudios modificó la definición de ‘maestros investigadores’ a ‘educadores de adolescentes’ (Torres, 2007, p. 308).

Desde aquellos años, como antaño, el universo laboral de educación secundaria, se continuó abriendo también, para los egresados de las instituciones de educación superior públicas y privadas: universidades, Instituto Politécnico Nacional, normales

particulares, escuelas de leyes. Así continuó teniendo una gran heterogeneidad en la formación profesional de los docentes. A los que no eran normalistas de origen, se les solicitaba un diplomado de nivelación pedagógica, con la que de acuerdo a esta política, adquirirían los elementos para poder ser profesores en secundarias.

Ya conocido este panorama, para el origen de la formación profesional de los docentes encuestados, se abrieron tres posibilidades, egresados de normal superior y de instituciones (universidades u otro tipo de escuelas profesionales) de educación superior públicas o privadas, con los siguientes resultados:

Escuela formación	Normal Superior		*IES pública		*IES privada		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Asignatura								
Historia	20	32.25	9	14.5	0	0	29	46.77
Ciencias Sociales	5	8	1	1.6	0	0	6	9.6
Geografía	0	0	2	4.8	0	0	2	3.2
Derecho	0	0	6	9.6	2	3.22	8	12.9
Sociología	0	0	6	9.6	0	0	6	9.6
Ciencias políticas	0	0	1	1.6	0	0	1	1.6
Antropología	0	0	1	1.6	0	0	1	1.6
Economía	0	0	3	4.8	0	0	3	4.8
Otra	0	0	5	8	1	1.6	6	9.6
Total	25	40.32	34	54.83	3	4.8	62	100

*Institución de educación superior

Como se puede observar, la mayor cantidad de los docentes encuestados provienen de alguna institución de educación superior, que en conjunto públicas y privadas suman 37 profesores, un 54.83 % del total, contra 40.32% de los provenientes de normal superior.

5.5. Plan para la investigación cualitativa

La investigación cualitativa propia para la explicación de la realidad social, permite tener panoramas tan diversos, como la existencia de contextos donde actúan los sujetos; para ella no existen regularidades, ya que la acción humana, los significados y las interpretaciones sobre los fenómenos sociales; son tan diversas, como personajes participantes en la investigación existen, por lo que no es posible sujetarlos a las precisiones de lo cuantitativo.

La investigación cualitativa tiene la particularidad de permitir a quien investiga, conocer más de cerca las vivencias, significaciones e interpretaciones; que tienen de los fenómenos sociales objetos de investigación, los sujetos involucrados en el

devenir de una serie de acciones humanas, que planificadas o no, afectan la forma en que se desarrolla la vida de las organizaciones en la sociedad.

Así pues, la investigación cualitativa permite acercarse a la realidad construida por los docentes de educación secundaria, participantes en la implementación de la RES 2006, cómo significan los elementos que la componen, desde la estructura curricular, los materiales didácticos complementarios a los programas, la capacitación recibida, las acciones desde la autoridad para asegurar el cumplimiento de la reforma, la evaluación hacia los alumnos a través de los exámenes estandarizados como en enlace, los motivos que llevan a los docentes a manifestar posturas de aceptación o de rechazo.

Una vez seleccionadas por medio de los datos arrojados por el cuestionario de opinión, las escuelas donde se realizaría la investigación cualitativa, así como a los docentes participantes, se procedió a elaborar el siguiente plan de acción:

1. Solicitud de autorización para ingresar a los planteles, ante la autoridad de la Dirección Operativa 5, a quién se le presentó el plan de la investigación.
2. Una vez obtenidos los oficios de autorización, a tener una entrevista con el supervisor de zona de cada escuela, para que a su vez, solicitara a los directores, se permitiera el ingreso y se otorgaran las facilidades, de acuerdo al plan presentado.
3. Presentación al directivo de cada escuela el plan de acción, para que una vez conocido éste, procedieran a presentarme con los docentes de historia de su escuela.
4. Presentación del plan de acción a cada uno de los seis docentes seleccionados, implícito estaba que los detalles obtenidos de las entrevistas y observaciones, serían usados solo para fines de la presente investigación y se reservaría la absoluta confidencialidad de los datos personales.
5. Dentro del plan de acción, considerar en cada una de las observaciones realizadas al aula, llevar un registro en una guía de observación (ver anexos). Cuidando de no realizar comentarios sobre la práctica de los docentes, que pudieran sesgar los fines de la propia investigación. Estimar desde el inicio, aportar algunos materiales didácticos, con la libertad de ser usados o no por los profesores.
6. Realizar dos entrevistas informales (al finalizar las observaciones), que permitieran corroborar y complementar los datos expresados por los docentes en el cuestionario de opinión, así como conocer sus

interpretaciones acerca de lo que implicaba la implantación de la RES 2006, con las acciones de la política educativa que llevaban implícitas.

7. Al finalizar las observaciones, realizar una entrevista a profundidad semiestructurada, con el fin de conocer a mayor profundidad, lo expresado por los docentes en las observaciones realizadas, así como los significados que tenían de los conceptos expresados en el enfoque del programa y de los contenidos temáticos del grado que atendían (historia I o historia II)

8. Una vez concluidas las observaciones y realizadas las entrevistas, interpretar los resultados, identificando las significaciones de cada docente participante, de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Docentes

- Nivel salarial medido a través de su participación en carrera magisterial.
- Materiales recibidos. Plan y programas de estudios, guía curricular, antología de lecturas para el docente.
- Capacitación recibida. Asistencia a juntas de academia o aportaciones realizadas por el jefe de enseñanza de la asignatura de historia.
- Conocimiento de la didáctica para la enseñanza de la asignatura de historia en el nivel secundaria.

b) Medidas de política educativa

- Normatividad implícita para verificar la implementación de la RES 2006. Vigilancia de supervisores de zona, jefes de enseñanza y directivos en las escuelas, para que los docentes apliquen lo establecido en los programas de la asignatura de historia.
- Asegurar que los docentes reciben todos los materiales producidos para implementar la reforma, además del plan y programas de estudio de la asignatura de historia.
- Contenido de las sesiones de juntas de academia. Medio instrumentado por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (organismo rector de las escuelas secundarias en 15 delegaciones políticas del Distrito Federal), a través del cual, se asegura que los docentes son capacitados en la estructura de la RES 2006 (enfoque por competencias), así como la comprensión del enfoque de la asignatura de historia y la didáctica para llevar a la práctica, los contenidos temáticos de cada grado.
- Evaluaciones realizadas a los alumnos. En 2010 como conmemoración al año del Bicentenario de la Independencia de México y Centenario de

la Revolución Mexicana, se aplicó a todos los alumnos de educación básica (3° a 6° de primaria, 2° y 3° de secundaria), el examen de Enlace con el que se evaluó además de las materias de español y matemáticas, la asignatura de historia.

5.6. Criterios para la selección de escuelas y docentes

En la investigación cualitativa, se considera importante definir principios que permitan la selección de los sujetos participantes en la investigación. Al tener un universo de 62 docentes encuestados, no es posible observar y entrevistar a todos, por lo cual se determina establecer la muestra, de acuerdo a los siguientes criterios:

5.6.1. Selección de escuelas

Una por cada una de las Delegaciones Políticas donde se aplicó el cuestionario de opinión:

- A. Álvaro Obregón, se aplicaron un 32 cuestionarios, representan el 51.61 % del 100% de los instrumentos.
- B. Cuajimalpa, fueron aplicados 11 cuestionarios, un 17.74 % del 100% de los instrumentos.
- C. Magdalena Contreras, fueron aplicados 19 instrumentos, que representan un 30.6 % del 100% de los cuestionarios.

La selección de las escuelas de cada delegación política, se realizará conforme a los datos aportados por cada uno de los docentes en el cuestionario de opinión, de acuerdo a los siguientes criterios:

A. Formación profesional

- Normalistas: con formación en historia 2 de los 25 (40.32%) encuestados, uno con formación en ciencias sociales de los 5 (8%) opinantes. Este aspecto permitirá valorar la pertinencia de la formación de los que estudiaron entre 1983 y 2001, que se educaron con el plan de áreas, así como los que estudiaron con el plan de asignaturas.
- Formación universitaria: un licenciado en derecho de los 8 (12.9%) encuestados (6 de IES pública y 2 de IES privada), un sociólogo de los 6 (9.6%) que llenaron el cuestionario de opinión y un historiador, de los 9 (14.5%) que se formaron en alguna IES pública.

B. Nivel de carrera magisterial. Los seis docentes seleccionados, se cuidará que coincidan con los siguientes criterios de participación, en este programa de estímulos salariales.

- 2 que no participan de los 38 (61.29%) encuestados, uno que participa y no ha logrado ingresar (en trámite) de los 9 (14.5%) opinantes; de los que tienen un mejor nivel salarial por su ingreso al programa uno de nivel “a” de 7 (11.2%), uno de nivel “b” de 5 (8%), uno de nivel “c”, de 3 (4.8%).

5.7. Técnicas de investigación cualitativa a utilizar

Las técnicas seleccionadas de la investigación cualitativa como la entrevista a profundidad y a observación participante, permiten abrir el panorama de las significaciones de los sujetos participantes en la investigación, lo que me adentra en el hacer de los docentes al interior de las aulas, para conocer cómo interpretan la implementación de la RES 2006, así como identificar las respuestas dadas con sus actitudes de reproducción o resistencia.

5.7.1. Entrevistas a profundidad

Las entrevistas a profundidad son una forma no estructurada y directa de obtener información, en ellas se requiere la habilidad del entrevistador para provocar un ambiente de confianza con el entrevistado, a fin de que hable con libertad de sus actitudes, creencias, sentimientos y emociones.

Una de las ventajas del uso de las entrevistas a profundidad, es que con ellas, es posible combinar otras técnicas, a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas, que muchas veces el entrevistado no está dispuesto en espontánea a proporcionar.

La entrevista se debe realizar en una atmósfera tolerante donde existe libertad, para que el sujeto entrevistado se exprese sin temor a la desaprobación, la amonestación, la discusión sin sentido o el que se sienta acorralado; que esté decidido a ofrecer una imagen amplia y profunda de sus sentimientos, creencias y motivaciones.

Como técnica de investigación, la entrevista tiene entre sus finalidades:

- Verificar o nulificar los supuestos que permiten dar respuesta a las preguntas de investigación.

- Llevar al investigador al nivel del conocimiento del problema, con los sujetos que intervienen en él dentro del contexto donde se produce.
- Permitir la reflexión del entrevistado sobre el objeto de estudio, sobre lo cual quizás no tenía sistematizado y/o concientizado.
- La elaboración científica de criterios de validez con el análisis e interpretación de los datos.

Técnica de la entrevista

Si se concibe la entrevista como una interacción social entre dos personas, de la que resulta una comunicación de significados: el entrevistado da su visión particular sobre el asunto y el entrevistador intenta recoger, interpretar y comprender esa visión particular, en éste caso, los motivos que hacen que expliquen el hacer de los docentes de educación secundaria, ante la implementación de la RES 2006, cómo significan e interpretan las medidas de política educativa, que la acompañan.

Los dos aspectos fundamentales en la entrevista son:

1. Relación interpersonal entrevistador-entrevistado: El entrevistador debe transmitir confianza e interés a los entrevistados, para que estos correspondan igualmente con sus respuestas. Una vez que se acordaron los usos que se darán a los datos obtenidos y a la propia investigación, se debe comenzar explicando los objetivos que se persiguen con el trabajo y como se va a llevar a cabo éste, así como cuál será la participación del sujeto. Se le hará ver al entrevistado, la importancia que tienen sus opiniones.
2. Proceso técnico de recogida de información: La realización de la entrevista requiere un adiestramiento técnico para aumentar la calidad de los datos y reducir los efectos del entrevistador sobre el entrevistado. Se debe preparar previamente: la selección de los entrevistados dispuestos a dar información relevante, elaborar una guía y elegir el momento y el lugar adecuado para la entrevista.

El entrevistador debe explicar los objetivos y los motivos por los que se pide a los entrevistados su colaboración. De igual forma, explicarle porque han sido elegidos como informantes, que sus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad, quedando garantizado su anonimato.

El desarrollo de la entrevista se estructuró en dos partes: (Goetz, 1998, p. 133)

1. Fase inicial: En esta primera etapa se presentó el proyecto de investigación y se corroboraron los datos de cada uno de los docentes participantes, que se expresaron en el cuestionario de opinión, con más detalle en la formación profesional, los años de experiencia, su participación en Carrera Magisterial. En esta parte fue conveniente comenzar con preguntas que no se prestaran a controversia, generales y abiertas, en ello evitar los cuestionamientos que puedan contestarse con un sí o no.
2. Fase intermedia: Intentar obtener la información de lo más general a lo más concreto, de lo impersonal a lo personal, de lo más informativo a lo más interpretativo. Es conveniente efectuar un resumen a medida que la entrevista avanza.
3. Fase final: Aunque se preguntaba a los docentes algunos aspectos de su práctica, la capacitación recibida, los materiales entregados, al finalizar las observaciones, se llevó a cabo una entrevista al final de las sesiones en el aula. En esta parte se trató de realizar las preguntas más concretas, con cuestionamientos que permitieran asegurar la veracidad de la información obtenida. Esta etapa se considera medular, donde se debe cuestionar acerca de todo aquello relacionado directamente con el objeto de la investigación.

Una vez finalizada la entrevista, se agradece la colaboración, se propicia que los participantes se sientan importantes por sus aportaciones. Es conveniente preguntar si existe algún dato que los entrevistados quieran agregar.

La actitud del entrevistador ha de ser la oportuna para crear un ambiente agradable, permitir que los sujetos hablen sin restricciones, no emitir juicios personales, prestar atención y ser sensible a lo que se escucha.

Las tácticas del entrevistador para interactuar con el entrevistado, deben favorecer la producción de un discurso continuado, por lo tanto debe controlar sus intervenciones, ya sean verbales o no verbales. La estrategia inicial básica es el sondeo, para recabar los detalles y los significados. Otras tácticas son los silencios, eco, reflejo, aclaraciones, cambio de tema, distensión, etc. (Goetz, 1998, p. 133)

En la entrevista a profundidad se le atribuyen las respuestas directamente al entrevistado, el cual se define por sus características y actitudes, producto de las

experiencias personales que ha vivido, del contexto donde se desempeña laboralmente, de la formación profesional que ha recibido, de los motivos que tiene para aceptar o rechazar algo. Esta técnica permite dar un intercambio libre de información sin ninguna presión social, el informante puede estar de acuerdo o no, con el objeto de estudio. En el caso de la investigación que se lleva a cabo, con el programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.

Otra ventaja de la entrevista radica en la mayor profundidad en la información que puede lograrse, así como la posibilidad para asociar las respuestas directamente, con los datos obtenidos con la encuesta respondida por el entrevistado.

Los criterios a considerar para los docentes seleccionados que van a ser entrevistados fueron (ver guion de entrevista):

D. Docentes seleccionados

a) Objetivos

- Conocer la postura que asumen ante la implementación del programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.
- Obtener información detallada de los factores que motivan a los docentes aceptar o rechazar el programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.
- Obtener datos que permitan valorar la capacitación recibida por los docentes, para la implementación de los programas de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.

b) Número de entrevistas

Una inicial (informal, sin guion de entrevista). Finalidades:

- Primer acercamiento al docente con un sondeo detallado del entrevistado, dentro del contexto de su escuela, valorando la situación social y el tipo de alumnos asistentes a ella, así como el tipo de capital cultural que poseen.
- Análisis de temas confidenciales, que influyen en su desempeño profesional como: decisión inicial en su vida por dedicarse a la docencia (normalista o universitario), sueldo recibido (participación en

carrera magisterial), carga horaria (número de horas frente a grupo y de descarga), relación con los directivos de la escuela y con otros docentes.

- Situaciones dentro de la escuela del entrevistado, en las que existen convivencia con otros sujetos, en un contexto donde se tiene que respetar una normatividad establecida.
- Situaciones en las que la experiencia profesional del docente tienen una naturaleza delicada, que afectan los estados de ánimo y las emociones, por ejemplo, cuál es su relación con sus alumnos, es cordial o autoritaria. Este aspecto va a ser confirmado con la observación directa de clases del docente al interior de los grupos.
- Dificultades que ha tenido para iniciar el programa de acuerdo a la secuencia de contenidos y el enfoque propuesto.

Una intermedia (informal, sin guion de entrevista). Finalidades:

- Conocimiento detallado de la situación profesional, si el docente ha recibido a lo largo de su trayectoria la formación académica para trabajar la asignatura de historia, de acuerdo a como lo propone el enfoque el la asignatura y el paradigma pedagógico del constructivismo.
- Opinión detallada acerca de la Reforma a la Educación Secundaria 2006 y en particular de los programas de historia; cómo valora el docente el enfoque, los antecedentes necesarios para iniciar con los periodos históricos, la secuencia de temas, la equidad de contenidos en las etapas históricas.

Una final (semiestructurada, con un guion, pero con la posibilidad de realizar otras preguntas, de acuerdo a las respuestas dadas, ver anexo). Finalidades:

- Opinión detallada sobre la memoria histórica que se forma con los contenidos propuestos en los dos programas.
- Opinión detallada sobre la tendencia ideológica que se forma en los alumnos, con el programa de 3er grado sobre historia de México.

- Valoración por parte del docente de las sugerencias aportadas para el mejoramiento de su práctica, sobre los aspectos de la didáctica de la historia, aportadas durante la observación participante.

5.7.2. Observación participante

La observación consiste en utilizar los sentidos para observar sucesos y realidades sociales presentes y a los sujetos en el contexto real en donde desarrollan normalmente sus actividades. Se hace para recopilar los datos que se consideran importantes en relación con el objeto de la investigación.

La observación participante es una técnica de uso frecuente en la investigación de las ciencias sociales, en ella el investigador comparte con los investigados su contexto, experiencias y vida cotidiana; permite conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio, sobre su propia realidad, como la asumen, que factores afectan las respuestas que dan y las actitudes que asumen.

Uno de los principales aspectos que debe vencer el investigador en la observación participante, es el proceso de socialización con los sujetos investigados, para que sea aceptado como parte del contexto. Es importante acordar y definir desde el inicio dónde, cómo y qué se va a observar, así como los usos que se le dará a los datos obtenidos y a la propia investigación. Los sujetos observados deben tener claro que la información obtenida, será para cumplir los fines de la investigación, que no se utilizará para ejercer presión alguna contra ellos y que se garantiza su anonimato.

La observación participante tiene como característica, la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado, así como una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a iniciativas por parte de cada uno de ellos, en su interrelación con el otro. Uno al otro deben dirigirse con la mayor espontaneidad y confianza, que propicie un alto nivel de participación y de naturalidad.

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en convivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una continuada interacción con ellos en la vida diaria, es una técnica de recopilación de datos, que se rige por una búsqueda deliberada, llevada a cabo con cuidado y premeditación.

La observación debe ser intencionada, para ello se deben entender los contextos de interacción, por lo tanto precisa de una identidad variable y diversa del investigador. Éste debe aprender a manejar una distancia que le permita comprender la relación entre los sujetos observados y los escenarios, conjugarse con una proximidad que permita la participación en lo observado.

Es como convivir con ellos, recogiendo información, detectando las características particulares y las diferencias entre su mundo y el de los otros, de manera que le permita comprender el contexto, como los sujetos interactúan y dan respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación (Valles, 2003, p. 185).

El fin es aprender a conocer el objeto de estudio en tantos ambientes y facetas como pueda, con objeto de conocer sus puntos de vista para aprender a usarlos, ya que se trata de lograr una socialización secundaria, que permita no solo saber como actúan los otros, sino poder actuar como si fueran ellos.

El investigador debe tener una disposición para tal fin, haber hecho una revisión escrita de la teoría, haber planteado el problema, formulando preguntas de investigación y objetivos, asumir roles diversos e incorporarlos a su papel de observador.

El investigador observador debe tener claro que no es un simple hacedor de un trabajo, sino que también entra en juego en el contexto de la observación, ésta se realiza partiendo de una preparación previa, preparando y accediendo al campo, desarrollando la observación por etapas y reformulando constantemente el diseño a partir de su confrontación con la realidad.

En el proceso de la observación, es importante buscar siempre una regularidad en las interacciones y una amplitud de criterio de forma continuada, manteniendo y creando relaciones, que propicien la confianza de los observados.

De acuerdo con Aguirre Baztán, las normas de la observación participante son: (Aguirre, 1995, p. 73).

1. Estar siempre alertas a lo que se observa, no dando las cosas por supuestas.
2. Prestar atención a los aspectos sociales y culturales donde se presentan las situaciones.

3. Contrastar las observaciones y experiencias tenidas desde dentro de los contextos y desde fuera.
4. Llevar a cabo un registro sistemático de la observación.

El investigador debe observar en los escenarios seleccionados, lo relacionado con el planteamiento del problema, las interrogantes y objetivos, así como las unidades de observación planteadas.

Debe haber flexibilidad, es decir, partir de las categorías y criterios establecidos previamente para la observación, pero estar abiertos para ir incorporando las otras de acuerdo a los datos obtenidos.

Durante la observación participante, el investigador observa lo que la gente hace, y recoge la información, lo que hacen y dicen los sujetos observados y lo contrasta con sus preguntas de investigación y sus hipótesis, si las tuviera.

Es importante estar alerta a lo que los docentes observados dicen y hacen, en ello, el investigador encuentra explicaciones y aclaraciones, que le permiten comprender a los sujetos infiriendo valores, reglas (escritas y no escritas), actitudes y motivaciones; que ponen en práctica en su práctica educativa cotidiana y son fundamentales en la formación de los alumnos, ese aspecto que Bordieu llama el currículum oculto.

Sobre las preguntas de investigación, es importante que el investigador tenga claro que las observaciones en el campo y el sentido común, le da señales acerca de lo que se puede o no preguntar, cómo, cuándo y a quién hacerlo.

Acerca del "respecto al registro de las observaciones, siempre que se pueda, se debe tomar nota durante la observación, evitando términos abstractos y buscando la descripción, los detalles que cualifican lo observado, para favorecer la comparación entre contextos y fenómenos diferentes" (Aguirre, 1995, p. 75)

El método de registro puede ser variado, desde las notas de campo, que dan pauta para saber quién y qué hace, cómo, cuándo y dónde suceden las cosas, para ello pueden ser útiles las grabaciones audiofónicas y el video.

Los datos deben ser recogidos lo más cerca posible a los escenarios de investigación, registrando todo, describiendo de forma pormenorizada los acontecimientos, es importante diferenciar lo que sucede literalmente dentro del

contexto, de las impresiones personales, los prejuicios o supuestos que puedan contaminar y sesgar las observaciones.

De acuerdo con Aguirre Baztan la tradición y la praxis han llevado a considerar la observación participante bajo la cobertura de la metodología cualitativa. Esto es así por: (Aguirre, 1995, p. 79)

1. La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
2. El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. Esto aporta una serie de ventajas: su adaptabilidad a recoger información de múltiples factores y a distintos niveles; visión holística, mayor amplitud de conocimientos, capacidad de explorar respuestas atípicas.
3. Puede incorporar intuiciones o sentimientos.
4. La recogida de datos es abierta.
5. Da apertura a la realización de un muestreo intencional.
6. La teoría y el conocimiento se genera a través de los datos de una realidad concreta y no partiendo de generalizaciones a priori.
7. El diseño de la investigación es emergente y en cascada, se va elaborando a medida que avanza la investigación.

Para recolectar la información durante el proceso de investigación, el investigador debe seleccionar al conjunto de sujetos informantes, a los cuales además de observar e interactuar con ellos, puede utilizar técnicas como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo o cuaderno de notas en el cual se escriben las impresiones de lo vivido y observado, para organizarlas posteriormente. Esta metodología propia de la investigación cualitativa, consiste en observar a los sujetos dentro de su contexto social, desde dentro.

Los aspectos a captar de los docentes seleccionados fueron los siguientes (ver guion anexo):

- La acción de su práctica educativa dentro del aula, si se llevan a cabo acciones didácticas para dar cumplimiento a lo marcado por el enfoque del

programa, de acuerdo al paradigma constructivista y se logra que los alumnos tengan elementos para comprender su sociedad desde una perspectiva histórica.

- Cómo asumen la implementación del programa de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.
- Si los docentes seleccionados cuentan con la suficiente información para llevar a cabo el desarrollo de competencias entre sus alumnos.
- Su opinión acerca de lo que implica el desarrollo de competencias, de acuerdo a cómo lo propone la fundamentación del programa.
- El tipo de ideología que forman a los alumnos, a través de la implementación del programa de historia de México.
- Las relaciones con directivos y otros docentes al interior de las escuelas.
- Si los docentes se preocupan por conservar la memoria histórica del país.

La observación participante, como una metodología de las ciencias sociales, implica una acción participativa, por ello se considera una de las técnicas más completa, pues además de realizar un proceso de observación, elabora propuestas y soluciones.

Una de las finalidades al finalizar la presente investigación es generar una propuesta que ayude a los docentes observados, a llevar a cabo una práctica docente acorde con el paradigma constructivista, como lo propone el enfoque del programa de historia, a fin de que los alumnos adquieran elementos que los ayuden a explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica; para ello se consideran los siguientes aspectos didácticos:

- Uso de estrategias para la comprensión del tiempo histórico y el ordenamiento cronológico de los sucesos.
- Análisis del espacio donde suceden los acontecimientos, a través empleo de mapas que permitan su ubicación. Valoración de factores geográficos que influyeron en la producción de los sucesos históricos.

- Enseñar a los alumnos a realizar la búsqueda y selección de fuentes de información histórica, de diversos autores que tienen diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho.
- Propiciar que los alumnos lean, comprendan e interpreten las fuentes de información histórica.
- El manejo de información, para trabajar de manera crítica las fuentes históricas, al contrastar lo que dice un autor y otro, que los alumnos valoren los sucesos en el contexto que se produjeron, al dar sus puntos de vista.
- Favorecer que los alumnos analicen los sucesos históricos, de acuerdo a las múltiples causas que los propiciaron.
- Establecimiento de la sucesión y simultaneidad de los sucesos históricos, cómo se afectan mutuamente aquellos que se producen al mismo tiempo, en espacios diferentes.
- Que los alumnos estudien los sucesos históricos cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural.
- El reconocimiento de la participación de los colectivos (grupos, comunidades, ejércitos), en la producción de los sucesos históricos.
- La comprensión de la relación pasado-presente-futuro de los sucesos históricos.

Con el aprendizaje de la historia, ayudar a propiciar el desarrollo de las siguientes actitudes entre los alumnos:

- Aprender el cuidado del patrimonio cultural.
- Participar de manera responsable en situaciones de su vida personal y social.
- Valorar la diversidad cultural.
- Conocer la interculturalidad desde una perspectiva histórica.
- Adquisición de habilidades de investigador.
- Adquisición de un pensamiento crítico a través de la contrastación de fuentes de carácter histórico.

- La adquisición del sentido de identidad nacional a través del reconocimiento del pasado.
- La formación de una conciencia histórica para mejorar la convivencia.
- La valoración de las aportaciones de los antepasados.

1. Observación participante sin intervención.

En una primera fase se llevará a cabo la observación dentro de las aulas, sin intervención, como una etapa de acercamiento a los grupos, para contextualizarse y generar confianza.

a) Objetivos

- Conocer el manejo didáctico de los docentes sobre la asignatura de historia.
- Saber cómo los docentes llevan a cabo la implementación de los programas de historia de la Reforma a la Educación Secundaria 2006.

Tiempo. A partir de febrero. Una observación cada semana. Finalidades:

- Observar el manejo didáctico de los aspectos de la asignatura de historia, por parte de los docentes.
- Observar el desempeño de los docentes, en la implementación del programa de acuerdo a la postura política que asumen.
- Valorar si influyen los factores de formación profesional, capacitación para la implementación del programa, años de experiencia, actualización, nivel salarial; en la práctica educativa de los docentes y la forma en que implementan el programa.
- Observar la forma en que los docentes llevan a cabo el cumplimiento del programa referido a que los alumnos comprendan los acontecimientos de la sociedad, con una perspectiva histórica.

2. Observación participante con intervención

La segunda etapa de la observación se llevará a cabo con intervención, aportando elementos a los docentes para el mejoramiento de su práctica educativa; con el

manejo de los aspectos de la didáctica de la historia, que ayude a los alumnos a explicarse su sociedad desde una perspectiva histórica.

A. Objetivos

- Generar una propuesta de intervención, con sugerencias a los docentes para que mejoren su práctica educativa en el manejo de los programas de historia.
- Aportar elementos a los docentes para que logren que sus alumnos se expliquen, su sociedad desde una perspectiva histórica.
- Valorar que tipo de ideología forman los docentes en sus alumnos, con la implementación del programa de historia de México.

Tiempo. A partir de marzo hasta mayo de 2009. Dos observaciones cada semana, a los mismos grupos donde se realizó la observación participante sin intervención: un grupo de 2° grado y uno de 3°, de los que les imparten la asignatura de historia, los docentes seleccionados. Finalidades:

- Aportar a los docentes elementos didácticos para la formación de la memoria histórica, el manejo del tiempo y el espacio con una perspectiva histórica, la comprensión por los alumnos de la multicausalidad de los sucesos históricos, la valoración de los sujetos que hacen la historia, el estudio de los acontecimientos en cuatro ámbitos de análisis: político, económico, social y cultural, que los alumnos comprendan la relación pasado-presente-futuro, que se analicen los momentos históricos de acuerdo a la sucesión y simultaneidad de los mismos.
- Dar elementos a los docentes para que lleven a los alumnos a que sean investigadores de los sucesos históricos a través de la búsqueda, selección, comprensión e interpretación de fuentes con contenido histórico.
- Favorecer la formación de conciencia crítica en los alumnos, a través del análisis de los sucesos históricos.
- Observar el tipo de ideología que forman los docentes en sus alumnos, de acuerdo a la postura política que asumen.

CAPÍTULO VI. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

6.1. Desde la fenomenología

Se utiliza la fenomenología, como método de interpretación de los constructos de la realidad que tienen los docentes de educación secundaria, con la implementación de la RES 2006. Este procedimiento de análisis permite la comprensión de una realidad construida, por los profesores en las escuelas, más allá de la políticas educativas que conllevan la ejecución de la reforma, tienen sus motivos que los hacen manifestar posturas de reproducción o resistencia, que resignifican en su práctica, como un conjunto de fenómenos, que tienen un particular significado. En este capítulo se explica cuáles son los motivos, que hacen que los educadores actúen de una manera determinada, ante la ejecución de la reforma educativa.

Schütz dice que “todos los complejos fenómenos del mundo social retienen su significado, pero éste es precisamente el que los individuos atribuyen a sus propios actos.” (Schütz, 1972, p. 36). La fenomenología como método de interpretación de los fenómenos sociales, permite comprender al mundo como algo en permanente construcción, por la interrelación de los sujetos con él, que al vivir, interpretan los sucesos, les dan sentido y los asimilan; teniendo la posibilidad de transformar a la vez, el mundo donde viven. Las vivencias de los seres humanos, le otorgan referentes para vivir, para relacionarse con los otros, lo que genera la intersubjetividad, nacida cuando confluyen las interpretaciones propias, con las de los otros.

Una de las particularidades que permiten el estudio y análisis de los fenómenos sociales, desde la fenomenología, es comprender los entramados que los articulan, cómo dan sentido al mundo humano, de qué manera los sujetos los viven e interpretan de acuerdo a sus referentes conceptuales y empíricos, cómo influyen en la conformación de su personalidad y cómo ejercen acciones para adaptarse o modificar su entorno. En el caso de los docentes de educación secundaria, que viven y son partícipes de la implantación de la RES 2006, se analiza la forma en que la interpretan, los factores que influyen en su actuación de reproducción o rechazo, las medidas de política educativa implementadas por las autoridades y las implicaciones que tienen éstas en las actitudes de aceptación o desaprobación de la reforma por los profesores de secundaria. En palabras de Schütz “el propósito es el

de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y a manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales.” (Schütz, 1972, p. 36)

El análisis de la RES 2006, con los postulados de la fenomenología, nos lleva a contextualizar este fenómeno educativo en el tiempo en qué se produce, el discurso oficial que la sustenta y desentrañar los intereses a los que sirve, esto nos lleva a dar sentido a los significados que tiene para los docentes, como sujetos responsables de llevarla a cabo en las aulas, qué elementos teórico metodológicos cuentan para implementarla y los motivos que tienen para su actuar.

La fenomenología como método de análisis de la realidad social, permite contextualizar a los sujetos como seres humanos, producto de un contexto el cual los influye y determina, contexto que a su vez, interpretan y le dan sentido de acuerdo a sus vivencias, intereses y valores; con los que se han manejado a lo largo de su vida. Así pues, comprender el mundo social implica comprender la manera en que el actor define su situación, es decir, que en el caso de que una situación sea definida como real, ésta lo será en sus consecuencias (Cfr. Schütz, 1995, p. 24). La implementación de la RES 2006, ha significado para los docentes modificaciones en la cotidianidad de su práctica en el aula, el cambio curricular, los interpretan y significan de diferente manera, de acuerdo a los intereses, valores e ideología que han adquirido en su vida, ello determina diversos motivos, que al analizarlos, pueden explicar la realidad que construyen desde su particular vivencia.

De acuerdo con Schütz “La dificultad de definir la acción como conducta motivada, reside en el equívoco implícito del término motivo. Schütz prefiere distinguir dos tipos diferentes de conceptos, que con demasiada frecuencia son clasificados bajo un mismo rubro. Los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar, son denominados motivos ‘para’; los motivos a los que se explica sobre la base de los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor son denominados motivos ‘porque’. La estructura temporal de ambos difiere. Los motivos ‘para’ están dominados por el tiempo futuro, los motivos ‘porque’ por el pasado. Cuando ahora proyecto mi acción, soy consciente e mis motivos ‘para’; en verdad estos motivos instigan mi acción; pero los motivos ‘porque’ que podrían explicar ciertos aspectos de mi proyectar, sus condiciones causales permanecen ocultos y marginales para mi conciencia” (Schütz, 1974, p. 26).

Los docentes de educación secundaria implicados en hacer realidad la RES 2006, han tenido un cúmulo de experiencias en su trayectoria profesional, que han definido su forma de pensar, de actuar, de manifestarse de determinada manera, ante las políticas educativas que influyen la organización de su hacer dentro del aula. Este mundo de significaciones, son manifestaciones subjetivas de fenómenos sociales, que cada sujeto, los interpreta de forma diferente, de acuerdo a esos motivos que Schütz menciona.

La implementación de la RES 2006 tiene elementos comunes a todas las instituciones educativas, como son la normatividad, el plan y programas, los materiales complementarios, las formas de evaluación estandarizadas, la capacitación dada a los educadores, todo ello hace que en las escuelas se viva un campo de acción compartido por todos los sujetos implicados en la realización de la reforma. Sin embargo, cada docente tiene su propia interpretación de las políticas, que conllevan la ejecución de esta reforma educativa, lo que le otorga ese toque de subjetividad, de los fenómenos sociales, que cada sujeto vive de manera diferente con sus alumnos en sus aulas. Éstas subjetividades, son las que se analizarán e interpretarán por medio de la fenomenología, como método que permita comprender esos motivos que expliquen el hacer de los profesores en las escuelas.

6.2. Criterios para la selección de docentes

De la muestra de setenta y dos profesores, se seleccionaron seis docentes de acuerdo a los siguientes criterios:

INDICADOR	ESCUELA 1		ESCUELA 2		ESCUELA 3	
	DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C	DOCENTE D	DOCENTE E	DOCENTE F
Preparación profesional	Universitario. UPN	Universitario. UPN	Normalista	Universitario (Periodismo)	Universitario	Normalista y Universitario
Especialidad	Sociología	Sociología	Historia	Periodismo	Historia	Ciencias Sociales UPN Sociología
Nivel salarial (carrera magisterial)	No participa	No participa	Nivel A	No participa	Nivel C	Nivel B
Experiencia (años como docente)	12	9	28	18	20	15
Experiencia (años como docente)	12	9	28	18	20	15
Género	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Masculino	Masculino
Turno	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino	Vespertino	Vespertino
Observaciones en aula	13 3er grado	9 2° grado	9 3er grado	9 6: 2° grado 3: 3er grado	13 3er grado	12 2° grado

6.3. Investigación cualitativa con los docentes seleccionados

Una vez realizada la selección de los docentes, a través de la interpretación de los datos del cuestionario de opinión, fue necesario solicitar la autorización vía oficial (por medio de oficio), ante las autoridades de la Dirección Operativa 5 (que agrupaba las Delegaciones Políticas de Álvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Contreras). Se explicó el plan de la investigación, así como las finalidades. La respuesta tardó tres meses en ser entregada de manera positiva. A continuación se presentan los momentos que se han considerado importantes para el análisis de la investigación realizada.

DOCENTE A. Entre el 17 de septiembre y el 23 de noviembre de 2009, se realizaron trece observaciones en el aula.

Se presentan los datos más relevantes que permiten interpretar los significados que tiene cada docente, con la implantación de la RES 2006, así como sus motivos para manifestar actitudes de aceptación o rechazo a la reforma, de reproducción de la historia positivista, o resistencia en sus intentos por buscar un tipo de historia diferente.

Sesión 28 de septiembre de 2009

- La docente anota un cuadro sinóptico en pizarrón sobre las características de las civilizaciones mesoamericanas, el cual pide a los alumnos que lo copien, en él se presentan las características generales de los pueblos en cada periodo, así como algunas ciudades que fundaron. La profesora pasa a lugares a revisar trabajo pendiente del día anterior que consistió en la elaboración línea tiempo. Acerca del cuadro, explica los conceptos que quiere para que los alumnos elaboren uno similar de un pueblo originario y posteriormente lo expongan. Es un resumen memorístico, que no aporta nada al análisis sobre la forma de vida de cada civilización, solo es un concentrado de datos.
- La docente no lleva continuidad en los temas del programa, ocupa tres sesiones (8, 12 y 19 de octubre), para ver un video sobre los orígenes y evolución del hombre. El video no se relaciona con lo que ve en estos momentos en el programa. No lo relaciona con el origen del hombre americano (tema de tercer grado grupo al cual atiende), ya que la etapa que

se vive en la película no corresponde a cuando los humanos migran de Asia a América. No explica ni contextualiza términos como prehomínidos o evolución. Dos de los alumnos que leen resumen manejan el término cambios para referirse a los prehomínidos como el australopithecus, no corrige estas expresiones. Hay escenas que pueden ser rescatables, por ejemplo, cuando hay caza de animales o recolección de alimentos donde pudo hacer notar la vida del hombre nómada y luego el paso al sedentarismo. Pudo haber explicado las características históricas que hicieron posible la evolución del hombre, si se hubiese detenido en algunas escenas a esclarecer los cambios en el cuerpo de los prehomínidos, que les permitieron convertirse en humanos: pies, mano, lengua, cerebro. No lleva a los alumnos a un proceso de reflexión sobre ello, solo es ver el video. La falta de organización que se demuestra en la escuela es evidente, la profesora comenta que tienen el último lugar en resultados (índices de reprobación y deserción escolar), atribuye las causas de ello al bajo nivel que muestran los estudiantes desde que ingresan a la escuela.

Sesión 05 de octubre de 2009

- La docente organiza equipos, a cada uno les asigna una civilización de los pueblos originarios (prehispánicos según el programa), les dice que consulten la información de su libro de texto y la complementen con otras fuentes. Les solicita a cada equipo elaboren un mapa mental para exponer la historia de los pueblos originarios (tienen dos clases para hacerlo), lo pide en borrador, con el fin de irlo corrigiendo a lo largo de las sesiones. Los alumnos demuestran poco interés en lo que hacen y entregan como productos terminados. La docente no se preocupa por motivar el cumplimiento de los estudiantes, solo da varias oportunidades para que lo hagan, “si no lo trajiste hoy, tienes hasta la siguiente clase para hacerlo”.

Sesión del 12 de noviembre de 2009

- La docente trabaja una historieta sobre la Influencia medios de comunicación en la sociedad, los alumnos tienen problemas para identificar términos como oligarquía, monopolio, consorcio, fanatismo, difunde, élite, tergiversar. La maestra se los trata de explicar, los alumnos no muestran mucho interés por

aprender el significado de las palabras. Se vuelve a quejar del “bajo nivel” que tienen sus alumnos, dice “con ellos se puede hacer muy poco”.

Sesión del 23 de noviembre de 2009

- Los alumnos exponen por equipos el mapa mental elaborado y corregido por la docente, inician con los teotihuacanos, la maestra solicita a los demás alumnos hagan preguntas de sus dudas a los compañeros, al contestar el equipo que expuso, cometió una serie de errores de datos, por ejemplo, entre los alimentos que consumían dijeron la papa, como vestimenta el rebozo, que todos los habitantes usaban adornos como pulseras y aretes de oro, el tipo de habitación que empleaban dijeron en cuevas. Al mencionar los lugares de ubicación de esta civilización, expresaron a los actuales estados de Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, Morelos y D.F., nunca mencionaron el Estado de México donde se ubica Teotihuacan. Todas estas imprecisiones no fueron corregidas por la maestra, solo la ubicación temporal que manifestaron los alumnos entre del 200 a 900 ANE, les corrigió diciéndoles que había sido DNE. Con éstos elementos observados, se nota deficiencia en su formación como historiadora, carece de elementos conceptuales para corregir carencias de información de sus alumnos.
- La exposición de los toltecas tuvo menos errores, pero las alumnas llevaban monografías de donde obtuvieron parte de la información, la cual cuando se les preguntaba, al contestar leían. La maestra pregunta al equipo el significado de tolteca, al no saber la respuesta pide al equipo ir a investigar a la biblioteca, dato que no encontró la alumna comisionada. No dio oportunidad a que el resto del grupo buscara la información, tampoco ella les aclaró el significado del término.

Análisis de la entrevista

- La docente manifiesta no importarle la política educativa del gobierno en turno, no le preocupa trabajar con el programa establecido por la SEP: “no lo he visto porque no estoy trabajando con él, no trabajo con el programa por el momento no estoy trabajando con él, no le digo que no lo voy hacer, no sé más adelante”. La docente manifiesta rechazo absoluto al programa de la RES, no propone alternativas diferentes.

- Está inconforme por no tener base en su plaza y por no poder participar en Carrera Magisterial. Dice que es una injusticia que no a todos los maestros se les de la oportunidad de poder ascender.
- Hace comentarios acerca del nivel de los alumnos que es muy bajo, dice que no tienen apoyo de los padres para estudiar, que les cuesta trabajo comprender conceptos, que no saben ya no solo hacer investigaciones, sino comprender lo que leen: “no pueden hacer conclusiones no saben hacer conclusiones no entienden cómo hacer conclusiones, les cuesta hacer una conclusión, lo que hacen cuando uno les pide una conclusión copian el párrafo y eso es su conclusión, eso es en el 98% de los casos”.
- Está inconforme con la RES 2006, con el programa y los libros de texto, pero no sabe proponer alternativas diferentes para buscar soluciones y generar conciencia entre sus alumnos: “no me estoy basando en el libro, trato de que sí se haga un análisis de los temas de la historia, de ciertos procesos pero nos enfrentamos a estos problemas, cómo van a hacer un análisis si no han leído o leyeron mal, vio el examen estaba fácil no, lo más difícil se nos quite y les dije se los pongo en el siguiente, pero ya no se los hago, las mejores calificaciones de los mejores alumnos, fueron de ocho, hubo alumnos con cero, y la mayoría esta reprobado yo hago mis intentos pero es frustrante, yo que hago lo posible para que ellos aprendan, no es un trabajo mío, aquí no los hemos puesto de acuerdo yo sé que estos niños están peor alimentados que otras colonias como la Del Valle, que son más maltratados, se que estos niños no tienen la atención de los padres, se que estos niños no han leído un libro en su vida, libros como el principito, no tienen esa capacidad de comprender la reflexión que quiere el autor, a veces hay alumnos que hacen el intento aún que los resultados son muy pobres, aún hay otros que han que de plano copian, les cuesta mucho”.
- Manifiesta preocupación por la situación que vive la educación actual, se queja del sistema social autoritario (incluido el escolar), que es reflejo de la falta de democracia que se vive en el país: “la democracia no es sólo y de emitir un voto que además no se respeta entonces no hay democracia y esto se refleja en todos los niveles, el papá impone, los maestros imponemos, la mayoría de las veces imponemos, no preguntamos”.

- Expresa preocupación por la forma en que los alumnos son conducidos para presentar un examen al terminar la secundaria y poder ingresar al nivel medio superior: “es parte de la prisa que tenemos por dar contenidos o que se lleven el conocimiento que nosotros medio sabemos, medio creemos, medio pensamos que tienen que llevar para presentar nivel medio superior, todas las situaciones que se dan, no nos da tiempo, yo quisiera poder ver menos teoría y más práctica”.
- La docente considera que existe demasiada información y que el nivel que se exige es muy elevado para el nivel de sus alumnos: “cuando la reforma inicia comienzo yo a revisar toda la serie de información que quieren que manejen los alumnos, yo lo sentí como un mundo, dije no, no, no, que voy a ser con esto, yo no entiendo qué quieren que haga, los libros están totalmente fuera de contexto y fuera de lo que les pide la UNAM de conocimiento, pues yo lo deseché, si yo supiera en la UNAM les van a ser examen acerca del trabajo por proyectos, trabajaría así”. En estas expresiones la docente manifiesta poco conocimiento no solo de la materia que imparte, sino de técnicas adecuadas para que la historia se convierta en una asignatura que les permita a los alumnos, generar conciencia que les ayude a comprender el mundo en que viven.
- A la pregunta ¿considera que los programas tienen un nivel muy elevado para como están los alumnos, los aprendizajes esperados se espera logren?, respondió: “en la realidad se está pidiendo demasiado para el nivel que tenemos, son esperados pero no es lo que resulta ser en realidad”, en cuanto al enfoque y contenidos del programa manifiesta que: “son ambiciosos ambos estoy tratando más bien de recordar cómo es la relación que hay del asunto en este momento pero no encuentro una relación”.
- Existe preocupación en la docente por la poca profundidad con que se tratan los temas de la historia de los pueblos originarios de México: “yo sí creo no lo sé de cierto pero sí creo y ciertos grupos de poder que sí tienen esta idea de que mientras de que mientras menos sepamos cuál es nuestra raíz, no tengamos ese conocimiento, es más fácil hacer creer cualquier cosa y por lo tanto como yo creo actúo, la mente es muy dúctil, sí creo que sí tienen un poco esa idea que mientras menos se pase mejor”.

- ¿Cómo ve lo de los aprendizajes esperados del programa?. “Como que como los veo”. Si ¿cuál cree que sea su función?. “¿Su función?, pues hasta el momento, no logro comprender bien a bien lo que se pretende, a veces no encuentro una relación con los temas, por eso no uso el programa, se hace muy confuso, pero le vuelvo a repetir es demasiado elevado lo que se pretende allí, cuando menos para los alumnos de esta zona.”
- Pero, recibió capacitación al inicio ¿no?. “¿Capacitación?, hay profe, no, no, nunca se nos capacitó, el año pasado sí, como también doy español en esta escuela, en el 2006 si nos citaron a cuatro reuniones, allí nos explicaron algo, pero hubo mucha desorganización, el coordinador se ve que no sabía mucho, aunque hacía su esfuerzo, pero el año pasado que empezó historia no hubo nada.” Pero y el jefe de clase, no la visita, no le sugiere. “Nunca ha venido, ni se si hay uno, hasta acá no vienen, usted viene hasta acá por que anda en eso de su tesis, si no a lo mejor ni venía, pero el jefe de clase nunca ha venido, creo que me han servido más los materiales que usted me ha dado”.
- Acerca de los materiales, le entregaron el programa, los libros de apoyo. “Si, si me entregaron el año pasado el programa, nada más, pero de qué libros habla, hay más, los tiene, préstemelos o sáqueme una copia ¿noo?, yo se la pago.”
- Se le preguntó: ¿considera que el tipo de historia que se imparte en las escuelas, ha servido para reforzar la dominación que vivimos como pueblo, como país?. “Hay profe usted sabe que la historia siempre ha sido importante para manipular a la gente, si creo que a través de lo que enseñamos contribuimos a esta forma de dominación que tienen las autoridades de nosotros, con esta reforma, con la reducción de temas de las aportaciones de los pueblos antiguos, quieren que demos lo que ellos quieren, pero que podemos hacer, además aquí con el nivel de estos alumnos no se puede hacer mucho, no les interesa, qué podemos hacer, usted lo ha visto”.
- Maestra ¿considera usted que con lo que se pretende de la reforma del 2006, se pueden dar a los alumnos elementos para tener perspectivas de un mejor futuro?. La reforma profe esta hecha para que sigamos en lo mismo, no veo que haya posibilidad de que la situación mejore, mientras no cambien otras

cosas en el país, ya ve como está, hay mucha violencia, no hay trabajo para los jóvenes, aún los adultos con profesión no tienen trabajo, los que hay están mal pagados, no, no creo haya posibilidad de mejora, tal vez para los de otras colonias si, pero aquí no lo creo, muchos de los alumnos de aquí cuando mucho terminan la secundaria, sabe que porcentaje de ellos el año pasado se quedaron en prepa o vocacional, cuando mucho un 10%, si el nivel es muy bajo, ya sabe que estamos en último lugar no solo de Contreras, de toda la Dirección Operativa, así con ellos qué se puede hacer, nada, usted ya se ha dado cuenta cuando me ayudó con lo de la historieta.”

- Maestra sus directivos en este caso el inspector o el director entran a ver sus clases, le han aportado algunos materiales o sugerencias para aplicarlas con sus alumnos. “Hay maestro hasta cree, usted ha visto que el director acaba de llegar, duramos mucho tiempo sin tenerlo, solo había subdirector, que por cierto se está jubilando, con tanto trabajo que le pedían apenas y hablaba con nosotros, solo lo indispensable. Con el director anterior tuve problemas, era un patán autoritario, lo demandé por acoso laboral, a lo mejor por eso se fue, no se cuanto dure este que llegó.

Docente A muestra resistencia por trabajar con el programa establecido por la SEP. En este sentido manifiesta cierto rechazo por tratar de adaptarse a la política educativa, aunque tiene actitudes de desaprobación, en su práctica educativa carece de elementos pedagógicos que le permitan acercarse a una historia crítica, a dar a sus alumnos bases para la investigación histórica, en su práctica y forma de evaluar a través de exámenes, cargados de información, se nota su preocupación por la memorización de datos.

No sabe como iniciar a sus alumnos en la adquisición de una conciencia crítica a través de la historia, está más preocupada por lo que ella llama “el bajo nivel de los alumnos”, está convencida de que es muy difícil lograr un cambio con ese tipo de alumnos.

La docente no tiene claridad en el enfoque del programa, tampoco sabe la función de los aprendizajes esperados, en su hacer demuestra la falta de capacitación para poder comprender la base de la RES 2006, no le interesa tomar cursos u otras

acciones de formación continua, por una parte por la falta de estímulos a participar en carrera magisterial.

La docente A considera que los alumnos tienen pocas expectativas de un mejor futuro, por el bajo nivel que piensa tienen los alumnos y por el deterioro que existe a nivel general de la política social y educativa, considera la reforma no viene a resolver nada.

Los docentes de esta escuela (cuando menos los de historia) participan de manera activa en las manifestaciones organizadas por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, la profesora A, comentó ser impulsora de esta forma de protesta.

Los motivos para manifestar sus actitudes de resistencia a la implantación de la RES 2006, su práctica educativa, reproduce una historia positivista. Entre otros se pudieron identificar:

- La falta de incentivos económicos, que le llevarán a buscar formas de acercarse a enseñar una historia crítica con sus alumnos.
- Negación aceptar las políticas educativas que conllevan la RES 2006, porque considera existe una gran desorganización en el sistema, entre otros, la falta de capacitación, la carencia de materiales (programas, antologías y libros de apoyo, materiales didácticos diversos).
- Falta de elementos conceptuales, para comprender la fundamentación teórica y el enfoque del programa de historia.
- Rechazo sistemático a las imposiciones de las autoridades, desde su director, hasta quiénes implementan la RES 2006.

DOCENTE B. Del 21 de septiembre al 12 de noviembre de 2009, se realizaron nueve observaciones en el aula.

El docente B en un inicio se negó a ser observado, argumentando: “¿para qué, qué caso tiene, de dónde vienes, no vienes de la inspección?”. Solo hasta que se le compartieron algunos materiales permitió el acceso a las observaciones. De igual forma se negó a dar la entrevista de una manera formal. Éste docente siempre expresó orgullo por su formación marxista. En algún momento fui invitado por él para asistir a las marchas organizadas por la Coordinadora Nacional de

Trabajadores de la Educación, a las cuáles asistí con ellos (Docente A y Docente B). por convencimiento.

Sesión 12 octubre de 2009

- Su práctica es eminentemente tradicionalista, recurre al dictado de información de tipo memorística, se preocupa por la abundancia de datos y de conceptos. Apunta en el pizarrón las etapas de la Edad Media. No explica la mayoría de los términos que dicta, como idolatría; no contextualiza el origen y desarrollo de los pueblos bárbaros por que surgen o su importancia en la decadencia del Imperio Romano de Occidente. Su apunte además de dictarlo es eminentemente descriptivo.
- Dicta apunte Reforma protestante va explicando conceptos como indulgencias y protestante con lenguaje que no pueden ser comprendidos por los alumnos, utiliza un lenguaje poco común, dice que la posible causa del atraso México, es la religión católica traída por los españoles, caso contrario de los Estados Unidos que fueron protestantes. No permite que los alumnos lleguen a conclusiones, el realiza los comentarios, sin preguntas a los alumnos sus opiniones.

Sesión 29 octubre de 2009

- Dicta apunte de la Revolución Francesa, el apunte es muy descriptivo, los alumnos anotan en su cuaderno y no preguntan nada, no explica conceptos como crisis política, régimen, Asamblea Constituyente, Estados Generales, Absolutismo. Se nota aburrimiento de los alumnos quienes copian lo que les dicta de manera mecánica.

Sesión 05 noviembre 2009

- Dicta apunte del gobierno del Directorio al final de la Revolución Francesa. No explica el significado del término, ni quienes fueron. Lee para que los alumnos apunten, una guía de 45 preguntas para el examen sobre datos nombres, fechas, hechos de las culturas de Europa y Asia. Las preguntas son solo sobre datos que los alumnos tendrán que buscar para memorizar, son fechas, obras de las culturas y artistas. No pregunta dudas sobre los conceptos expuestos, ni permite a los alumnos expresar sus opiniones,

mantiene el control de la clase con la información que va dictando, los estudiantes saben que si se atrasan, el profesor ya no repite.

Sesión 12 noviembre 2009

- Pregunta opiniones acerca del paro magisterial del 11 noviembre de 2009 en apoyo a la Compañía de Luz y Fuerza del Centro (CLyF). Una alumna comenta de la marcha y apoyo de trabajadores y estudiantes, el docente explica los motivos del paro de maestros en apoyo a la CLyF, les dice términos como prestación de servicio por particulares, sindicatos democráticos, represión, neoliberalismo, les expresa que es nuevo liberalismo sin que los alumnos comprendan que es un término u otro. Tampoco hace preguntas al respecto, no sabe si los alumnos tienen dudas.

El profesor se negó a dar la entrevista dijo que para qué en el patio escolar, después del receso, mientras comía una torta y solicitaba a un grupo de alumnas, pidieran permiso a su maestra para que le ayudaran a colocar periódico mural, se le plantea la posibilidad de realizarle la entrevista. A continuación se reproduce lo que pudo rescatar del diálogo tenido con el profesor en el patio de la escuela, se buscó que fuera en un momento que no tenía clase. Al término de la charla, escribí inmediatamente lo que me dijo, de tal forma que no fuera a perder detalles:

- Investigador. ¿Profesor xxxxxx , ¿cómo ves la posibilidad de concederme una entrevista acerca de cómo ves el programa de historia?, a la maestra xxxxx ya se la hice.
- Docente. ¿Para qué?, ¿preguntas de qué?
- Investigador. Con la intención de obtener tus opiniones sobre la forma en que aprenden los alumnos.
- Docente. No aprenden ni mad...., no traes grabadora (intento de buscar algo oculto en mi chamarra).
- Investigador. No para nada
- Docente. Mira existe un divorcio entre la teoría y la práctica, los libros plantean cosas muy bonitas, pero poco se puede hacer con los alumnos.

- Investigador. ¿Consideras que lo que se plantea en el enfoque del programa que los alumnos investiguen, aprendan a pensar históricamente no se puede llevar a cabo?
- Docente. No les interesa nada, las cosas pasadas no les importan, nada se les queda. Es muy difícil lograr que ellos aprendan algo. Hay maestros que solo los entretienen con actividades, por ejemplo esa maestra es de Geografía (señala una maestra que va pasando a unos 20 metros) es una chin, los tiene entretenidos todo el tiempo, pero nada de aprendizaje se les queda, solo se entretienen, es muy difícil aquí con los alumnos, cuando llegaste te tenía desconfianza, yo pensé que venías de la inspección o de otro lugar a fiscalizar como trabajamos los maestros de historia, dije por que viene acá tan lejos, por qué aquí con estos alumnos, pero ya te has dado cuenta que no se puede hacer mucho, aquí la verdad yo solo vengo por algunos alumnos que se interesan, de ese grupo (señala el salón de 2o A) no vengo por nadie, de ese otro (señala al 2o D) solo por una niña que se ve que le interesa, me hace preguntas, de los demás nadie, son pocos los que aprenden.

Docente B. Manifiesta actitudes de indiferencia a la implantación del programa de la Reforma Secundaria 2006, trabaja de acuerdo a los temas con serias deficiencias pedagógicas en su práctica educativa. Aceptó ser observado en sus clases por el material que desde el inicio se compartió con él, en alguna ocasión hizo el comentario “esta muy bueno, me estás salvando”.

El docente B. Es mayoritariamente reproduccionista por su práctica educativa, donde implementa una historia de tipo positivista. Manifiesta actitudes de rechazo y rebeldía más por desconocimiento, o por ser cuestionado en su forma de trabajar. Se observó que la forma de mantener el control de sus alumnos, es mediante el dictado de los apuntes, con información que después les pregunta en el examen, de los cuales no quiso compartir un ejemplar para su análisis.

Para el docente B aprendizaje es retención de información, no sabe como hacer para que los alumnos investiguen, obtengan información, seleccionen y lleven a cabo un proceso de comprensión, para después pasar a realizar análisis de tipo

crítico, que les permita entender los sucesos pasados y puedan ayudarles a saber convivir en la actualidad.

El docente B no tiene ningún interés por actualizarse, por tomar cursos que le permitan una aprender una forma diferente de enseñar la historia, que propicie la formación de una conciencia crítica entre sus alumnos, ya que se dice de ideas marxistas y mucho de lo que pasa en el sistema educativo mexicano está mal, son injusticias y los docentes “solo somos instrumentos de lo que el Estado quiere que se haga, del tipo de país que quieren que tengamos”. No tiene opciones de didáctica que le permitan mejorar su práctica educativa. Este docente no participa en carrera magisterial, ya que por no ser normalista de origen, no ha podido lograr que le basifiquen sus plazas.

El docente B, de acuerdo a las observaciones realizadas de su práctica, manifiesta actitudes de resistencia a la RES 2006, pero reproduce la enseñanza de una historia positivista, entre otros motivos se pudieron identificar:

- Negación por buscar capacitarse o buscar otras formas de enseñar la historia a lo que siempre ha hecho, reproducir el paradigma positivista.
- Frustración por no poder tener acceso a los estímulos económicos que implica participar en carrera magisterial.
- Temor a ser observado o supervisado, ese temor lo manifiesta en su aversión aportar datos sobre su hacer.
- Falta de conocimiento de las características psicosociales de los adolescentes, que le permitan comprenderlos los ritmos y estilos de aprendizaje de acuerdo con su edad.
- Deficiencia de elementos teórico conceptuales, que le permitan comprender la fundamentación del programa, así como referentes metodológicos de la didáctica de la historia crítica.
- Rechazo aceptar las políticas educativas de la RES 2006, así como otro tipo de políticas económicas instauradas en México, como el haber cerrado la Compañía de Luz y Fuerza del Centro.

DOCENTE C. Entre el 18 de junio y el 10 de diciembre, se realizaron nueve observaciones en el aula.

Sesión 18 junio de 2009

- La docente explica la relación entre tiempo y espacio. Les da indicaciones para elaborar mapas históricos por equipos. Después de revisar trabajo, les solicita investiguen el papel de la mujer en la 2a. Guerra Mundial. Es una evidencia de que se preocupa por que los alumnos comprendan la participación de los sujetos colectivos en los momentos históricos, en este caso las mujeres que tradicionalmente han sido excluidas de la historia oficial.

Sesión 19 de junio 2009

- Se trató el tema de la desnutrición, como un problema de las sociedades contemporáneas. Son alumnos de tercer grado que demuestran cierto nivel de análisis. Una alumna dice que “el problema de la desnutrición es causado desde el gobierno por qué hay corrupción”, otra menciona que “hay mala organización, que no hay trabajo, que en ahora aunque se tenga una carrera no es garantía de que se va a tener éxito”, lo comenta en relación a sus primos que son profesionistas y no tienen empleo, expuso que la desnutrición es causada por la falta de empleo. La docente dice que también hay desnutrición por exceso, que mucha gente que tiene desperdicia, en lugar de repartir a quien no tiene, por lo tanto en cierta forma “todos somos culpables”. La profesora pudo aprovechar el debate generado, no contextualizó el origen de la problemática. Existen rasgos de cierta toma de conciencia de alumnos en una exposición de un tema del trabajo en el mundo actual

Sesión 06 de octubre de 2009

- Los alumnos llegan sin muchos conocimientos previos para los temas de inicio de año cuando la docente les pide que terminen un mapa de Mesoamérica identificando las 5 regiones, las cuales se las pregunta y anota en el pizarrón. Sale en cumplimiento de una comisión de la Dirección, alumnos quedan a cargo del jefe de grupo. El mapa no tiene división política. A nivel general los alumnos no tienen claridad sobre conceptos clave como Mesoamérica y sus áreas culturales, al salir la profesora me quedé a observar el trabajo de los alumnos solos, se les pregunta y no saben el significado, tampoco ubican las áreas de esta región.

Sesión 06 de octubre de 2009

- La docente C manifiesta mayor grado de aceptación al trabajar con los programas de la Reforma Secundaria 2006, no ocupa mucho tiempo en el estudio de la historia de los pueblos originarios (fue exposición de culturas por equipos) para inicios de octubre (32 sesiones) ya está con los temas de la Conquista de México, se les pide reflexionen sobre la pregunta: ¿conquista o imposición?. Los alumnos no saben diferenciar entre los dos conceptos, la docente genera debate en torno a este dilema, los va guiando a que se llegue a la conclusión de que fue una imposición. Sin embargo no diferencia entre una y otra, solo que se queda a nivel de que fue una imposición “por que los pueblos habitantes de estas tierras, no querían ser conquistados”.

Sesión 08 de noviembre de 2009

- Alumnos manifiestan expresiones de conocer la importancia del conocimiento de la historia de los pueblos originarios, al devolver trabajos sobre la visita a la megaofrenda del zócalo de la Ciudad de México, la docente pregunta ¿por qué es importante la visita?, un alumno contesta: “porque son nuestras raíces”, cuando se les pregunta que elementos observaron que no corresponden a la situación del México antiguo, estudiantes contestan calabaza y color anaranjado, profesora pregunta ¿por qué?, contestan que son elementos que corresponden al Halloween de Estados Unidos. No van más allá acerca de la importancia de esta costumbre entre los pueblos mesoamericanos, tampoco contextualiza sobre la trascendencia que tiene para las costumbres de los mexicanos de hoy.

Se interrumpieron las observaciones, ya que el docente D adscrito a esta escuela, tuvo una grave enfermedad (se dijo que era influenza), por lo que se ausentó de la escuela. La directora me indicó que lo mejor sería reanudar las observaciones hasta que se presentara el profesor.

Sesión 24 de noviembre de 2009

- La profesora solicita lean información en libro sobre la Independencia de México e identifiquen las causas que la originaron. Pregunta maestra la ubicación de personajes en la pirámide social de la Nueva España: virrey, peninsulares, criollos, indígenas, mestizos, castas y negros. Los alumnos

dicen los nombres, la maestra los escribe en el pizarrón. La maestra explica la situación de las clases sociales. Pregunta de la información del libro ¿que es lo que se maneja como importante?, los estudiantes contestan “que los criollos no podían tener puestos importantes”, la maestra refuerza la información con ideas que dan los alumnos. Pregunta la inconformidad de las castas, que no tenían posición, un alumno contesta respecto a los negros los sacaron de su tierra para venir a servir aquí. Les pide que copien la pirámide social anota al margen de cada grupo social: criollos no podían gobernar, indígenas separados de sus comunidades, mestizos trabajos extremos, castas y negros explotación y maltratos. Comentarios. La clase es dinámica 2/3 partes de los alumnos investigan lo que la maestra solicitó.

Sesión 25 de noviembre del 2009

- La docente trabaja la ubicación temporal a través de líneas del tiempo, solicita la elaboración de una con fechas que ella les dicta de la Independencia de México, no aclara conceptos como la abolición de la esclavitud, después de clase se preguntó a dos alumnos y no sabían su significado. Un error que cometemos muchos profesores, es dar por sentado que los estudiantes saben el significado de conceptos, a veces se dicen como los aprendimos en la formación inicial, con mayores elementos para comprenderlos (edad, nivel conceptual), sin embargo, cuando se explica a los alumnos, se utiliza el mismo lenguaje, no se les explica, este error era cometido por la docente C con cierta regularidad.

Sesión 11 de diciembre de 2009

- Se trabaja el tema de la importancia del agua con una lectura, los alumnos leen de manera oral, la docente les va preguntado lo que comprenden, los estudiantes repiten lo mismo que dice el texto, la profesora no aclara conceptos como “mantos acuíferos”, no se asegura que saben el significado. Solo se queda a nivel lectura, no se contextualiza la problemática del agua en la actualidad, cómo vincularlo con la comunidad educativa donde se asienta la escuela, que al tener sobrepoblación, se sufre de ésta problemática. Esta actividad se realiza como un programa que se implementa desde la dirección

de la escuela (aunque dice que fue un acuerdo de junta de consejo técnico, el que se destine una hora a la semana de lectura en todos los grupos).

Análisis de la entrevista

- La docente se preocupa por la falta de equidad en la importancia que se le da a los grupos llamados minoritarios “no se les da la importancia que tienen a los grupos sociales, a esos conglomerados que han hecho la historia, siento que deberían de tener más peso los grupos que los héroes, pero los programas son un reflejo de la historia oficial, simplemente ahora con el bicentenario que se esté tratando esa historia de héroes, lo que ven ellos en la televisión, lo que leen, aunque aquí se les hable de otra forma, fuera si hay una tendencia a ver como sujetos de la historia a los héroes nada más, los bombardean mucho no dejamos de lado lo que hacemos aquí, pero la influencia del exterior va hacia ella”. En sus clases se pudo observar su preocupación por dar importancia a esos colectivos, como cuando les dejó la investigación de las mujeres durante la Segunda Guerra Mundial. Dijo faltar tiempo para hacer investigaciones de este tipo, que normalmente “no les preguntan nada de eso a mis muchachos en el examen de carrera”, pero “es importante que se hagan”.
- En cuanto a la formación de actitudes favorables al cuidado del patrimonio cultural la docente muestra preocupación “se trata de hacer, pero muchas veces por falta de tiempo, no hacemos incidencia en reforzar este aspecto, considero que debe haber contenidos que nos permita reforzar este aspecto ya que es nuestra historia”. En sus clases no hubo oportunidad de observar que hiciera comentarios en ese sentido.
- Respecto a la formación de alumnos como investigadores manifiesta dificultad para que los alumnos adquieran elementos “se queda un nivel informativo, trabajamos investigación con los muchachos pero es mínimo, mucha de la investigación es a nivel internet, pero no hay más, es lo que viene en del libro de texto, yo creo el ambiente en el que se desenvuelven, ese ambiente donde no haya hábitos de lectura, donde no leen las noticias, se les pregunta y no acostumbran eso, traen lo primero que encuentran en Internet buscan el tema es lo primero que bajan, eso es lo que traen, no

analizan no van más allá, a veces traen 20 o más hojas sin haberlas siquiera leído, por eso no les dejo investigaciones en Internet”.

- Para la docente existe dificultad de los estudiantes por generar procesos de reflexión y análisis “a los alumnos les cuesta trabajo expresar conclusiones en un investigación en ese sentido, son muy pocos los que tienen esa habilidad, son poco los jóvenes por la edad y por los hábitos de estudio que tienen”. Sin embargo, se pudo observar que los estudiantes traen sus experiencias personales de vida, a las problemáticas que se viven en la actualidad, como cuando se comentó sobre la desnutrición y se culpó de ello al gobierno.
- Manifiesta preocupación por la pérdida de tiempo para el tratamiento de contenidos, en este caso de la historia de los pueblos originarios “si, si lo hacen, aunque el pasado prehispánico se redujo mucho a cuatro horas nada más, aunque hay temas como los Olmecas, Mesoamérica y otros que les preguntaron en el examen de carrera, con más profundidad, no da para esas cuatro horas, considero que son temas muy importantes y que ahora el gobierno no le interesa que los vean mucho, en cambio ya ve que lo de la Colonia viene muchísimo, viene muy amplio, es una de las pérdidas fundamentales del programa, el pasado prehispánico está olvidado, algunos maestros nos interesa que aprendan, pero conforme pasa el tiempo los nuevos profesores siento que no les interesa esa temática”. De los docentes observados, ella es la que manifiesta mayor grado aceptación por trabajar los temas de acuerdo al programa, pues para inicios de octubre (28 sesiones), ya ha está con los temas de la conquista y colonización de México, mientras que otros van hasta fines de noviembre.
- Acerca de la aceptación de la reforma “estoy de acuerdo en la reforma porque todo cambia, son importantes las reformas pero hay que ver qué reformas, esta reforma no ha tenido el suficiente apoyo, no ha habido suficiente recursos, yo quisiera que nos dieran más tips por ejemplo para el manejo de mapas, para la elaboración de líneas del tiempo, en fin más apoyos para poder trabajar mejor”.

- La docente trata de llevar a cabo actividades que le permitan una forma diferente de enseñar la historia, más allá del dictado de apuntes o de los simples cuestionarios, en clase del 19 de junio abordó el tema de situación del mundo actual, después de la exposición de alumnas, solicitó conclusiones, las estudiantes aluden a una mejor preparación para poder tener éxito, hay cuestionamientos al respecto, algunos alumnos dicen que no necesariamente, argumentan que personas sin muchos estudios pueden tener mejor trabajo. Culpan al gobierno de la desnutrición, maestra dice que todos somos responsables, ya que hay mucho desperdicio de alimentos en algunos sectores y otros carecen de lo mínimo indispensable.
- En la sesión del 08 de noviembre devuelve trabajos de la visita a la megaofrenda del zócalo, pregunta por que es importante la visita, contesta un alumno por que son nuestras raíces, la maestra pregunta elementos que observaron que no corresponden a la situación del México antiguo, alumnos contestan calabaza y color anaranjado, se comenta que son elementos que corresponden al Halloween de Estados Unidos.
- La docente no aclara conceptos que pueden ser complicados entender por los alumnos, en la sesión del 25 de noviembre, elaboran una línea del tiempo con fechas de la Independencia de México, las cuáles dicta la maestra, no permite que los alumnos investiguen, son las más representativas. No aclara conceptos como la abolición de la esclavitud, al terminar la clase se preguntó a dos alumnos y no sabían su significado.
- Se le preguntó maestra ¿considera usted que existe a través de la historia puede existir alguna forma de control en lo que pueden pensar los alumnos del mundo social?. Si maestro, si existe una forma de control de alguna manera, se controla lo que los alumnos aprenden, lo que deben de pensar, la forma en que se concibe el mundo, por eso la labor de nosotros los maestros es fundamental para que puedan comprender el mundo actual con todos sus cambios, para que no hubiera control, no tendría que haber programas, ni libros, ni nada, seríamos más autónomos, pero entonces correríamos el riesgo de perdernos, de no saber hacia donde vamos, por eso es importante que haya programas y libros”.

- Solo para tener referentes en relación al nivel de conceptualización de lo que es esta etapa de la modernidad, ya que a nivel general, no se trata este concepto en la formación docente inicial (sobre todo entre los normalistas, ella es originaria de la Normal Superior). En la entrevista se le pregunta: para usted ¿qué es la modernidad?. Su respuesta fue: “la modernidad es una etapa histórica, inicia con la Revolución Industrial y se extiende hasta nuestros días, es el progreso constante, la búsqueda del mejoramiento de la tecnología, a partir de la invención de las primeras máquinas con motor, así como fuentes alternas de energía, se puede decir que inicia la modernidad, el mundo moderno”.
- Se le preguntó: ¿maestra considera usted que con lo que se pretende de la reforma del 2006, se pueden dar a los alumnos elementos para tener perspectivas de un mejor futuro?. Como reflexionando la respuesta, “mmm si creo que si, ahora con las competencias se pide a los alumnos, no solo que sepan algo, sino que lo sepan aplicar, eso es bueno, es una de las mejores aportaciones de la reforma, cuando nosotros fuimos educados eran otros tiempos, ahora los alumnos deben saber para qué sirve lo que aprenden, pero obviamente se requiere de ellos dedicación, empeño, los más capacitados son los que van a encontrar los mejores trabajos, si no están capacitados, no habrá trabajo para ellos, así es ahora, hay que demostrar. Aquí en la escuela nos preocupamos por eso, sobre todo desde que esta la directora, hemos avanzado mucho, tenemos más computadoras, hay taller de matemáticas, de idiomas, antes en esta escuela, acá tan lejos, nunca se había visto nada de esto, si definitivamente vamos mejorando.” En su respuesta se nota que no contextualiza todo lo que la RES implica, con este modelo de competitividad, el riesgo es ese de caer en el darwinismo social, donde las oportunidades sean para “los más fuertes”.
- Se le preguntó: maestra ¿podría ahondar un poco más acerca del debate que propició a fines de septiembre con su grupo sobre la conquista de México, sobre si fue conquista o imposición?. Respondió: “a eso, fue imposición porque los indígenas nunca pidieron ser conquistados, avasallados, que se destruyera su cultura como se hizo, la conquista pudo haber sido a lo mejor pacífica, pero no fue a la fuerza, se impusieron los españoles por medio de

las armas, de su mejor tecnología. A partir de entonces todo cambio para los habitantes de este país, por eso creo que fue una imposición.” La profesora no dimensiona la importancia que tuvo este acontecimiento para los pueblos originarios, ya que con ella, se inició esta colonialidad de poder y de saber que en la actualidad vivimos, con sus riesgo de controlar el tipo de historia que se aprende en las escuelas.

- ¿Cómo que cosas considera que cambiaron maestra?. “Cambio todo, después de haber sido los mexicas un pueblo exitoso, conquistador, con grandes avances científicos y culturales, al igual que los mayas y otros más, pasaron a ser dominados, su mundo se vino abajo, todo se destruyó, entre los indígenas no hubo nadie que ganara con la esta imposición llamada conquista.”
- ¿En qué otros aspectos considera usted que influyó esa conquista o imposición como usted le llama?. “En la forma de vivir de la población indígena, aunque en un inicio pudo haber habido algunos con beneficios fueron muy pocos, los grandes perdedores de esta imposición fueron todos esos grupos indígenas, ahora desplazados de todos lados por nosotros, en lugar de sentir orgullo de ellos, nos avergonzamos, los rechazamos.”
- Se le preguntó: ¿maestra recibió capacitación para el trabajo de lo que ahora pretende la RES?. “Capacitación, no maestro, no hubo, fuimos a la junta de academia de inicio de año, nos citaron allá a la 68, pero no se habló nada de la reforma, se dio solo alguna información sobre el enfoque de competencias, pero nada más”.
- Maestra ¿pero su jefe de clase si le ha visitado, le ha aportado sugerencias?. “Si viene una vez al año, viene pide los exámenes extraordinarios, nos mandan llamar al profe XXXX y a mí, nos dice que le corriamos algunas cosas, el año pasado solo me pidió explicara las acotaciones de unos mapas, ya no vuelve a venir hasta el año que entra. Lo que hemos avanzado en la escuela es por nosotros mismos, a ve usted ha estado en algunas de nuestras juntas, nosotros preparamos los temas, investigamos, exponemos, nos cuestionamos, pero nos falta mucho, a mi personalmente no me quedan claras cosas de la reforma”.

- ¿Cómo que cosas no le quedan claras maestra?. “Por ejemplo lo de los aprendizajes esperados, ¿son diferentes a los temas?, ¿qué relación hay entre unos y otros?. Otra cosa es por qué hay un desequilibrio tan grande en la información, por ejemplo de la colonia, es muchísimo, solo para un especialista”.
- Maestra ¿le entregaron los materiales para el trabajo de la RES?, los materiales, “ahh si, me dieron el programa y una antología de lecturas que por ahí tengo, nos llegó de la inspección”. ¿Le entregaron el folleto de los fundamentos curriculares?. “No ese no me lo dieron”.
- ¿Han trabajado estos materiales con otros compañeros de historia de otras escuelas?. “Hay maestro, a que horas, cuando nos citaron a la junta de academia de inicio del año en el 2007, cuando empezó historia I, no nos habían dado nada, ni el programa, solo fuimos así, allá nos dieron unas fotocopias sobre competencias, pero nada más. Desde entonces no hemos revisado ese material”.
- Maestra ¿se reúne con su compañero para compartir experiencias exitosas?. “Uyyy maestro ¿a qué horas, el profe XXXX estamos llenos de grupos, llegamos corriendo, ya ve como es difícil llegar hasta acá a la Era, nos vemos solo un ratito en el descanso, pero como ya ve que ahora tenemos que hacer guardias para cuidar a los niños en el patio, estamos en lugares diferentes, cuando salimos y coincidimos, nos vamos rápido, él se va a dar clase a su prepa y yo en el CCH en la tarde”.
- Pero ¿sus horas colegiadas?. “Esas tengo dos, el profe XXXX creo solo una, pero nunca coincidimos, a veces nos mandan a cuidar grupos de los compañeros que no vienen, las que no, yo las ocupo para revisar trabajos, organizar mis cosas, a veces preparar algo, pero no tenemos tiempo de reunirnos, solo en los consejos técnicos de cada mes, pero ya hay una serie de actividades programadas y nunca nos juntamos por especialidad. De veras es buena idea, por qué no le sugiere a la directora, a lo mejor autoriza”.

La docente C participa en Carrera Magisterial, se encuentra en el nivel A, dice que sigue participando más por inercia que por lograr una promoción, ya que se le hace ya muy difícil, dice que cada vez son más requisitos y los puntajes son más

elevados. Le parece justo que exista el programa, pero no está de acuerdo en la forma como se lleva a cabo ahora, sin embargo, trata de cuidar las formas que le permitan una promoción, dice que le ha faltado tiempo para completar todo el proceso y ha habido cosas que no hace, como tomar cursos.

La docente C tiene claridad en aspectos básicos de la RES 2006, como lo es el desarrollo de las competencias, se esfuerza por tratar de llevar a cabo una forma de enseñar más participativa, donde los alumnos cuando menos en clase investigan, dan sus puntos de vista, realizan análisis.

La docente C no tiene claridad en el concepto de la modernidad, lo relaciona con el progreso a partir de la Revolución Industrial. Le falta contextualizar más, sobre todo las consecuencias del fenómeno para los países premodernos.

La docente C es la que más se acerca a tener un concepto de la colonialidad del saber que se dio a partir de la conquista de América Latina, aún con sus ideas de imposición, es la que tiene un poco de mayor claridad en lo que sucede a raíz de la llegada de los europeos a nuestro continente.

Existe preocupación por realizar análisis reflexivo con sus alumnos, pero le falta contextualizar los acontecimientos, en las observaciones realizadas, no permite mucho las opiniones de los estudiantes, aunque si genera momentos para que los alumnos realicen esta actividad.

No recibió capacitación para poder trabajar la reforma, por lo que se vio, aún existen muchas dudas en ella, sobre como trabajar aspectos como los aprendizajes esperados. De los seis docentes (al igual que su compañero de escuela), fueron los que recibieron el programa y la antología, aunque no así los fundamentos curriculares.

Las aportaciones del jefe de clase tampoco son sustantivas para el trabajo de la RES 2006, los docentes se encuentran solos en este proceso. Se pudo asistir a dos juntas de consejo técnico a invitación de la directora, en efecto, los docentes de esta escuela, investigan temas y exponen ante sus compañeros, sin embargo hay pocos momentos para compartir, sobre todo con sus iguales de asignatura.

No hay oportunidades para reunirse con su compañero de la asignatura en la escuela, ya que no tienen el tiempo, las horas de colegiado, no coinciden y en

ocasiones van a cuidar alumnos. En esta escuela no existe esta oportunidad del trabajo colegiado, para intercambio de experiencias.

La Docente C manifestó actitudes de aceptación a la implantación de la RES 2006, está en búsqueda de enseñar una historia, que se aleje del paradigma positivista.

Entre los motivos de aceptación se distinguen los siguientes:

- No está conforme con su actual nivel salarial (nivel A en carrera magisterial), pero está de acuerdo con este programa de estímulos económicos.
- Considera que la RES 2006 es positiva “porque son necesarios los cambios”, sin embargo, no está de acuerdo con la disminución que tiene el estudio de la historia de los pueblos originarios de Mesoamérica, por lo que asigna más tiempo para el trabajo de estos temas.
- Manifiesta algunas actitudes de búsqueda de otro tipo de historia que la aleje de la positivista, al permitir que los alumnos investiguen y expresen sus opiniones, al encauzarlos con algunas preguntas, que permiten analizar los acontecimientos históricos (son análisis incipientes, pero considero está en el camino de buscar otra forma de enseñar la historia).
- La conceptualización teórica metodológica que ha adquirido, ha sido por búsqueda personal y del colectivo docente de su escuela, que por la sistematización de las políticas educativas de capacitación y actualización docente, ello genera en ella, controversia y crítica a esta parte de la implementación de la RES 2006.

DOCENTE D. Entre el 15 de junio y el 10 de diciembre de 2009, se realizaron nueve observaciones en el aula.

Se interrumpió la observación del docente C durante aproximadamente mes y medio ya que tuvo una enfermedad grave (se dijo que era influenza), por la cual tuvo incapacidad médica por tiempo prolongado.

Sesión 18 junio de 2009

- El docente D se preocupa por dar elementos de análisis a sus alumnos, les solicita elaborar un cuadro comparativo de acontecimientos históricos de México entre 1956-1968 y 1969-2009 en los aspectos de economía, política, educación, medios de comunicación, sociedad. Se explican las

características de una y otra etapa histórica. Les pide contextualicen cambios históricos.

Sesión 08 septiembre 2009

- Hay exposición verbal del docente de 15 minutos con preguntas a los alumnos sobre la evolución y el significado de la palabra, posteriormente deja trabajo en grupos. Se lleva a cabo un repaso de la prehistoria. Evolución del hombre a partir de 12 millones. Les pide elaborar una línea tiempo con los principales homínidos, van aportando nombres y fechas en colectivo. Cuando llegan a la prehistoria, pregunta a los alumnos acerca de momentos de esta forma de estudiar el pasado de la humanidad, les dice que hay prehistoria y la historia. Existe participación activa alumnos, quienes dan las características más importantes en una y otra etapa, solicita una reflexión 2 o 3 párrafos sobre la vida del hombre en la prehistoria y la historia. No aclaró el docente cuando inició la historia, de acuerdo con este enfoque de división tradicional que maneja a los alumnos.

Sesión 06 de octubre de 2009

- Apunte dictado del fin de la edad media y la caída de Constantinopla por el docente. El profesor intenta explicar la occidentalización de la cultura a partir de la búsqueda de rutas comerciales, sin embargo, no lo hizo con suficiencia, no hace ninguna referencia a esa imposición de la cultura occidental o europea por todo el mundo, solo llama occidentalización a esa parte donde la cultura occidental se difunde, no es vista como un ejercicio de dominación, por parte de la llamada “civilización occidental”.

Sesión 29 de noviembre

- Solicita recapitulación de clase formación Estados modernos. Pide investiguen conceptos: feudo, burgo, diferencia entre forma de vida en feudo y burgo, diferencia entre campesino y siervo, burguesía. Estados modernos europeos. Solicita escriban 3 diferencias entre la vida en el burgo y en el feudo. El profesor aún se encuentra en convalecencia, su asistencia ha sido muy irregular. Forma equipos y distribuye temas para que elaboren alumnos un periódico mural, con secciones a manera de proyecto, el cual solicita sea explicado en clases.

Sesión 11 de diciembre de 2009

- Apunte sobre aspectos fundamentales del imperialismo y la sociedad de consumo. Explicación de aspectos fundamentales del proceso de producción de un bien, el profesor hace hincapié en los pasos de la sociedad de consumo desde la elaboración hasta la comercialización, con aspectos como la publicidad y el fomento del consumo. Algunos alumnos manejan términos como las modas en el consumo y los mensajes subliminales a través de la televisión y el Internet. Al final tres alumnas leen ensayos de reflexión sobre la importancia de la no discriminación. Manejan a nivel general lo básico del concepto, una de ellas leyó un ensayo como poema.
- Profe ¿cuántas veces al mes tienes oportunidad de reunirte con la maestra XXXX para intercambiar experiencias, materiales, comentar acerca del programa?. “¿Cuántas?, solo en las juntas de cada mes, pero no solo con ella, sino con todos y ya tenemos preparado (bueno la directora) lo que se va hacer, reunirnos, reunirnos en realidad no, no hay tiempo, yo solo tengo 21 horas, tengo ahorita todos los segundos, de cuatro horas a la semana por grupo, solo me queda una hora, esa la ocupo para organizar mis cosas cuando no me mandan a cuidar grupo, saliendo me voy, ya vez que doy clases en la prepa, allá trabajo lo mio, lo relacionado con la escritura, con la redacción”.
- ¿No tienes horas colegiadas?, “¿colegiadas? si solo en el 2006 me dieron dos, al siguiente año, me las quitaron, que por que habían quitado el presupuesto y ya no me las iban a pagar, de todos modos, ese año, nunca me reuní con la maestra XXXX, nunca coincidimos, no había tiempo.

El docente D considera que no hay vinculación entre el enfoque de la asignatura con los contenidos de los programas ya que dice “sigue existiendo un abismo en esta relación”.

El docente D, no puede participar en carrera magisterial, ya que no tiene sus plazas de base, por lo que considera injusto que con 17 años de servicio, aún no se le haya basificado, considera que “hay maestros de primera, de segunda, de tercera; de acuerdo al nivel de carrera que se tenga, yo trato de hacer mi mejor esfuerzo, pero a veces me desanimo”.

A la pregunta: ¿se le entregó el programa de la materia, una antología y el folleto de la fundamentación curricular?; dice no saber nada sobre los fundamentos curriculares, tampoco dijo haber recibido capacitación alguna para trabajar con el programa, en el 2007 que se inició con historia I, ni en el 2008 que se inició con historia II, dijo “tal parece que las autoridades tienen miedo a reunirnos a los de historia para que no les hagamos ver sus errores”.

El docente D a pesar de tener estudios de periodismo (no es historiador), trata de impulsar algunas técnicas que permitan a los alumnos adquirir elementos de análisis de los procesos históricos, dice que “lo hago más por convicción que por convencimiento, no encuentro nada nuevo en el nuevo programa, en mis 17 años de servicio siempre he tratado de hacer lo que hago ahora”.

Al no ser docente de profesión, tampoco historiador, la pregunta sobre el significado de la modernidad, fue con la intención de saber su opinión sobre ésta etapa y su influencia en la vida de las sociedades actuales; la pregunta ¿qué es la modernidad, o qué entiendes por modernidad?. Su respuesta fue: “la modernidad es un proceso histórico que tiene relación con los avances que el hombre tiene a lo largo de la historia que vive, sobre todo en los últimos años, con los avances tecnológicos, la modernidad es manifiesta, influye en nosotros, determina la forma en que nos comportamos, en las actitudes que tenemos ante el avance y el progreso, la modernidad sobre todo ahora la vivimos con todo lo que el hombre actual ha logrado, como nos relacionamos con esos avances, no somos modernos si no nos adaptamos a los cambios actuales”.

Se le preguntó: ¿consideras que a través de la historia existe una forma de control de la población, una forma de manifestar la dominación?. “Toda la educación mientras esté controlaba por el gobierno, es una forma de tener cierto control, al decirnos lo que debemos enseñar y cómo se debe hacer, es un control, al dar los libros de texto y éstos tengan una supervisión por parte de quien autoriza, hay un control, no somos autónomos, a mí me gustaría enseñar otras cosas, pero no se puede, está la planeación, la directora no se mete mucho, pero si entra al grupo a ver que se está trabajando, el jefe de clase vienen una o dos veces al año y si vas atrasado, te empieza a decir, a ver maestro cómo va con su planeación, por qué va tan atrasado. Respecto a la historia, esta materia siempre ha sido polémica, si, si hay una forma de control a través de ella”.

A la pregunta: ¿consideras que con los aspectos de la reforma educativa actual, existen perspectivas de un futuro mejor para los alumnos?. Su respuesta fue: “¿creo que sí, con esta reforma los alumnos tienen mejores perspectivas de desarrollo, aunque tiene mucho que ver el esfuerzo personal que lleven a cabo, si los alumnos se preparan, hay algunas oportunidades para tener un buen futuro, por eso considero que el trabajo que llevemos a cabo los maestros con ellos es fundamental, los alumnos por sí solos no van a lograr nada, nosotros debemos darles las bases, eso es lo que tratamos de hacer aquí en la escuela, creo que hemos tenido avances importantes”.

El docente D manifiesta cierto conocimiento de lo que se pretende con la reforma a nivel general, más por el trabajo que se lleva a cabo en la escuela, donde en las juntas de consejo técnico se comparten temáticas sobre el desarrollo de competencias y los fundamentos de la RES 2006, que por los programas de capacitación llevados a cabo por las autoridades.

El docente D manifiesta un mayor grado de aceptación en los aspectos de la RES 2006, aunque no participe en carrera magisterial, está convencido que el trabajo que lleven a cabo como escuela, es importante para los logros que se tengan con los alumnos, considera que la labor que lleven a cabo como maestros, repercutirá en un mejor futuro para los alumnos. Aunque lleva a cabo algunas técnicas más participativas, por las observaciones que se llevaron a cabo en el aula, no vislumbra la posibilidad de llegar a construir una historia diferente, que vaya contra la historia de dominación que ha sido impuesta por la llamada civilización occidental.

Se pudo observar, que a pesar de no participar en carrera magisterial, trataba de llevar a cabo prácticas, de manera participativa, aunque le faltaba aclarar conceptos a los alumnos y contextualizar de manera adecuada los sucesos históricos, las causas y consecuencias, trataba de no realizar muchos dictados, más bien dejaba trabajos de investigación, de análisis para que se comentaran en clase posteriormente.

El Docente D de acuerdo a las observaciones en el aula realizadas, manifestó actitudes de aceptación a la implantación de la RES 2006, al igual que su compañera de escuela, está en búsqueda de enseñar una historia, que se aleje del paradigma positivista. Entre los motivos de aceptación se distinguen los siguientes:

- No le parece justo el programa de carrera magisterial, ya que categoriza a los docentes de primera, segunda y tercera; sin embargo, respecto a los programas de la RES 2006, trata de llevar a la práctica una forma diferente de enseñar la historia alejada de los paradigmas del positivismo, donde se involucra más a los alumnos en investigaciones y en proyectos de trabajo que le permiten dar sus opiniones de algunos aspectos de la realidad social.
- No acepta de manera tajante los programas de la RES 2006, realiza adecuaciones, más por convencimiento de realizar su trabajo, que por cumplir con lo que establece la reforma.
- A pesar de no ser historiador por su formación inicial, el Docente C, trata de buscar otras formas de enseñar la historia, más por iniciativa y esfuerzo personal, que por las aportaciones recibidas en la capacitación o dadas por el jefe de clase.
- Considera que existe una forma de control, que se puede ejercer a través del tipo de historia que se aprende en las escuelas, así como la educación que reciben los alumnos, es importante para que tengan posibilidades de tener un mejor futuro, por lo que considera muy importante la labor de los docentes, con un trabajo comprometido, que se lleve a cabo, no solo de manera individual, sino, a nivel escuela.

DOCENTE E. Entre el 21 de septiembre y el 10 de diciembre se realizaron trece observaciones en el aula.

El docente E es uno de los que se observó, de acuerdo a su práctica, es de más tradicionalistas, ya que la mayoría de sus clases eran dictados. Aunque se preocupa por tratar los temas de la historia de México antiguo con mayor amplitud, es el único que se aparta del programa, más allá del tiempo normal.

Sesión 21 de septiembre de 2009

- Exposición del tema los mixtecos por un equipo de alumnas quienes llevan material, carteles con una gran cantidad de información, leen de papeles que llevan, solo repiten lo que copiaron de algunos libros. El profesor fue guiando la exposición, destacó puntos importantes, no aclaró conceptos como talud, tablero y estuco; hubo aspectos que alumnas solo repitieron de los libros que habían leído. El docente cuestiona sobre aspectos que compartían pueblos

mesoamericanos, los alumnos contestan calendario y algunos alimentos y los dioses.

- El profesor pregunta sobre el significado del término prehispánico, les explica el significado, dice que se refiere a lo sucedido antes de la llegada de los españoles, el docente nos es capaz de percibir la complejidad de la palabra, no la liga con el inicio de la historia de dominación.
- El docente dicta un apunte de los mixtecos, no sabe situar la temporalidad de la cultura, les dice que fueron contemporáneos de mexicas, mayas y *toltecas*, pero les aclara que cuando hagan el resumen de recapitulación, deben tener claridad en la temporalidad de las culturas, que no exista confusión en cómo sitúan en el tiempo cada una de las civilizaciones.

Sesión 28 de septiembre de 2009

- El docente recuerda la forma de evaluar el bimestre, explica que será necesario resolver una guía de estudio para preparar el examen. Los alumnos la anotan en el cuaderno. Elaboración de cuadro con participación de los alumnos la ubicación temporal, geográfica, sitios arqueológicos, aportaciones, dioses, escultura y cerámica de olmecas, mayas, zapotecas, teotihuacan, purépechas, toltecas. No hay participación activa de los estudiantes, el maestro va escribiendo el resumen en el pizarrón, pregunta pero no espera respuestas y solo se contesta. Solicita completen el cuadro y le den color, que lo memoricen porque de esa parte y la guía vendrá el examen.

Sesión 03 de octubre de 2009

- Exposición del tema los toltecas por alumnas, quienes leen la mayor parte de la información, se percibe que hay conceptos que desconocen el significado, ya que les cuesta trabajo pronunciarlos, como tlahuizcalpantecutli, como el profesor les pide que no lean, que expliquen con sus palabras lo que han comprendido del tema, las estudiantes se traban y se ponen nerviosas, luego siguen leyendo. Les dicta un apunte de los toltecas, explica aspectos como los atlantes de Tula y dioses como Quetzalcoatl, realiza preguntas dirigidas: ¿cómo se llama, comienza con h?, ¿cómo se llaman, comienza con A?, no hay relación con el presente, no contextualiza con el pasado.

Sesión 05 de octubre de 2009

- El profesor en lluvia de ideas pregunta aspectos importantes de los mexicas, les dicta un apunte dice de los aztecas, les va explicando aspectos importantes de la civilización como la agricultura con chinampas y algunas cosas de la migración de los mexicas, trata de preguntar, pero los alumnos no contestan, pregunta y el solo se responde. Maneja un concepto de cultura de la dominación, dice que hay culturas superiores e inferiores. Algunos alumnos hacen comentarios de que se les hace aburrida la historia, un alumno dice que deja puros trabajos aburridos, que solo apunta en el pizarrón y no se ven sus letras.

Sesión 12 de octubre de 2009

- Lluvia de ideas sobre lo que los alumnos creen que se educaba a los mexicas, apunte de los mexicas con explicación de aspectos importantes sobre su educación. El apunte se centra en aspectos importantes de vida cotidiana de la población. El docente pregunta las diferencias entre la educación mexicana y la actual, los alumnos no saben que contestar.
- Se pudo observar que el docente leía en sala de maestros una hora del inicio de la clase que tiene libre. En clase dicta el apunte sin ver el libro. Equivoca el nombre de escuela de artes de los mexicas escribe xochicalli, no cuicacalco. Al leer el fragmento de lo que decían con los mexicas, los padres a los hijos dice: "has nacido en Mesoamérica", cuando antes de la llegada de los españoles no se le llamaba América, ni existía el término de Mesoamérica. que fue creado por Paul Kirchof hasta el siglo XX. Trata de relacionar con la actualidad, pregunta a los alumnos pero sus respuestas son vagas, a que se dedicaban: se contesta, a la guerra, hace énfasis en una educación militarizada, desconoce costumbres y desarrollo de los pueblos originarios más allá de la simple guerra.

Sesión 14 de octubre de 2009

- El profesor dicta preguntas de una guía de estudio, trata de organizar la clase, su falta de control de grupo hace que los alumnos no cumplan con el material que solicita. Este día improvisó el dictado de la guía de estudio, las preguntas las iba sacando en ese momento de lo que recordaba les había

dictado de apunte. Las preguntas son enfocadas al trabajo memorístico: la fecha de inicio de la salida de Aztlán (la dio mal en el apunte 1226), la fecha de fundación de Tenochtitlan, los nombres de los dioses mexicas, nombre de los últimos emperadores, nombre dado a los reyes mexicas. Hay conceptos que los alumnos no manejan y los pregunta como parte del examen como teocrático (se les preguntó a dos alumnos después de clase y no supieron la respuesta). No precisó la forma de gobierno de los mexicas, dice era teocrática.

Sesión 21 de octubre de 2009

- Apunte de los viajes de exploración a México antes de Cortés, explicación y apunte llegada de Cortés a México. Les dice que España vivió un proceso de consolidación, sin explicarles que es eso. Les dicta el apunte de los viajes de exploración sin hablarles de las causas y la necesidad que había de buscar nuevas rutas, solo les dice que había necesidad de traer productos de Asia, pero no les habla del comercio que ya había. Les habla de los viajes de exploración, sin contextualizar la importancia que tuvo esto para el inicio de la dominación de las tierras descubiertas y los beneficios que trajo esto a Europa, no se hace a los alumnos reflexionar sobre aspectos importantes y básicos que trajeron consigo la llegada de los europeos a las tierras americanas.

Sesión 28 de octubre de 2009

- El tema de la colonización el docente les pregunta ¿por qué consideran que los pueblos europeos eran más adelantados?, los alumnos contestan que por las armas, el docente les pide la elaboración mapa conceptual. Nunca aclara esa relación entre tecnología europea y los avances en la guerra que tenían, para el adelantados eran solo por eso.
- Los alumnos leen textual del libro de donde copian información, el maestro les dice lo que vayan subrayando, les va haciendo algunos comentarios sobre lo que dice el texto, refuerza el concepto de cultura eurocentrista, dice “los españoles vinieron a dar cultura a estos pueblos que estaban en estado primitivo”. El mapa conceptual los alumnos no lo hacen en forma, solo copian ideas del texto en cuadros, sin palabras de enlace, el maestro revisa sin leer,

los alumnos le llevas su trabajo, él pone una rúbrica, volteando a ver a otros estudiantes.

Sesión 04 de noviembre de 2009

- Les dicta un apunte de la Encomienda, les va explicando en qué consiste, les pide destaquen ideas más importantes.
- El docente explica el tema, no les aclara a los alumnos que es una Encomienda, les explica el funcionamiento pero no se asegura que los alumnos comprenden el término. Dicta el apunte y no contextualiza con ejemplos de ese tiempo o similares del actual. Les pide que lean el apunte, que destaquen ideas principales, no revisa si saben hacerlo, revisa sin observar el trabajo.

Sesión 09 de noviembre de 2009

- El docente dicta un apunte sobre educación en la Nueva España, va obteniendo datos del libro de texto, les trata de explicar conceptos como pontificia, real, teología, cánones, no se asegura que los alumnos han comprendido.
- El dictado del apunte está lleno de datos memorísticos. El docente no habla de los grupos de frailes y la trascendencia de la educación impregnada de religión. No contextualiza con ejemplos cercanos a su realidad, pudo haber utilizado el convento de los carmelitas descalzos que se ubica en Cuajimalpa.

Sesión 10 de diciembre de 2009

- El docente trata de explicarles preguntas del examen que les aplicó a manera de revisión, les pide que transcriban donde tuvieron errores.
- El examen fue muy memorista, las preguntas tenían faltas de ortografía. No explicó procesos como el de la conquista de México. Hay abundancia de fechas y dificultad en identificación de acontecimientos.

Análisis de la entrevista

De los profesores observados el docente E es el que tiene nivel C en carrera magisterial, por lo tanto su nivel salarial es más elevado. Al preguntarle que le parecía este programa de estímulos, contestó que “es muy bueno, ya ha permitido a

los maestros ganar un poco más de dinero, pero en los últimos años se ha vuelto más difícil obtener puntajes para promocionarnos, ya que hay más obstáculos, a mi se me ha hecho justicia”. Comentó que hace años que no se ha promovido.

Al preguntarle que cuál consideraba su éxito para haber logrado los puntajes anteriores que le habían permitido promoverse, contestó que “trato de cumplir con todo el programa, pues regularmente he observado que hay muchas preguntas de los últimos temas, les doy el apunte, recapitulamos después y les pido que se aprendan los datos más importantes, aunque como le comentaba, cada vez es más difícil lograr una promoción.”

Al preguntarle que pensaba de la Reforma Educativa del 2006, contestó que “me parece que está bien, siempre son necesarios los cambios y ahora los alumnos ya no son los mismos de hace años, por lo tanto, es necesario que se den nuevas formas de enseñar y otras cosas que se deben aprender”.

Se le preguntó si había recibido los materiales completos de la RES 2006, como son el programa de historia I y II, la antología y los fundamentos curriculares. Contestó “no, no los he recibido, hasta acá no mandan nada, este material que me ha traído es lo único que desde hace años recibo, la jefa de clases vino el año pasado, solo revisó el examen extraordinario, me dijo que corrigiera algunas cosas para que se apegara más a la guía de estudio y se fue”.

Entonces nada de los otros materiales, “no maestro, pero viéndolo bien ni falta que me hacen, aunque no me he promovido ahora con los nuevos programas, yo veo que es lo mismo, todo es cuestión de que le agarre bien el modo y me voy a promover pronto, así como la llevo con el libro de texto, con resúmenes, cuestionarios, los cuadros sinópticos que hacemos al final de cada bloque, le macheteamos sobre ellos, que se aprendan bien los datos y ya, no creo que haga falta más, cuando menos para que pasen el examen de carrera, has visto las preguntas que les hacen, el año pasado pude ver el examen y son puros datos, cuál análisis, cuáles competencias, no se ve nada en ellos”.

Se le preguntó que si el gobierno intervenía a través de los programas en el tipo de historia que aprenden los alumnos, si creía se daba alguna manipulación a esto, a lo que respondió: “no, creo que la historia es una y no se puede cambiar, en las escuelas lo único que hacemos los maestros es que los alumnos la estudien para

que comprendan los errores que sucedieron antes, que no se repitan ahora, también son elementos muy importantes de cultura, que hablan de la cultura que una gente tiene, pues quien no conoce la historia de su país, no tiene cultura”.

Se le preguntó: ¿considera que a través de la historia existe una forma de control de la población, una forma de manifestar la dominación?. “Pues si profesor, si siempre los de historia hemos sido el coco de las autoridades, porque criticamos, decimos cosas que no les convienen, siempre ha sido una forma de controlar lo que quieren que los alumnos aprendan y nosotros enseñemos, a través del programa, pero esa es la línea, si quiere tener un poco de beneficio, pues debe ajustarse a lo que le piden, si no quiere problemas, para qué buscarle. Tratar de buscar otras formas o a lo mejor otra forma de historia, corre uno el riesgo de quedar fuera de los beneficios que el mismo sistema da, al inicio a lo mejor lo traté de hacer, pero desde que inicié carrera magisterial, me di cuenta que si quería ganar un poco más, debería hacer lo que se me pidiera, hasta ahora me ha funcionado, así pienso seguir”.

El docente E tampoco es egresado Normal Superior, se le hizo la pregunta sobre la modernidad, para tener referentes si había estudiado esta etapa y la había contextualizado, para así trabajarla con sus alumnos. Se le preguntó ¿que entiende por modernidad?. Su respuesta fue: “la modernidad es ser moderno, ahora vivimos la modernidad, cada ser humano la vive en su etapa, en lo que se puede considerar que vive en el presente, modernidad es lo de ahora, yo le podría decir que en la cuestión de educación sería moderno si llevara los programas como se dice, usted me ha observado, para usted yo no sería un maestro moderno, a lo mejor porque trabajo a la antigüita, pero ya le expliqué que a mi lo que me interesa es seguir promoviéndome en carrera”.

El docente E por las observaciones que se hicieron en el aula acerca de su trabajo, se cataloga como un docente que reproduce la forma de enseñar la historia, de acuerdo a lo que marca el positivismo.

Al docente E desarrolla su práctica en el aula con el fin de lograr su promoción en carrera magisterial, por ello considera que el enfoque de la asignatura o buscar otra forma de enseñar historia, no se puede llevar a cabo, al menos para sus fines que es continuar promoviéndose, ese es su prioridad.

Los conceptos acerca de la modernidad que tiene el docente E, no aportan a tener una concepción diferente al tipo de historia, que rompa con el conocimiento colonizado que se reproduce en las escuelas. No le interesa buscar otra forma de abordar la asignatura, ya que para él, eso no le reditúa beneficios económicos.

El docente E esta conciente de que la a través del tipo de historia que se imparte en las escuelas, puede ser una forma de control para los alumnos, pero su prioridad es continuar obteniendo los beneficios económicos que le aporta participar en carrera magisterial, por lo que no busca la forma de abordar la historia que le permita generar conciencia crítica en sus alumnos, ya que lo que no es prioridad para él.

Demostró a través de las observaciones realizadas al aula, tener poco conocimiento de técnicas pedagógicas participativas, ello hacía su práctica rutinaria y tradicionalista, con pocos elementos para motivar a los estudiantes aprender la asignatura de historia, pero es la práctica, que de acuerdo a sus prioridades, le ha funcionado.

El Docente E de acuerdo a las observaciones sobre su práctica y a las respuestas de la entrevista, manifiesta actitudes de aceptación a la reforma, es reproduccionista de la historia positivista, los motivos que demuestran sus acciones son los siguientes:

- Manifiesta aceptación de la RES 2006, por conveniencia de continuar obteniendo los estímulos económicos que le deja participar en el programa de carrera magisterial al darse cuenta que debería “hacer lo que se me pidiera, hasta ahora me ha funcionado”.
- El Docente E es reproduccionista de la historia positivista, por conveniencia, ya que considera es la manera que le ha permitido continuar promoviéndose en carrera magisterial, al sistematizar la forma en que los alumnos deben estudiar a través de la memorización de datos.
- El Docente E manifiesta carencias en la metodología para la enseñanza de la historia, así como formas participativas, lo que le ha funcionado, es la sistematización de su práctica fomentando el memorismo en los alumnos.

DOCENTE F. Entre el 28 de septiembre y el 10 de diciembre, se realizaron doce observaciones en el aula.

Sesión 28 septiembre de 2009

- Lectura comentada del panorama del periodo del siglo XVI en Europa. Algunos alumnos leen y el docente comenta aspectos importantes y conceptos que los alumnos deben tener comprendidos. Los estudiantes toman apunte respecto al panorama del periodo para realizar posteriormente su análisis.
- El docente va aclarando aspectos de interés para los alumnos, como la obtención del marfil, la ubicación de las regiones culturales de América: Mesoamérica y la Región Andina, el cultivo de la papa.
- El profesor relaciona aspectos de la historia de Mesoamérica y la región andina con la actualidad como el cultivo del maíz o la papa con sus productos actuales.
- Tuvo problemas el maestro para controlar al grupo al inicio, cuando explicaba, algunos alumnos hacían tarea de otra clase (trazo de ángulos). Cuando comienza a dictarles el apunte de panorama del periodo, los alumnos escriben y ponen atención a lo que el maestro explica. No sabe ubicar la región andina. Les dicta directo del libro de texto, les dice que ellos tienen que elaborar su apunte leyendo y subrayando lo más importante (lo que el les dice que subrayen), para después copiarlo, para él eso es análisis. Casi todo el tiempo fue de dictado y realizando comentarios, algunos alumnos participaban, varios no le hacían caso cuando comentaba, solo atendían cuando dictaba.

Sesión 03 octubre del 2009

- El profesor sitúa el contexto temporal de la Edad Media, les dicta un cuestionario de 10 preguntas relacionado con el tema para inicio del análisis.
- Los alumnos leen el tema la Edad Media en el libro de texto a fin de que los alumnos tengan elementos para contestar el cuestionario. El Profesor va explicando y hace énfasis en aspectos importantes mencionados en texto, les cuenta anécdotas y relaciona el tema con literatura y películas de la actualidad. La pregunta 10 es relacionada con una comparación del hombre medieval con la vida del actual.

- El docente dicta preguntas que va elaborando directamente del libro de texto. Al ir leyendo les va explicando algunos aspectos con visión positivista, por ejemplo costumbres de la caballería, no hay comentarios hacia la forma de vida de los siervos, solo los caballeros y la clase noble, el profesor es muy descriptivo en el desarrollo de la explicación, le cuesta trabajo controlar al grupo, lo hace a través del dictado de las cuestiones, quien no se calla y atiende, no apunta.

Sesión 05 de octubre de 2009

- El docente les pide la elaboración de mapa mental con ideas más importantes del mercantilismo, se comentan aspectos importantes de la navegación. El profesor es el que extrae las ideas que el considera importantes, los alumnos solo copian sin analizar. Solo de obtiene información del libro. Explica desde el eurocentrismo la historia de la etapa mercantilista.

Sesión 12 octubre de 2009

- Elaboración de mapas del libro: ruta de la seda y las especias y ciudades comerciales del siglo XVI. Relación de la división de Europa con la actual contextualizando con ejemplos actuales: premio Nóbel de literatura, Canal de Suez.
- Elaboración de mapas del libro, no explica por que se dieron esas rutas comerciales, cómo surgieron, cuál fue la importancia e impacto para su época. No explica conceptos como especias. Trata de explicar por que se dice Oriente u Occidente, lo hace con ejemplos de la división de la geografía europea, dice que la ubicación de norte o sur no es porque estemos arriba o abajo, sino en relación a la ubicación de los puntos cardinales. No explica el concepto de cultura o la dominación de la cultura por los europeos y la imposición de formas de ver la cultura. Explicación meramente descriptiva (10 min). Le cuesta trabajo explicar, 1 grupo grande de alumnos (8) desde el inicio de la clase están juntos y hablan constantemente, aún cuando el maestro explica, lo mismo sucede con 3 alumnas en otro espacio. El grupo es de 25 estudiantes.

Sesión 14 octubre del 2009

- Cuadro concentrador de ideas sobre las características del Imperio Otomano, Imperio Mongol y China con base en preguntas. Se da respuesta a las preguntas con información aportada por el maestro y otra que los alumnos extraen del libro de texto. El profesor va realizando comentarios que complementan la información para responde a las cuestiones. Hay Relación del pasado con el presente con ejemplos actuales.
- El cuadro lo copia el profesor en el pizarrón, extrae la información directa del libro de texto, son 9 preguntas donde se complementa con 2 o tres palabras, deja en continuación la redacción de la pregunta: hicieron..., fueron ..., para...; 2 alumnas van leyendo del libro de texto y el profesor les dice lo que deben ir copiando para contestar las preguntas. Se hacen comentarios para relacionar con la actualidad, por ejemplo la capital actual de la India, la película quisiera ser millonario. No se aclaran conceptos como Islam. La información versa solo sobre el Imperio Otomano que dominó la India, no se habla nada de los mongoles ni de China.

Sesión 19 octubre de 2009

- Explicación por docente del fin Edad Media con la caída de Constantinopla, les dice que a partir de entonces comienza el surgimiento de los Estados Nación, de Europa en el siglo XV, un proceso que llevó mucho tiempo, explica las características de la Reforma Religiosa en países como Francia e Inglaterra y cómo influyó en el tipo de países que surgen, les explica que son las indulgencias, les habla de las características Renacimiento.
- El docente explica el fin de la Edad Media de manera muy descriptiva, explica significado de términos como indulgencia y renacimiento con ejemplos. No habla del comercio y las rutas comerciales, el surgimiento de la burguesía y su importancia para el surgimiento de la Estados Nación, trata de hacerles entender que es un proceso pero no dice por qué, solo les dice que llevó mucho tiempo, pero no habla de los factores que hicieron posible esta conformación a través de la unificación de territorios. Cuando habla del renacimiento habla de que es volver a nacer, pero no por qué la necesidad de hacerlo de volver al arte y ciencia clásico, como un renacer del hombre, de voltear los ojos hacia el hombre como centro del Universo.

Sesión 21 octubre de 2009

- El docente da instrucciones para la elaboración de un esquema con el concepto cultura, usando letras de periódico y tiras de hojas blancas, anota los aspectos como un cuadro sinóptico. Les dice que cultura es todo aquello elaborado por los grupos para expresarse (arte, lenguaje) y comunicarse (radio, televisión, libros).
- No deja que los alumnos investiguen el concepto de cultura o cuando menos ir preguntando a los alumnos ideas para irlo construyendo en clase. Aunque lo copie en el pizarrón, cuando menos preguntarle a los alumnos si entienden todas las palabras y dar ejemplos al respecto. La actividad puede ser interesante, pero carece de significado al no permitir que los alumnos interactúen con el concepto, que reflexionen sobre él, esto hace que pierda todo sentido, ya que los alumnos lo copiaban con letra grande y se veía bien.

Sesión 28 octubre de 2009

Tema. La riqueza de las expresiones artísticas

- El docente dicta un cuestionario sobre las expresiones artísticas en la época del Renacimiento. Lleva a los alumnos a la Red Escolar para investigar sobre la vida de Leonardo D' Vinci.
- El docente les dice primero que el les va a decir la obra y los alumnos tienen que investigar el tipo de estilo al que corresponde, las preguntas que les va dictando de información que ve en libro en ese momento son preguntas de artistas que elaboran las obras, no de estilos, solo 1 que es del árabe, pero él da las características y luego les dice la respuesta. Al explicar lo de la elaboración de las obras del arte grecolatino (desnudos) no les explica que la importancia del Renacimiento es esa, la del renacer del hombre, solo les dice que los griegos no tenían prejuicios para pintar el cuerpo desnudo, no contextualiza más.

Sesión 04 noviembre de 2009

- El docente dicta preguntas para la búsqueda de respuestas a un cuestionario sobre fechas que el docente considera importantes sobre la historia

Universal: 1453, 1456, 1521, 1519, 1348, 1632, 1633, 1640. Las fechas las obtiene directamente del libro.

- En las fechas los alumnos solo buscan los años y el acontecimiento, sin situar o comentar el porqué de su importancia, no pide que los ubiquen en el siglo cuando surgen. Pide a varios alumnos que vayan leyendo la información del libro de texto, les va dictando al resto lo que se va leyendo, los comentarios que realiza son sobre lo mismo, pregunta a los alumnos pero él va dando las respuestas.

Sesión 09 noviembre de 2009

- El docente dicta un apunte sobre el orden estamental, les explica conceptos como estamento, movilidad social, liberalismo, aristocracia, barón, clero, va ejemplificando con hechos de la actualidad con lo que pasó antes.
- Dicta apunte directo del libro, va explicando conceptos con su lenguaje, no se asegura que los alumnos comprendan. La información es memorística, es irrelevante para los alumnos. Varios alumnos se percibe realizan otras actividades.
- El docente tardó en llegar al salón, antes del inicio de la sesión cuando esperaba a que entrara, algunos alumnos bromeaban con uno de sus compañeros, quien tenía problemas para pronunciar algunas palabras, al tratar de reclamar que dejaran una bolsa de plástico con algo dentro dijo “ira deja la bata me emprestaste, no te la voy a lavar,” reían y le decían “ande aste patroncito”, “habla bien pareces indio”, “déjenlo lo acaban de bajar del cerro”.

Sesión 10 diciembre de 2009

- El docente dicta un apunte de contextualización de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, les explica su importancia para aquella época, pide a los alumnos que expliquen lo que entienden de algunos de los artículos (3 primeros), trata de ejemplificarlos de acuerdo a su importancia actual. Les hace preguntas de reflexión acerca de la importancia del respeto a los derechos de los demás, entre ellos la libertad.

- El profesor va dictando el apunte directo del libro, aunque sobre la marcha va agregando algunos comentarios. No explica palabras de dificultad como derechos, democracia, ciudadanía.

Análisis de la entrevista

Cuando se le entrevistó al Docente F acerca de su forma de trabajo para poder ingresar y promoverse en carrera magisterial contestó “mire profe yo debo trabajar para ganar un poco más, eso del enfoque del programa lo dejo para las discusiones entre nosotros los maestros, aquí no se puede hacer nada de eso, usted lo ha visto”.

Investigador: Maestro ¿usted considera que lo planteado por el enfoque de la asignatura no es el más adecuado?

Docente F. No es que me parezca adecuado o no, tiene cosas buenas, pero a mi me ha funcionado más trabajar sobre la memoria de los alumnos, que se aprendan lo básico para que puedan salir bien en el examen de carrera, para que eso de la temporalidad y el análisis, a mi me funciona más a la antigua, y pues estoy en B, hay la llevo, o usted ¿qué haría?.

Investigador. Pues yo creo que hay que intentar aplicar algo de lo del enfoque pero, es necesario ir más allá, buscar formas nuevas de abordar la historia con los alumnos.

Docente F. Pues si pero aquí no se puede, hay cuando encuentre las formas nuevas, pues viene y me platica, a lo mejor y hasta me convence.

Investigador. Otra pregunta profesor: ¿qué entiende usted por la modernidad?, ¿a qué le suena ese término?.

Docente F. “La modernidad, la modernidad, yo la concibo como el mundo moderno, lo que vivimos ahora, aunque la modernidad se va actualizando de acuerdo a la etapa que se vive, si estuviéramos en la época de la Revolución Industrial, la modernidad serían los ferrocarriles, las máquinas con motores, así es que la modernidad se va adaptando, eso es ser moderno”. La pregunta se hace, con la intención de tener referentes del docente acerca del término, para que pueda situarlo como un fenómeno histórico, que impacta la vida de los seres humanos del presente.

Se le preguntó: ¿trata de dar a sus alumnos algunos elementos para una historia intercultural?, respondió como reflexionando sobre la pregunta: ¿intercultural?, pues lo que se dice intercultural, trato de enseñar de todas las culturas, le doy mucha importancia a lo del México prehispánico, cuando tratamos los temas de Mesoamérica, si, si veo lo de lo intercultural, eso es lo que más les gusta a los alumnos, si lo estudian, aunque no tienen muchos elementos para entenderlo, se confunden con las aportaciones culturales de una y otra cultura.”

Investigador: profesor ¿y acerca del comportamiento de los alumnos para aceptar a personas descendientes de los grupos indígenas?. “Eso si no profe, aquí los alumnos se avergüenzan de esos grupos, ahorita no tengo alumnos que provengan directamente, hace dos años si había dos, el grupo los rechazaba, no eran aceptados, les hacían burla sobre su forma de hablar o de vestir, uno se dio de baja y el otro si terminó, pero es muy difícil, aunque se les diga, no hacen caso.”

A nivel general el docente C tiene problemas serios para el control del grupo, en varias ocasiones la mayoría no le hace caso, algunos se salen del salón al pasillo, platican, varios hacen trabajos de otras materias. Mantiene cierta disciplina cuando dicta apuntes o cuestionarios. Su práctica es totalmente tradicionalista, su principal fuente de información es el libro de texto de donde obtiene la información.

Al igual que el docente E, es de los que tienen mejor nivel en carrera magisterial, se encuentra en el B, lo que le permite ganar más salario, que la mayoría que no participa en el programa de estímulos salariales.

Cuando se le preguntó su opinión sobre carrera magisterial dijo: “lo considero un acierto del gobierno, ahora con carrera magisterial los maestros podemos tener la posibilidad de ganar un poco más, aunque es difícil y se requiere de esfuerzo sí, hay que trabajarle, hay que prepararse, asistir a cursos, luego los exámenes, pero si se avanza, ahora se piden más cosas, pero no queda de otra”.

Se le preguntó cómo le hacía para lograr sus promociones con los alumnos y contestó: “creo que el secreto es seguir lo que dice el programa, mire podemos ver cosas para que se genere un poco de conciencia en los alumnos, pero al final lo que les preguntan es lo que viene en el programa, no les preguntan su conciencia o si la historia les sirve para algo en la actualidad, no, no, les preguntan que tanto

recuerdan, por eso no queda otra más que irse a los datos y trabajar y trabajar sobre ellos, no queda otra más que memorizar”.

El docente F a nivel general tiene buen conocimiento, cuando menos en el discurso teórico, de aspectos del conocimiento del enfoque del programa comento que “los programas anteriores me parece que no duraron el tiempo suficiente para que rindieran frutos, ya que datan de 1993, entonces fue demasiado rápido el cambio, creo que sí, desgraciadamente esto tiene que ver con las modas, deberían de ser los cambios una cosa ajena a los vaivenes políticos, que fuera una tarea de docentes y de historiadores y especialistas en el tema quienes formularan esos planes de estudio en este caso de historia”.

Respecto a los materiales el docente F, no recibió ninguno, ni siquiera el programa, se le proporcionó una fotocopia, la cual agradeció pero dijo que trabajar con el libro de texto como base, era lo que le funcionaba, ya que éste documento se apega al mismo programa y “la verdad profe, para que le busco más, con el libro bien trabajado, que se aprendan bien la información que ahí viene, no se necesita más”. Comentó que “eso de la investigación, lo dejo para los investigadores, a los chavos de aquí no les interesa ser investigadores”.

Acerca de la capacitación dijo haber asistido a una junta de academia en el 2008, pero no le aportaron materiales que le permitieran entender la reforma, pero “ni los necesito, así trabajo mejor”.

Acerca de su jefa de clase dijo que si lo había ido a ver la semana pasada, pero comentó “la maestra Yola yo creo el director la mandó llamar, cómo tuvimos una pequeña discusión, pero no vienen a enseñarme nada, solo hacer disque recomendaciones, pero ya ni pensar en eso”.

La capacitación recibida por el docente F, tampoco le aportó elementos que le permitieran comprender el enfoque del programa de la RES 2006, su forma de trabajar está enfocada a lograr otra promoción en carrera magisterial, ya que eso es lo que le reditúa ganancias.

Los motivos que demuestran actitudes de aceptación de la RES 2006, se presentan a continuación:

- El Docente F manifestó aceptar la RES 2006, más por conveniencia de lograr otra promoción en carrera magisterial, que le permitiera tener acceso a los estímulos económicos del programa.
- Es reproduccionista de la historia positivista, ya que el trabajar con los alumnos, la memorización de datos que registra la historia, es lo que le ha funcionado para lograr promoverse en carrera magisterial.
- Al Docente F no le interesa la capacitación o los materiales que pueda recibir, ya que lo que le ha funcionado es trabajar con los libros de texto, sacar resúmenes, memorizar datos contenidos en ellos, es lo que le ha permitido avanzar.

Los docentes A y B de acuerdo a los resultados de sus observaciones, manifestaron actitudes de rechazo a la implementación de la RES 2006, en cuanto a las políticas que la sustentan, no así por el tipo de historia que reproducen, que tiene las características del positivismo.

Los docentes C, E y F, de alguna manera aceptan la RES 2006, por conveniencia de los estímulos económicos, que representa carrera magisterial. Los profesores E y F, llevan una práctica enfocada hacia reproducir la historia positivista, ya que el ejercitar la memoria de los alumnos, es lo que les ha dado resultados.

Los docentes C y D, son los únicos que se encuentran en proceso de encontrar una forma diferente de enseñar la historia, al paradigma positivista, aunque tratan de implementar técnicas participativas, aún manifiestan cierta preocupación por que los alumnos se aprendan los datos duros, como fechas de acontecimientos, nombres de personajes, etc. No han logrado acercar a los estudiantes a un tipo de historia, donde se rescate la vida de los seres comunes, la vida del hacer cotidiano, de los personajes cuyo nombre no aparece en los libros de texto.

Los docentes C y D han encontrado formas más participativas de involucrar a los alumnos en el logro de sus aprendizajes (sin que sea aún historia crítica), más por esfuerzo personal y por un proyecto que impulsan como escuela de autcapacitación, que por las políticas educativas implementadas por las autoridades, ya que lo que llevan a la práctica en las aulas, no lo han aprendido en las juntas de academia, o las aportaciones de su jefe de clase.

La apuesta por la autoformación y autocapacitación de los docentes, considero no debe ser la única política educativa, implementada por las autoridades para los docentes de educación secundaria. Debe existir un programa estructurado de capacitación y actualización, que llegue a todos los profesores, que les permita reflexionar sobre su práctica, sobre su hacer en las aulas. Los esfuerzos personales de los educadores, deben ser importantes, pero no la única alternativa para lograr los cambios, quedarse en ello, es caer en el juego romántico promovido por quienes planean e instrumentan las políticas educativas desde los escritorios, que con esfuerzo personal, es posible la superación para la mejora de los resultados y con ello, lograr los cambios en la educación.

Los estímulos económicos de Carrera Magisterial, son un motivo poderoso para que los docentes acepten la RES 2006, así como las políticas educativas que la implantación de esta y otras reformas educativas conllevan, estar en resistencia contra estas medidas de política, se corre el riesgo de quedar excluido de los beneficios económicos que el mismo sistema provee.

Una alternativa para buscar la formación continua de los docentes, sea como capacitación y actualización, en enfoques pedagógicos, métodos didácticos sobre la enseñanza de la asignatura de historia, que acerque a los profesores elementos de una historia crítica, puede ser la integración de redes de profesionistas (docentes frente a grupo, investigadores, profesores con función de apoyo técnico pedagógico), donde se compartan saberes conceptuales, estrategias y prácticas educativas exitosas, materiales innovadores; que permitan transformar las prácticas en las escuelas y las aulas, más allá de lo que plantea la RES 2006.

6.4. Capacitación o actualización docente

Una de las medidas de política que conlleva la implementación de una reforma educativa, es considerar algún sistema para que los docentes frente a grupo, los directivos y todos los sujetos involucrados en lograr los propósitos que se pretenden, adquieran los elementos teórico metodológicos, que les permitan comprender la fundamentación, la estructura, el enfoque, la secuencia de los temas, las formas de evaluación; todo lo que implica que los alumnos logren (en el caso de la RES 2006), los aprendizajes esperados y desarrollen las competencias referidas a la asignatura de historia que son: “la comprensión del tiempo y el espacio

históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia”.

En el apartado del presente capítulo, se dan a conocer las sesiones en que son reunidos los profesores, de las tres delegaciones políticas donde se seleccionaron las escuelas, para la observación de los docentes, por parte de las autoridades, con el fin de que conozcan la estructura y fundamentación de los programas de historia. Se realiza una descripción general de los momentos de cada reunión, con la finalidad de analizar una de las medidas de política educativa, claves para la implementación de la RES 2006.

Para “el problema de la formación docente encuentra un punto crítico en la continuidad de la formación y desarrollo profesionales...., este aspecto de la formación es el más desatendido en la mayoría de los países” (Diker, 1997, p. 154)

Considera que los siguientes aspectos como causas de esa problemática en la formación de los docentes en servicio (Diker, 1997, p. 154):

1. Escasez y desarticulación de la oferta existente [de la capacitación dirigida al docente].
2. La inadecuación de la base informativa en el diseño y la selección de la formación postinicial.¹²
3. La escasez de instituciones de formación y preparación sistemática para el desempeño del rol del capacitador.¹³
4. La desconsideración de los requisitos formativos específicos que derivan de la experiencia diferenciada de los destinatarios.
5. La inadecuación entre las condiciones laborales de los docentes y las exigencias de la capacitación.

Estos cinco aspectos de la problemática enunciados por Gabriela Diker en la formación de los docentes en Argentina, se tienen también en los que se conoce en México como “formación continua”, existe escasez y desarticulación entre la oferta existente, en el Distrito Federal, cada año, un promedio del 35% son los que asisten a los cursos de capacitación y actualización, la mayoría de ellos, participantes en el programa de carrera magisterial, si se considera que la gran mayoría de los

¹² Se considera formación post inicial, a la que reciben los docentes que han obtenido su título para ejercer la labor docente y se encuentran en el ejercicio de su profesión.

¹³ Capacitador se le llama a quién es el responsable de capacitar a los docentes que han recibido la formación inicial y se encuentran ya en el ejercicio de su práctica educativa.

profesores, no tiene acceso a este esquema de estímulos económicos, un buen porcentaje de docentes no acceden alguna acción que les permita continuar vigentes, sin considerar que muchas de ellas, no se apegan a lo que necesitan para mejorar su práctica educativa.

En el diseño de las líneas de formación continua para docentes en servicio, no se consideran las necesidades de los docentes, se generan lo que se llaman trayectos formativos, con base en las prioridades de las políticas educativas, que en los últimos años han sido lo relacionado con español, matemáticas y ciencias (enfocadas al programa PISA y al examen de Enlace). Las acciones de formación docente dirigidas a los docentes de historia, han sido reducidas (un solo curso por ciclo escolar).

La acción de formación continua dirigida a todos los docentes de educación básica (incluida la secundaria), es lo que se ha llamado el “Curso Básico” (CuBa). Se diseña una guía, se capacitan a los equipos técnicos pedagógicos, quien a su vez hacen lo propio con los directivos en secundaria, quiénes se encargan de bajar esta información a los profesores en las escuelas. El CuBa diseñado para llevarse a cabo en cinco días, generalmente se trabaja en tres (antes del inicio del ciclo escolar), ya que los otros dos días de la semana, son ocupados para aspectos de organización interna de las escuelas y para la lectura de los lineamientos normativos, que regirán durante el ciclo escolar que inicia. Esta forma de trabajo a través de la actualización en cascada, es la más socorrida por las autoridades, sin embargo, no se realiza seguimiento, de lo que se vive en las escuelas, resultando que en cada plantel se vive de acuerdo a como los directivos lo organizan, en muchas escuelas, se distribuyen las sesiones entre los propios docentes, quiénes son los encargados de conducirlos.

Santibañez realiza una diferenciación entre el tipo de formación que reciben los docentes durante su ejercicio profesional, desde el momento en que decidieron ejercer la profesión, cataloga “como formación inicial, la educación formal que reciben los maestros para obtener su certificación docente, es decir, los grados emitidos por las escuelas normales y universidades. Por DPC (desarrollo profesional continuo) entendemos toda aquella educación y actualización que reciben los profesores mientras se encuentran en servicio, en la forma de cursos, talleres, seminarios, etc.” (Santibañez, 2007, p. 306).

Si se considera que en educación secundaria un buen porcentaje de docentes (35 de los 62 encuestados del universo de investigación), no son normalistas de origen por su formación inicial “la actualización docente (capacitación durante el servicio) se torna particularmente importante; incluso para los graduados de escuelas normales” (Santibañez, 2007, p. 308).

Aunque se toma como sinónimo la capacitación y la actualización docente, de acuerdo a las políticas de la instancia encargada de otorgar la formación continua a los docentes del Distrito Federal, existe una diferencia entre ambos términos, capacitación se le llama cuando el docente en servicio conoce por primera vez una metodología o un programa educativo, actualización se le denomina, cuando adquiere elementos nuevos (desconocidos para él) sobre la misma temática, métodos o documentos que debe trabajar.

Torres Hernández Rosa María considera que “las reformas están relacionadas con la formación de los docentes. Ambos procesos responden a las necesidades siempre cambiantes de la sociedad, la formación involucra al sujeto como ente social y apela a la autonomía de este sujeto, desde lo psíquico y lo social” (Torres, 2007, p. 516)

La RES 2006 no ha considerado un plan estructurado de capacitación hacia los docentes, tal parece que consideran saben cómo abordar los aspectos metodológicos del enfoque de la historia establecidos en el programa, sin embargo, existen muchos vacíos en la capacitación que no han sido llenados, y tal parece que las autoridades educativas, no se preocupan por llenarlos, los profesores tienen muchas dudas sobre cómo trabajar la historia, lo siguen haciendo desde sus saberes y cómo interpretan lo establecido en la estructura curricular.

6.5.1. Capacitación otorgada a los docentes seleccionados

A continuación se presenta una descripción general de las sesiones de capacitación a docentes organizadas por las autoridades de la Dirección Operativa 5, con el fin de darles a conocer los programas de historia de la RES 2006, para que tuvieran elementos de trabajo en el aula posteriormente. La narración de las observaciones obtenidas, cuando asistí a estas reuniones como cualquier docente de escuela, me permitió comprobar lo que durante más de veinte años pude vivenciar como profesor de historia, las capacitaciones recibidas vía oficial, son ineficientes, no

aportan nada al docente, que frente a su grupo, tiene echar mano de otro tipo de recursos, que le permitan hacer un trabajo decoroso.

Capacitación del 14 agosto de 2007

- Se realizó en encuadre para que los docentes ubicaran a nivel general el plan de estudios para la educación secundaria.
- Se dio lectura a los propósitos generales del plan de estudios y del perfil de egreso, se realizaron comentarios a lo que se espera logren los alumnos al terminar la educación secundaria.
- Los docentes leyeron los propósitos que establecen como parte de su planeación, se contrastaron con los que establecen los programas de historia de la RES 2006.
- Se dio lectura y se realizaron comentarios sobre los cinco primeros aspectos de la fundamentación del programa.
- Se organizaron equipos, a cada uno se les entregaron algunas preguntas generadoras para analizar temas del programa de historia. Cada equipo se organizó para realizar análisis de los temas, después se realizó una exposición de los mismos.

No hubo actividades dirigidas a comprender la conceptualización del enfoque de los programas de historia, tampoco se les aportaron a los docentes sugerencias metodológicas para trabajar la asignatura.

Capacitacion 07 de marzo de 2008

Esta sesión estuvo a cargo de una docente con funciones de apoyo técnico, de la especialiad de historia, que comentó no haber recibido capacitación alguna de cómo llevar a cabo la conducción de la sesión, pero que ibamos a “trabajar como Dios nos de a entender”.

- Se dio lectura a una parte del enfoque del programa donde se establecían cuatro ámbitos de analisis para los acontecimientos históricos económico, cultural, político y social. Se dijo que habría que diversificar la enseñanza de la historia, de tal forma, que hubiera mayores elementos para el conocimiento de las sociedades pasadas, a sólo lo político y económico como tradicionalmente se había hecho, que “es una virtud del actual programa”. No se hicieron más comentarios a cómo trabajar lo cultural o lo social, así como

la exclusión que tiene la cultura popular y la historia de los grupos que siempre han sido marginados.

- La responsable de la sesión dijo que desde su punto de vista los “aprendizajes esperados son muy ambiciosos, no corresponden a los tiempos actuales”, en algunos casos son "para botarse de la risa".
- Hubo cuestionamientos acerca de que el Ceneval pregunta conocimientos memorísticos, cuando en el enfoque del programa se pedía se evitara la memorización, era una contradicción.
- Se dieron las características que de acuerdo a la RES 2006, debería contener los momentos de la unidad didáctica: propósitos, actividades previas, actividades de desarrollo y actividades de cierre.
- Se comentó que era importante crear empatía con los alumnos con la época estudiada, para ello la responsable de la sesión aportó una presentación power point donde se describían técnicas para el aprendizaje de la historia como: programas de radio, noticiario histórico, dramatizaciones, representaciones en cartón (títeres), debate o talk show donde se confronten puntos encontrados, u opiniones de varios alumnos, el juicio histórico: abogado, testigos de cargo, testigos de descargo, fiscal, improvisaciones.
- Se comentó en esta sesión que no había materiales suficientes, ya que no llegaron guías de trabajo para todos, los docentes mencionaron que no era nuevo, ya que algunos de ellos ni el programa les habían entregado y ya estaban dando clases, que les pedían planeaciones y avances programáticos y no tenían los documentos para realizar esta actividades.

Sesión del turno vespertino del 07 de marzo de 2008

- Se leyó el enfoque para la enseñanza de la historia, se detectaron algunas caracterizaciones del lenguaje implícito, por ejemplo la temporalidad, el espacio, la causalidad, la perspectiva histórica. Solo se comentó que eran elementos complejos de comprender y se tenía que tener cuidado para trabajarlo con los alumnos.
- Se leyó el apartado de los ámbitos para el trabajo de los temas: económico, político, cultural y social.
- Un docente comentó que la historia es un instrumento ideológico que puede ser utilizado para diversos fines.

- Otros docente comentó que la historia de México que se enseña en las escuelas está llena de mitos, de héroes, que era muy importante la labor del maestro de historia para desmitificar la historia, que como maestros teníamos una gran responsabilidad.
- Otro docente comentó que la organización de los temas del programa los bloques eran muy largos, que no se sabía con certeza lo que se pretendía.
- Se comentó que la falta de vigilancia y seguimiento por parte de las autoridades, como docentes, se tenía la posibilidad de modificar temas, de trabajar de tal manera que se generara conciencia en los escolares.
- A nivel general hubo consenso con el comentario de una docente quién dijo que no había compromiso con la RES, sino con los alumnos, que era algo impuesto, que se debería aprovechar la libertad de cátedra que aún se tenía para trabajar de manera diferente con los alumnos, que era necesario adecuar la historia a la realidad de los estudiantes.
- La responsable de la sesión dio a conocer a través de la presentación power point las técnicas adaptadas para el trabajo de los temas, que presentó en la sesión matutina.
- Hubo exposición de temas por parte de cada uno de los equipos.

La conducción de la sesión a cargo de una docente de historia, con funciones de apoyo técnico – pedagógico, permitió a los docentes se expresaran con libertad, aunque se tomó en ciertos momentos como catarsis donde expresaron su inconformidad contra la RES 2006, contra el programa de carrera magisterial, en sí contra la política educativa, hubo oportunidad de compartir experiencias educativas exitosas.

Capacitación 05 de junio de 2008

- Se leyeron algunas definiciones de lo que es una competencia, se realizaron comentarios sobre los conceptos. Dos docentes preguntaron la diferencia de lo que se establece como competencia en los programas, con lo que se establece desde la productividad, el conductor de la sesión dijo que no habrá que confundirse ya que no eran iguales, ya no hizo más comentarios, ni los asistentes más preguntas al respecto.
- El conductor hizo una exposición de los fundamentos del constructivismo, dijo que el enfoque de los programas de 1993, no tenía diferencias sustanciales,

que en historia se pretendía lo mismo, que los fundamentos metodológicos eran muy similares, lo que se pretendía era que el alumno fuera constructor de su propio aprendizaje.

- Un docente preguntó cuál era la función de los aprendizajes esperados. El conductor contestó que eran evidencias para la evaluación, en lo que se deberían enfocar los maestros para evaluar. Otro docente dijo que si no se podría interpretar como elementos del conductismo, por aquello que hablaba de cambios de ciertas conductas en los alumnos. El conductor de la sesión dijo que el no lo veía así, pero que iba a investigar, no realizó más comentarios al respecto.
- Se leyó el perfil de egreso, se realizaron comentarios acerca del tipo de ciudadano que se espera tener al finalizar un ciclo educativo, que se planteaba un aprendizaje a lo largo de la vida y para todos.

Capacitación 12 de mayo de 2008

Fue la única sesión de capacitación conducida por el jefe de clase en la Dirección Operativa 5, las sesiones anteriores estuvieron a cargo de docentes con funciones de apoyo técnico, en ningún caso con la especialidad de historia.

- Se realizó una lectura de reflexión sobre los adolescentes del siglo XXI, enfocada al manejo de los aparatos tecnológicos, ventajas y desventajas de su uso en educación.
- Se dio lectura a varias definiciones de competencia, principalmente de Philippe Perrenoud, el responsable de la sesión fue realizando comentarios al respecto.
- Se dio lectura a las competencias del programa y al perfil de egreso. Los comentarios versaron sobre las características que se espera tengan los alumnos egresados de la educación básica (la secundaria como último trayecto de ella).
- Se dio lectura por equipos a las páginas 5 a la 14 del documento del plan de estudios para la educación básica.
- Se llevó a cabo la resolución actividades de la página 15, de una guía que el conductor de la sesión entregó, a través de tres preguntas, enfocadas al análisis de las competencias a lograr en los alumnos, establecidas el plan de estudios.

- Se dio lectura (sin realizar análisis) de como redactar una competencia, qué elementos considerar en la especialidad de historia.

La capacitación trató de que los maestros comprendieran el concepto de competencia. Se tomo un documento como base para todas las especialidades, es la primera ocasión que interviene el jefe de enseñanza.

A nivel general los docentes estuvieron de acuerdo con la capacitación recibida, en esta sesión, no hubo comentarios en contra de lo que el jefe de clase presentó. Es pertinente comentar que la presencia de los jefes de clase en estas reuniones, suele inhibir los comentarios de los docentes, ya que este personaje, es el que suele supervisar su trabajo en el aula, con la facultad de indicarle al director de la escuela o al inspector de zona, que le hagan llamadas de atención (verbales o por escrito) a los profesores que ellos consideran, incluso, pueden solicitar el cambio de escuela del docente.

En éstas sesiones matutinas, generalmente los docentes estamos con la prisa de que la sesión termine, la mayoría nos retiramos de esas reuniones entre las 12:00 o las 12:30, hayan concluido o no.

Hubo un comentario de que había una contradicción, pues se pedía a los maestros que desarrollaran competencias en los alumnos y el EXANI, esencialmente evalúa la retención de conocimientos por los alumnos, el jefe de clase desvió la atención hacia otras preguntas y no dio respuesta a este cuestionamiento.

El jefe de enseñanza realizó un comentario en el sentido de que la función principal de un maestro es enseñar historia, no se nota actualización en relación a los paradigmas pedagógicos actuales y a la función del docente en el proceso educativo, que es la de ser facilitador en las aulas, para que los alumnos logren aprender.

El documento para redactar competencias, no rebasa los cuestionamientos hechos a otros escritos entregados a los docentes, es un documento técnico administrativo, que hace énfasis en enseñarlos a escribir competencias, pero no a cómo desarrollarlas en los alumnos.

La capacitación para trabajar los programas de historia de la RES 2006, desde los fundamentos teóricos, la metodología para el trabajo de la historia, los materiales entregados, ha sido ineficiente, no aportado elementos a los docentes para generar

procesos de aprendizaje de una historia crítica en los alumnos. Los docentes de manera mayoritaria, continúan reproduciendo ese tipo de historia positivista, que durante muchos años, ha marcado el hacer docente en las escuelas.

6.4. Análisis del examen Enlace 2010

A continuación se realiza un análisis del examen de Enlace de 2010, que se aplicó a todos los alumnos de primaria y secundaria a nivel República Mexicana. En las preguntas se puede distinguir el trabajo de la memorización, que deben tener los alumnos, así mismo se distinguen aspectos de sesgo, con preguntas mal planteadas, que pueden generar confusión entre los estudiantes, que se pueden manifestar con errores en las preguntas.

No existe uniformidad en el tratamiento de los conceptos, mientras en el examen de segundo grado cada una de las preguntas ubica la competencia que pretende desarrollar, lo que es una incongruencia, ya que no son competencias, ya que estas deben venir redactadas con un verbo que identifica lo que el alumno debe lograr, más bien son contenidos de donde se redactó el reactivo. El examen de tercero, refiere temas en lugar de competencias.

El examen de Enlace 2010 aplicado a los alumnos, sirvió como elemento de evaluación para los docentes participantes en carrera magisterial en el ciclo escolar 2009-2010. Las opciones señaladas con negritas están marcadas como las respuestas correctas.

6.4.1. Segundo grado

COMPETENCIA. Panorama de la herencia del Mundo Antiguo

61. Observa la siguiente línea del tiempo.

1. Domesticación del maíz en América. (5 000 a. C.)	2. —	3. Construcción de las pirámides de Egipto. (2 600 a. C.)	4. Comienzo del Siglo de Oro en Grecia. (500 a. C.)
--	---------	--	--

¿Cuál de los siguientes sucesos ocurridos en el mundo antiguo, completa correctamente la línea del tiempo anterior?

- A) Ciro el Grande conquista Babilonia.
- B) Invento de la rueda por los Sumerios.
- C) Inicio del cultivo del trigo en Medio Oriente.
- D) Uso de la escritura cuneiforme en Mesopotamia.**

Recurrir al ordenamiento de acontecimientos en la línea del tiempo, de la forma en que esta presentado, lleva a que los alumnos tengan que memorizar el tiempo (época o año) en que se presentaron los acontecimientos, más que llegar al análisis y reflexión sobre su importancia, o establecer relaciones de causa y efecto entre ellos, o los efectos que tuvieron en la vida de las sociedades de su tiempo, solo es el situarlos y recordar el tiempo en que sucedieron. Un ejercicio de memorización que contraviene lo establecido en el propio enfoque del programa de la asignatura.

Entre las opciones, existe un margen reducido para que los estudiantes puedan ubicar la opción D “Uso de la escritura cuneiforme en Mesopotamia”, con la opción B Invento de la rueda por los Sumerios, lo que lleva a simple ejercicio de memorización.

63. Observa la siguiente línea del tiempo **incompleta** sobre la colonización europea en diversas regiones del mundo, en los primeros siglos de la Edad Moderna.

1. Se inició el primer viaje de circunnavegación. (1519)	2. Se instituyó el Consejo de Indias. (1524)	—	3. Se creó la Compañía holandesa de las Indias Orientales. (1607)
--	--	---	---

¿Qué opción completa correctamente la línea anterior?

- A) Se estableció la Línea Alejandrina.
- B) Se creó la Casa de Contratación de Sevilla. (1503)
- C) Se formó el Virreinato de la Nueva España. (1535)**
- D) Se convocó el Primer Congreso Continental.

Nuevamente se recurre a un ordenamiento cronológico, donde existe un margen reducido entre la temporalidad de los acontecimientos, entre la institución del Consejo de Indias (que no es un acontecimiento relevante para la historia) y la formación del Virreinato de la Nueva España en 1535 (respuesta correcta), hay 11 años de diferencia, un tiempo corto, los más de 450 años que hay con la actualidad, pues entre más lejana es una fecha, mayores problemas existe para los alumnos para recordarlas. Los acontecimientos marcados con 2 y 3, no son de relevancia. El ordenamiento cronológico de fechas como se presentan en líneas del tiempo, no deja de ser un enfoque positivista.

Observa con atención el siguiente mapa y contesta la pregunta 71.

C. De principios del Siglo XVI a principios del Siglo XVIII. Causas y consecuencias de la hegemonía europea

Observa con atención el siguiente mapa y contesta la pregunta 71.



71 ¿Qué número identifica una de las posesiones de Francia en la primera década del siglo XIX?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

La identificación de Alsacia y Lorena (marcada con el 4), como posesiones francesas en el siglo XIX, puede ser importante, si aparecieran los nombres de los territorios (situación que no sucede en la pregunta), pero más relevante sería si se contextualizara el por qué fueron importantes como zona en disputa con el Imperio Alemán. El colocar territorios tan pequeños en un mapa de un cuarto de hoja, genera confusión en los alumnos. De cualquier forma no deja de ser una pregunta de características memorísticas, que no aporta nada al análisis y a la generación del pensamiento crítico.

C. Transformaciones económicas, políticas y sociales, del Siglo XVIII al Siglo XIX

74. ¿Cuál de las siguientes opciones menciona una de las características de los países americanos que consolidaron su independencia durante el siglo XIX?

A) La formación de repúblicas basadas en el modelo federalista de Estados Unidos.

B) La formación de gobiernos resultado de la unificación del ideario político de liberales y conservadores.

C) La alianza de los partidos liberales con Estados Unidos de América para formar los nuevos gobiernos.

D) La formación de gobiernos democráticos apoyados por las potencias europeas hacia los grupos liberales.

El reactivo es tendencioso, ya que no todos los países americanos, adoptaron formas de gobierno federalistas al lograr su independencia, como lo establece la señalada como respuesta correcta. En el caso particular de México, se adoptó una Junta de Gobierno donde participó Agustín de Iturbide y el último virrey Juan O'

Donojú, en 1822 se creó el Primer Imperio Mexicano. Este tipo de generalizaciones, como que una de fue una de las características de los países americanos que consolidaron su independencia, en un examen de evaluación, genera confusión en los alumnos.

78. Observa la siguiente línea del tiempo sobre hechos sobresalientes de la expansión del imperialismo en el mundo en el siglo XIX.

1830 1. Revoluciones en Francia. Bélgica y Polonia	1845 2.	1880-1881 3. La Primera Guerra de los Boers	1884-1885 4. Repartición de África por las colonias europeas
---	------------	--	---

Elige la opción que señale el suceso que completa **correctamente** la línea de tiempo anterior.

- A) Firma del Tratado de Fráncfort.
- B) Firma del Tratado de la Santa Alianza.
- C) Celebración del Congreso de Viena por las potencias europeas.
- D) Conflicto bélico México-Estados Unidos: Pérdida de Texas, Nuevo México y la Alta California.**

Nuevamente una línea del tiempo para ordenar acontecimientos históricos, de los cuales, aún desde el punto de vista positivista de considerar fechas para aprender la historia no son acontecimientos relevantes, los marcados con los números 1, 3, el reparto de África marcado con el 4, se llevó a cabo no solo entre 1884-1885, sino antes y después de la fecha. Además de las confusiones que generan en los alumnos, se les pide nuevamente recuerden las fechas en que sucedieron.

82. Observa con atención el siguiente mapa de Europa y contesta la siguiente pregunta.



¿Qué número en el mapa anterior señala la región de Alsacia y Lorena de gran importancia económica para Francia en la víspera de la Primera Guerra Mundial?

- A) 1 **B) 2**
- C) 3 D) 4

El mapa anterior ubica zonas alejadas de lo que fue Alsacia y Lorena, que se localizaban al noreste de Francia, haciendo frontera además con Bélgica, Luxemburgo y Alemania, donde se localizaban importantes yacimientos mineros; una de las causas de la disputa de Francia y Alemania, que originó la Primera Guerra Mundial, la marcada con el II (ubicada como respuesta correcta está muy lejos de la ubicación. Otra pregunta que genera confusión entre los alumnos.

c. El mundo a mediados del Siglo XIX y principios del XX: Liberalismo y Nacionalismo, y Revoluciones Sociales



83. ¿Qué número señala en el mapa anterior la ubicación de uno de los países clave para Alemania antes de la Primera Guerra Mundial y que representó una pérdida política y económica para Rusia?

- A) I Austria-Hungría. **B) II Polonia.**
- C) III Inglaterra. D) IV España.

De acuerdo a los datos manejados por la historia positivista, Polonia marcada como B respuesta correcta, tuvo una participación irrelevante antes del inicio de la Primera Guerra Mundial, logró su Independencia en 1916, en plena guerra. Si al caso tuvo una participación más destacada, ya que es el país que al ser invadido por Alemania, se da inicio a la Segunda Guerra Mundial. Una pregunta memorística, con datos irrelevantes.

84. El transporte de mercancías y personas se redujo enormemente en costos y tiempo, gracias a la construcción del Canal de Suez cuya obra encabezó

- A) Louis Pasteur, científico francés.
- B) Ferdinand de Lesseps, ingeniero francés.**
- C) Whilhelm, científico e inventor norteamericano.
- D) Wilbur Wright, inventor norteamericano.

Una pregunta dirigida a la memorización de nombres de personajes individuales, va contra el enfoque de la asignatura de trabajo sobre la memoria de los alumnos.

149. Observa con atención la siguiente línea del tiempo sobre hechos relevantes del conflicto armado de la Segunda Guerra Mundial.

1929 Gran Depresión en Estados Unidos	1933-39 Guerra Civil Española	1939 Ataque japonés a Pearl Harbor	1945
--	----------------------------------	---------------------------------------	------

¿Cuál de los siguientes hechos completa **correctamente** la línea del tiempo anterior?

- A) Estados Unidos postula el Plan Marshall.
- B) Desembarco de Normandía Día "D". (1944)
- C) Bombardeo atómico de Hiroshima.**
- D) Invasión de Alemania a Polonia.

Otra línea del tiempo para ubicar la sucesión de acontecimientos históricos, donde la diferencia entre el Desembarco en Normandía (1944) y el bombardeo atómico a Hiroshima (1945) es de solo un año. De cualquier forma se recurre a la memorización de los estudiantes, situación que va contra el enfoque de la asignatura.

150. Observa con atención la siguiente línea del tiempo sobre hechos relevantes del proceso de descolonización en África al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

1956 Independencia de Egipto y Libia	1957 Independencia de Ghana	1961 Independencia de Sudáfrica	1975
---	--------------------------------	------------------------------------	------

De acuerdo con la línea del tiempo anterior; ¿cuál de los siguientes países es el último en culminar su independencia al liberarse del dominio colonial de Portugal?

- A) Rhodesia.
- B) Namibia.
- C) Angola.**
- D) Guinea.

Recordar la independencia de los países africanos (tan lejanos del contexto de los alumnos mexicanos), es un ejercicio complicado de memorización. El trabajo de fechas tan precisas, no debe ser nunca motivo de exámenes, para eso existen las fuentes de consulta, en todo caso, se les debe enseñar a buscar la información y a poder localizarla cuando sea necesario.

153. ¿En cuál de las siguientes opciones se menciona una de las causas principales de los problemas ambientales de las grandes metrópolis, en el lapso de 1920–1960?

- A) El empleo frecuente de abono animal como fertilizante.
- B) El uso masivo de la electricidad para el alumbrado público.
- C) El uso creciente de automóviles por gran parte de la población.**
- D) El empleo preferente de madera para la fabricación de muebles.

La pregunta puede generar confusión entre los alumnos, ya que el uso masivo de la electricidad para el alumbrado público (inciso B), **el uso creciente de automóviles por gran parte de la población (inciso C marcado como respuesta correcta)**, son causas de los problemas ambientales.

159. Observa la siguiente línea de tiempo **incompleta** con sucesos relevantes relacionados con el modelo económico neoliberal en el siglo XX.

1957 Se conformó la Liga Árabe	1967 Se creó la Asociación de Naciones del Sureste Asiático	1992	1994 Entra en vigor el Tratado de Libre Comercio con América del Norte
-----------------------------------	--	------	---

¿Qué opción completa **correctamente** la línea del tiempo anterior?

- A) Se estableció la Unión Europea.**
- B) Se efectuó la Conferencia de Bandung.
- C) Se formó la Organización de la Unidad Africana.
- D) Se integró la Organización de los Estados Americanos.

La línea del tiempo para ubicar acontecimientos recordando el año en que sucede, es el principal recurso del examen, va contra el enfoque de la asignatura.

160. Observa la siguiente línea de tiempo **incompleta** sobre avances científicos y tecnológicos del siglo XX e inicios del XXI.

1. Se inventó el rayo láser. (1958)	2. Se fecundó un óvulo humano in vitro. (1969)	3. Se envió la primera estación espacial internacional. (1999)	4. (2003)
---	--	--	--------------

¿Qué opción completa **correctamente** la línea de tiempo anterior?

- A) Se produjo la cloromicetina.
- B) Se descubrió el suero antitetánico.
- C) Se completó la secuencia del genoma humano.**
- D) Se realizó el primer trasplante de corazón humano.

La formación del pensamiento crítico pudiera tener mayores elementos para los docentes, sin en lugar de preguntar las fechas de los acontecimientos, se

cuestionara sobre los efectos que tuvieron para la humanidad, los inventos o descubrimientos relacionados en la línea del tiempo, o en las opciones de respuesta.

169. ¿Cuál es una de las formas en que la **globalización ha enriquecido las culturas de las naciones** involucradas en este proceso?

- A) Estableciendo formas únicas de entender la realidad.
- B) A través del libre intercambio de conocimientos entre ellas.**
- C) A través de la difusión y conservación de las tradiciones de pueblos indígenas.
- D) Estableciendo formas diversas para entender y conservar los valores ancestrales de los pueblos.

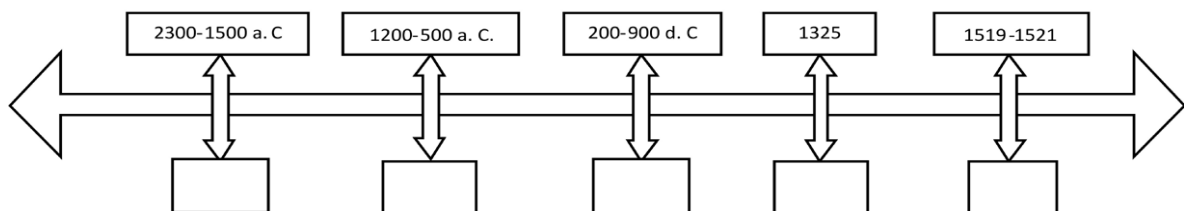
El planteamiento de la pregunta la globalización ha enriquecido las culturas de las naciones, ligada con la opción B, a través del libre intercambio de conocimientos entre ellas, marcada como correcta; evidencia la poca importancia que se da con la RES 2006, a la difusión y conservación de las tradiciones de pueblos indígenas (opción C), es decir, lo que ha enriquecido la cultura de las naciones es el intercambio de conocimientos entre ellas; el que se difunda y conserven las tradiciones de los pueblos indígenas, no enriquece la cultura de las naciones. El proceso de homogenización establecido por el neoliberalismo y la globalización se evidencian con esta pregunta.

6.4.2. Tercer grado

De las preguntas seleccionadas del examen Enlace de 3er grado, se realiza un análisis de su conformación e impacto en la formación de los alumnos.

67. Lee con atención la lista de los sucesos más importantes en el desarrollo del México Prehispánico. A continuación identifica el ordenamiento cronológico correcto en la línea del tiempo atendiendo a las fechas en la parte superior.

- I. Guerra entre españoles y mexicas en el periodo de la Conquista.
- II. Fundación de Tenochtitlán.
- III. Fundación y apogeo de la cultura Olmeca: San Lorenzo, La Venta, Tres Zapotes.
- IV. Asentamientos sedentarios en la región central de México.
- V. Máximo desarrollo de las civilizaciones mesoamericanas.

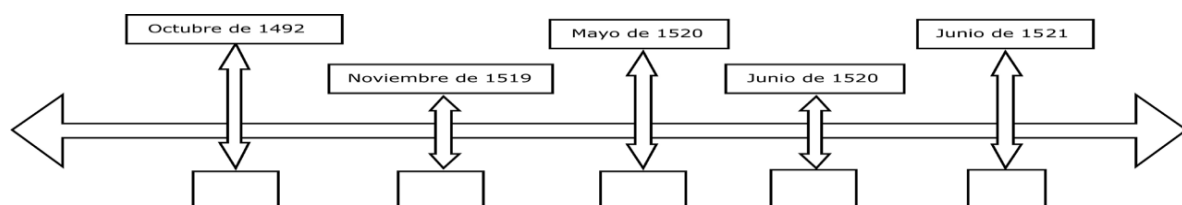


- A) II, IV, I, III, V
- B) IV, III, V, II, I**
- C) V, II, IV, I, III
- D) III, V, II, I, IV

El trabajo didáctico del tiempo histórico, a través del manejo de la línea del tiempo, es el recurso más usado propuesto por quienes elaboran los materiales complementarios para la RES 2006 (ahora también para la RIEB). A pesar de lo cuestionable que puede ser para docentes y alumnos ver al tiempo como algo lineal, de progreso continuo; conlleva memorizar los eventos que se presentan en la historia. Lo importante en la historia es que los estudiantes sepan buscar información sobre los sucesos históricos, seleccionarla, comprenderla y llegar a realizar alguna forma de interpretación que le permita saber por qué han sucedido los acontecimientos. La secuencia de ellos, puede consultarla en cualquier momento, recurriendo a las fuentes de información, si sabe cómo usarlos. Para contestar la pregunta, deben saber qué fue primero el máximo desarrollo de las civilizaciones mesoamericanas o el apogeo de la cultura Olmeca.

68. Lee con atención la lista de los sucesos más importantes en el desarrollo de la Conquista de Tenochtitlán. A continuación identifica el ordenamiento cronológico correcto en la línea del tiempo atendiendo a las fechas en la parte superior.

- I. Hernán Cortés llega a Tenochtitlán.
- II. Descubrimiento de América.
- III. Cuauhtémoc sostiene el sitio de Tenochtitlán.
- IV. Salida de Hernán Cortés y su ejército de Tenochtitlán rumbo a Tacuba.
- V. Matanza del Templo Mayor.

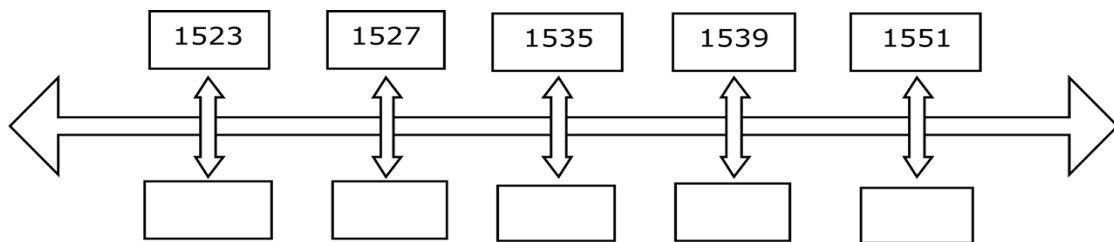


- A) V, I, III, II, IV
- B) IV, III, V, II, I
- C) II, I, V, IV, III**
- D) I, IV, III, V, II

En el ordenamiento cronológico puede haber confusión acerca de qué fue primero la Salida de Hernán Cortés y su ejército de Tenochtitlán rumbo a Tacuba o la Matanza del Templo Mayor. Los referentes de temporalidad de los alumnos deben ser precisos para no tener confusiones. Preguntas como las anteriores, son las que confunden a los docentes, ya que para ellos, la memorización continúa siendo un elemento central en la evaluación realizada a los alumnos, contrariamente a lo planteado en el enfoque.

69. Lee con atención la lista de los sucesos más importantes en la formación de la Nueva España. A continuación identifica el ordenamiento cronológico correcto en la línea del tiempo atendiendo a las fechas en la parte superior.

- I. Introducción de la primera imprenta.
- II. Inauguración de la Real y Pontificia Universidad de México.
- III. Instauración del Virreinato.
- IV. Establecimiento de la Primera Audiencia.
- V. Llega la primera orden religiosa de los Franciscanos.



- A) IV, V, II, I, III
- B) III, V, I, II, IV
- C) I, III, IV, II, V
- D) V, IV, III, I, II

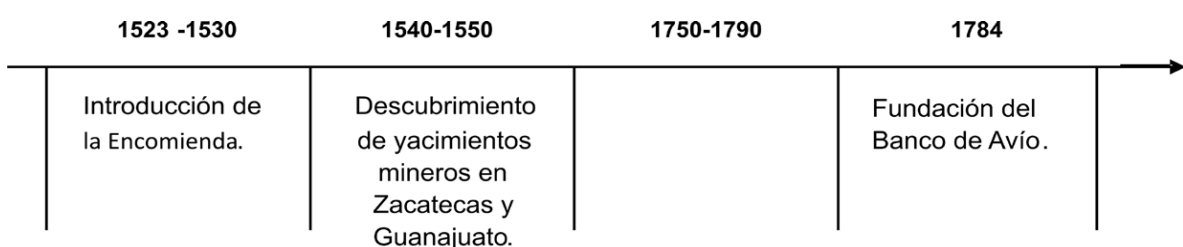
Nuevamente se recurre a la memorización para ordenar cronológicamente una serie de acontecimientos, en este caso la secuencia de ellos requiere un mayor grado del uso de la memoria por los estudiantes, para saber qué fue primero la llegada de los franciscanos, el establecimiento de la primera audiencia o la instauración del virreinato como tal.

74. Durante el primer periodo de la Colonia que comprendió el siglo XVI, se introdujo a esclavos negros en la agricultura, especialmente en el cultivo de la caña de azúcar, debido a que

- A) los indígenas habían mermado por epidemias.
- B) la corona española impuso el trabajo asalariado de indígenas.
- C) los indígenas se negaron a trabajar en el campo.
- D) la Audiencia prohibió el trabajo forzoso a mestizos.

Se evidencia la parcialidad con que se interpretan las respuestas a la pregunta, ya que no se da a conocer la causa más importante de la introducción de la población proveniente de África en las colonias americanas, desconocer el exterminio por maltrato de indígenas a manos de españoles, es minimizar uno de los elementos que causaron gran mortandad entre los nativos.

79. Observa con atención la siguiente línea del tiempo que presenta sucesos importantes en la vida económica de la Nueva España.



Elige la opción que complete **correctamente** la línea anterior.

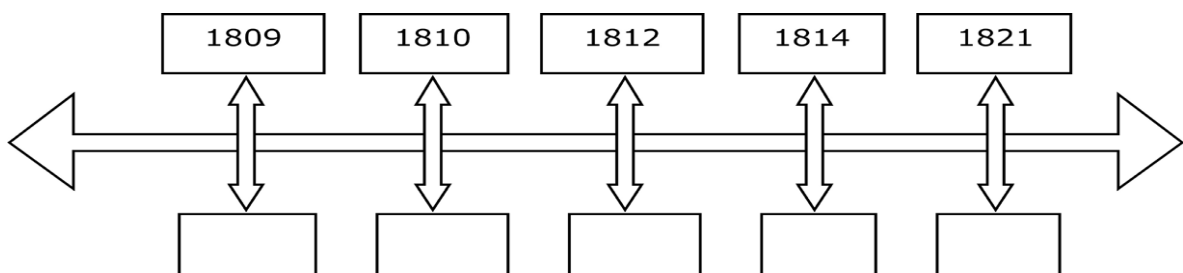
- A) La introducción del impuesto de la alcabala.
- B) La abdicación al trono de Carlos IV en España.
- C) El surgimiento de las haciendas productoras.**
- D) Fundación de la Real y Pontificia Universidad.

La línea del tiempo que pretende organizar la secuencia de los acontecimientos, requiere de un gran esfuerzo de memorización de fechas, ya que el alumno debe tener presente un gran cúmulo de información retenida, sobre todo si la respuesta marcada como correcta, no es en esencia de gran importancia. Este tipo de ejercicios poco aporta al nivel de análisis y reflexión de los estudiantes, lo que les puede ayudar al desarrollo del pensamiento crítico. Solo es recordar los acontecimientos, sin identificar causas y consecuencias de los mismos.

Tema: La Nueva España: aspectos políticos, económicos, sociales y culturales

80. Lee con atención la lista de los sucesos más importantes en el desarrollo de la Independencia de México.

- I. Promulgación de la Constitución de Cádiz.
- II. Firma de los Tratados de Córdoba.
- III. Conspiración de Valladolid.
- IV. Inicia la Guerra de Independencia.
- V. Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana.

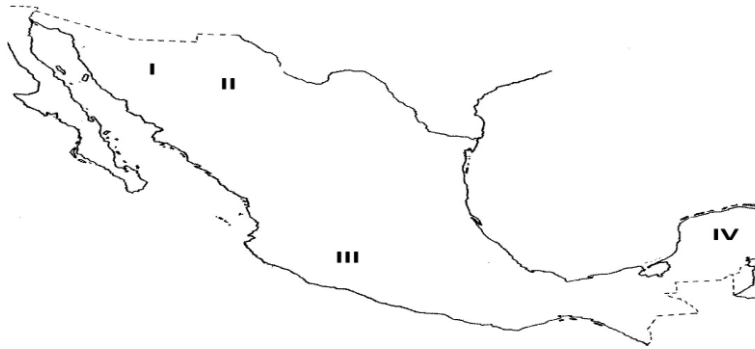


¿Cuál de las siguientes opciones señala el ordenamiento correcto de los hechos anteriores en la línea del tiempo?

- A) IV, III, I, II, V
- B) II, V, III, IV, I
- C) V, I, II, IV, III
- D) III, IV, I, V, II**

En el ordenamiento cronológico se recurre a la memorización, donde se presentan acontecimientos secundarios que poca relevancia tuvieron para el proceso de Independencia, como lo es la Conspiración de Valladolid o la firma de los Tratados de Córdoba, donde además los alumnos deben situarlos en el año exacto que sucedieron.

160. Observa con atención el siguiente mapa, donde algunas ciudades importantes del país están marcadas con números romanos.



Elige a continuación la opción que señala una de las ciudades industriales que surgieron como consecuencia del proceso económico y demográfico después de la Revolución Mexicana.

- A) I- Hermosillo.
- B) II- Ciudad Juárez.
- C) III- Guadalajara.**
- D) IV- Mérida.

La respuesta a la pregunta es Guadalajara, sin embargo, esta ciudad tuvo asentamientos humanos desde antes de la época colonial, durante la colonia. Durante el siglo XIX se declaró como Ciudad en el año. Los datos de la temporalidad de cuando surgió como Ciudad, son secundarios, de mayor relevancia es que los alumnos comprendieran las causas y consecuencias del proceso de industrialización, los efectos que trajo esto para la vida del país y de la población. Nuevamente se recurre a la memorización de datos, para que los estudiantes recuerden el surgimiento de una ciudad industrial, con las confusiones que vienen implícitas en la misma pregunta.

El examen Enlace esta cargado de preguntas que requieren de la memorización por parte de los alumnos, el planteamiento de varias preguntas, genera confusión, en la mayoría de ellas, no se atiende a la formación de habilidades para el análisis, ni al pensamiento crítico.

Las medidas de la política educativa para evaluar la función docente a través de exámenes estandarizados, llámese Enlace o carrera magisterial, no aporta a la formación de los alumnos para el desarrollo del pensamiento crítico, o el logro de la competencia “formación de una conciencia histórica para la convivencia” o alguna otra de las establecidas en el programa de historia de la RES 2006. Por el contrario generan prácticas en los docentes para fomentar el memorismo en los alumnos, el trabajar para recordar nombres de personajes, fechas y datos de acontecimientos históricos, reproduciendo con ello, las características de la historia positivista en las escuelas.

Conclusiones

- El gobierno del Partido Acción Nacional, ha creado las circunstancias para que las Reformas Educativas llevadas a cabo, fortalezcan el modelo económico neoliberal, impulsando la privatización de las aportaciones culturales de los pueblos originarios y de otras etapas de la historia de México, que forman parte de la identidad de los mexicanos.
- El contexto donde se produce la RES 2006 tiene las características para seguir reproduciendo el tipo de historia positivista, lineal y acrítica; a los docentes no se les ha dotado de las condiciones sobre métodos pedagógicos para generar aprendizajes con los alumnos, relacionados con la historia crítica.
- En la formación recibida por los docentes de educación secundaria, no se considera a la modernidad como una etapa crucial en la formación del capitalismo, se cree que forma parte del progreso y avance tecnológico que ahora se tiene.
- El problema de la enseñanza de una historia positivista, romántica, memorística y acrítica en las escuelas, no se contextualiza, se culpa solo a los docentes de continuar reproduciendo este tipo de historia, se cree que con esfuerzo individual y búsqueda de elementos pedagógicos, es posible revertir la situación; no se dimensiona la responsabilidad de las autoridades y del sistema educativo en general en esta problemática.
- A nivel general los docentes consideran la actual globalización como un fenómeno positivo, que ha traído avances tecnológicos a la sociedad de los que “ahora disfrutamos”, ya que con ella se puede tener acceso a los adelantos que se han logrado en otras partes del mundo. No se dimensionan los aspectos negativos que en la actualidad, trae este proceso histórico para los países dominados.
- Los docentes observados consideran que a través de la historia se puede dar cierta ideología o forma de pensar a la población, por ello consideran importante a la historia, aunque no saben formas de poder abordar otro tipo de historia. No comprenden el concepto de colonización del saber, para ellos la historia es una, la válida venida del mundo occidental, no consideran se pueda hacer otro tipo de historia.

- Solo una de las docentes observadas en la entrevista realizada mencionó que existen grupos excluidos de la historia oficial, que los colectivos como obreros, campesinos, mujeres, niños, indígenas no han sido considerados en el tipo de historia que se enseña a los niños en las escuelas. En su práctica educativa, no se observaron manifestaciones a favor de construir un tipo de historia donde se incluyera a estos grupos marginados.
- Los docentes a nivel general consideran que existe control por parte de las autoridades en el tipo de historia que se imparte en las escuelas, no vislumbran que existe una forma de dominación con esa historia eurocéntrica, a través del conocimiento colonizado, que ha sido impuesto por la civilización occidental.
- La Reforma de Educación Secundaria 2006, no solo responde a los intereses de los organismos financieros internacionales, en cuanto al desarrollo de competencias, los programas de la asignatura de historia, han sido elaborados, con la tendencia ideológica que conviene al gobierno en el poder. Al tener restricción los autores de libros de texto, para incluir temas que no aparecen en el currículum, queda en manos de los docentes la significación que se da a los contenidos programáticos.
- La enseñanza de la historia crítica, representa una alternativa para la formación de la conciencia social entre los alumnos de educación secundaria, tomar una postura interpretativa ante los procesos históricos o los fenómenos sociales que les toca vivir, ellos les permitiría tener bases para la toma de decisiones de forma razonada, que les permita una mejor convivencia y aceptación de la situación de la diversidad; sin embargo, los docentes no llevan a cabo este tipo de historia, porque desconocen las prácticas pedagógicas y sus fundamentos teóricos, que les permitan para llevarla a cabo.
- La propuesta de historia que se establece en el enfoque de los programas de historia, no corresponde al desarrollo de una historia crítica, que permita generar conciencia entre los alumnos, por una parte existe un divorcio entre lo que se plantea en el enfoque con los contenidos curriculares, que no aportan suficientes elementos para el logro de la interculturalidad, ya que el concepto de cultura que se maneja continúa siendo el que ha impuesto por años la civilización occidental, por la otra, existe una exclusión de los grupos

llamados minoritarios como los indígenas (con toda su diversidad cultural actual), los niños, las mujeres, los campesinos, los obreros. Existen temas referidos a la cultura, pero es desde el punto de vista de siempre, como lo ha concebido la historia positivista.

- El concepto de competencias no es suficientemente claro con los programas de la RES 2006, a nivel general los docentes no comprenden lo que se pretende con ello, no tienen claridad en lo que son los aprendizajes esperados, ni en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia.
- Los docentes observados a nivel general consideraron que existe control de la población a través de la educación, por medio de los programas y los libros de texto, sin embargo, no propusieron formas de romper con ese control, aún los que están contra la reforma, reproducen ese tipo de historia positivista, romántica y acrítica.
- Los docentes observados consideran la situación actual es muy difícil, la posibilidad de que los alumnos tengan una perspectiva de un mejor futuro, de acuerdo a sus respuestas, se relaciona con el tipo de labor que llevan a cabo en su escuela y con sus expectativas personales de mejora salarial a través de carrera magisterial. Los docentes A y B que consideran el nivel de sus alumnos muy bajo, creen que no hay expectativas para los alumnos. Los C y D consideran que su trabajo es muy importante para los logros que los alumnos puedan tener. Los docentes E y F consideran que a través de la reforma los alumnos pueden tener mejores logros, sin embargo, en su práctica educativa no lo demostraron, están más interesados en conseguir otro avance en carrera magisterial.
- Los docentes C, D (aunque éste no participa en carrera magisterial), E y F, manifiestan mayor grado de aceptación a las políticas educativas que conllevan la implementación de la RES 2006, más por conveniencia que les trae el estar de acuerdo con ellas, los docentes A y B, declaran mayor grado de rechazo, por no tener beneficios del sistema que declaran injusto.
- No se han creado en las escuelas las condiciones para poder desarrollar los aspectos del enfoque que se propone en los programas de historia de la RES 2006, las medidas de política educativa no se han hecho realidad para poder

llevar a cabo lo poco rescatable que se propone en el programa, solo son un conjunto de anuncios que han quedado en buenas intenciones.

- Los docentes de educación secundaria no tienen elementos teóricos para desarrollar en los alumnos habilidades como investigadores, que logren el manejo de información histórica: y promuevan el desarrollo de habilidades y conceptos para trabajar de manera crítica y sistemática diversos testimonios, como lo establece el enfoque del programa, porque no se han creado las condiciones para ello, no han recibido la capacitación adecuada para lograr este fin.
- Solo dos docentes de la muestra se les entregó el material completo, se pudo observar que solo el docente D, observaba el programa y veía los contenidos y los aprendizajes esperados, en los demás casos, el libro de texto y las actividades que se marcaban en él, era su guía de trabajo y su principal fuente de consulta.
- Las promesas de política educativa como las horas de trabajo colegiado, los estímulos económicos y la capacitación y actualización dirigida a los docentes, a fin de que tengan una perspectiva diferente, a la reproducción de la teoría positivista, que desde años se ha llevado a cabo en las escuelas para la enseñanza de la historia.
- Los docentes de educación secundaria, no se sienten estimulados para poder buscar formas diferentes de abordar la enseñanza – aprendizaje de la historia, creen que las reformas van y vienen pero la economía para algunos de ellos no mejora. Los docentes que no pueden participar en carrera magisterial, lo consideran injusto.
- El logro de una historia crítica con los alumnos de secundaria, está muy lejos de alcanzarse, los docentes no les interesa buscar formas de lograrlo, ni creen que los estudiantes les interese y puedan tener elementos para analizar su sociedad y tener elementos que les permitan comprenderla.
- A nivel general los docentes A, D y E Manifiestan resistencia en la implantación de los programas de la Reforma Secundaria 2006; al trabajar los contenidos donde se aborda la historia de los pueblos originarios (llamados prehispánicos), ya que de acuerdo con los tiempos establecidos en el programa deberían abordarse en tres semanas de clase aproximadamente

(doce sesiones), en todos los casos para mediados del mes de octubre (cuarenta y ocho clases) aún continuaban trabajando éstos temas con sus alumnos.

- La tendencia ideológica que se vislumbra orienta los programas de historia universal (en vigencia a partir del ciclo escolar 2007-2008) y de México (a partir del 2008-2009), se manifiesta la poca importancia que se otorga a las aportaciones de las llamadas culturas prehispánicas, presentes aún en la vida y costumbres de los mexicanos, en contraposición a la exageración de temas con que se estudian los periodos de la Conquista y Colonia, épocas cuando ingresa al país la religión católica.
- Los docentes participantes en Carrera Magisterial manifiestan mayor aceptación a las políticas educativas que sustentan la RES 2006, a nivel general su práctica educativa fomenta el memorismo de datos: nombres, fechas, acontecimientos; ya que lo consideran fundamental para sus aspiraciones de lograr promociones futuras que les permita mejorar su nivel salarial, porque creen que con ese tipo de actividades, sus alumnos tienen mejores resultados en los exámenes que les otorgan mayor puntaje en las evaluaciones a ellos.
- Las políticas educativas que sustentan la RES 2006 para que ésta pudiera hacerse realidad, no han tenido el sustento necesario para llevar a cabo un tipo de historia intercultural, las observaciones realizadas en las aulas a nivel general, los alumnos demuestran poco conocimiento de los grupos indígenas que habitan en el país.
- La historia de los pueblos originarios, se continúa estudiando desde el punto de vista de quienes tienen el control del poder político-económico, solo se ven como elementos de cultura, de algo que ya pasó, que no tiene relación con nuestro presente, se llegaron a escuchar comentarios por parte de alumnos en sentido despectivo y de burla: “pareces indio”, “no seas indio”, “ande haste patroncito”, “lo acaban de bajar del cerro”; ello denota la falta de conocimiento que tienen de la historia de estos grupos y los aportes que han realizado para la conformación de nuestra nacionalidad.

- Existe falta de vinculación de los contenidos del programa de historia, con los aspectos que plantea el enfoque, éste apartado que pretende orientar a los docentes sobre el tipo de historia que se debe enseñar, tiene algunos aspectos rescatables, pero en los temas no existen elementos suficientes para poderlos desarrollar, por ejemplo, para poder lograr una historia intercultural.
- Prevalece una gran confusión entre los docentes de educación secundaria, en relación a la definición de las competencias y a los sustentos teóricos que fundamentan la RES 2006, no existe claridad en la forma en que deben ser trabajados los enfoques de la asignatura de historia y cómo abordar los contenidos curriculares de los programas, para lograr esa historia crítica que se pretende.
- Es necesario abundar el debate con investigaciones serias, en relación a la definición del desarrollo de las competencias y la forma en que deben ser trabajadas por los docentes en las escuelas, hasta el momento no existe claridad en muchos aspectos teórico – conceptuales que las sustentan, ni los fines que se persiguen con ellas, los docentes continúan las interpretando con base en el sentido común, sin que se refleje en su práctica educativa, lo que puede ser rescatable de este enfoque metodológico.
- Las evaluaciones estandarizadas a las que se somete a los docentes y alumnos para valorar el grado de avance, se enfocan más a medir el nivel de logro alcanzado, éste se relaciona más con la cantidad de información retenida por los estudiantes, a que puedan demostrar en ellas sus habilidades adquiridas en el saber investigar o en análisis de los procesos históricos.
- El desarrollo de la crítica, el análisis de fuentes, la interpretación de los procesos históricos por parte de los alumnos, no se pueden evaluar por medio de exámenes escritos estandarizados, éste tipo de instrumentos limitan la creatividad y el desarrollo autónomo de estudiantes y docentes.
- Hasta el momento no se han creado las condiciones en las escuelas para propiciar el trabajo colaborativo de manera colegiada entre los docentes, con los espacios que les permitan compartir experiencias educativas exitosas, así

como materiales que les ayuden al desarrollo de la formación de las bases para una historia crítica entre los alumnos, los profesores están solos en su labor educativa, existen muy pocos apoyos externos que les ayuden a concebir otro tipo de historia diferente a la de la postura oficial.

- La participación de los docentes en carrera magisterial, resulta determinante para que manifiesten actitudes de rechazo o aceptación a la RES 2006, con las políticas educativas que ésta conlleva. Los docentes que tienen acceso a los estímulos económicos del programa, manifestaron estar de acuerdo con la reforma.
- El que los docentes tengan los estímulos de carrera magisterial, no garantiza que su práctica, sea la mejor para promover un historia crítica en los alumnos, alejada de los paradigmas del positivismo, por el contrario, se propicia se fomente la memorización de datos, personajes y fechas, ya que las preguntas no aportan muchos elementos para el análisis de los sucesos y procesos históricos, ya que es la forma en que les ha funcionado para lograr ingresar y promoverse.
- La forma de evaluar a través de exámenes estandarizados (en 2010 el examen Enlace aplicado a todos los alumnos a nivel nacional, sirvió de referente para evaluar a los docentes en carrera magisterial), limita la práctica educativa de los docentes para lograr formar a los alumnos con un tipo de historia crítica.
- La capacitación dada a los docentes como parte de la política educativa implementada por las autoridades, ha carecido de los elementos necesarios para que los profesores, no solo conozcan la conceptualización implícita desde la fundamentación psicopedagógica que tienen los programas de historia de la RES 2006 (enfoque por competencias), también los métodos para la enseñanza de la historia crítica, como lo establece el mismo enfoque de las currícula de historia.
- Los docentes de educación secundaria no fueron capacitados para trabajar con el desarrollo de las competencias, se hecho andar la RES 2006, sin considerar si los docentes manejaban los conceptos establecidos en el

enfoque de la asignatura de historia, por lo cual se ha dejado a la interpretación de cómo lo puedan o quieran trabajar.

- La entrega de los materiales (programas, antologías, fundamentación curricular, textos de apoyo de didáctica de la historia, estrategias para la enseñanza de la historia), son una de las medidas de la política educativa con mayor deficiencia, ya que se reparten sólo algunos de ellos (no hay recursos de todos los mencionados) el año que se emiten, sin abarcar al 100% de los docentes frente a grupo, los profesores que cambian de asignatura, o ingresan nuevos a la función, es común que carezcan de ellos, por lo que o los consiguen por su cuenta, o se quedan sin ellos, trabajando con el libro de texto como única fuente de consulta.
- La capacitación dada a los docentes para trabajar los programas de historia de la RES 2006, generalmente la llevaron a cabo docentes con funciones técnico pedagógicas, que no eran especialistas en historia, excepto una sesión y la otra que fue conducida por el jefe de clase. Se habilita a los conductores en un plática de dos o tres horas, para hacerse responsables del grupo, sin tener los elementos teórico pedagógicos y metodológicos, para orientar adecuadamente a los profesores.
- La formación de redes de profesionistas de formaciones multidisciplinarias, puede ser una alternativa para, no solamente capacitar a los docentes que se encuentran frente a grupo, sino se pueden organizar actividades como conferencias, talleres breves, o simplemente charlas donde se compartan reflexiones, experiencias exitosas, materiales diversos. La formación de docentes con los conocimientos y habilidades para generar en los alumnos elementos de la historia crítica, nunca va a salir de las autoridades educativas.
- La RES 2006, solo es un cambio curricular mal planeado, no tiene todos los elementos que debe contener una reforma educativa en forma, faltan muchos elementos que desde la política educativa, no se han considerado. Existe una incongruencia entre el enfoque de la asignatura de historia, que pese a sus limitaciones, puede contener elementos rescatables, que no se hacen realidad, con la falta de elementos analíticos en los contenidos temáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Ed. Boixareu Universitaria. Barcelona.
- AGUIRRE Rojas Carlos Antonio. (2005). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*. 7ª. Edición. Los libros de contrahistorias. México.
- ALTHUSSER Louis. (1999). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En La filosofía como arma de la Revolución. 22ª. Edición, Siglo XXI Editores, México.
- ALTHUSSER Louis. (1999). *La Filosofía como arma de la Revolución*. 22ª. Edición Siglo XXI Editores, México.
- ARY Donal et al. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México. Mc. Graw-Hill. 2ª. Edición.
- BERMAN Marshall. (1989). *Brindis por la modernidad en El debate modernidad postmodernidad*. Buenos Aires Argentina. Punto sur editores.
- CALERO JL. (2000). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales*. Rev. Cubana Endocrinol 2000; 11 (3): 192-8. Texto en – PDF recuperado de www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp - 36k - el 11 de junio del 2008.
- CAMPOS Julieta. (2006). *¿Cómo alcanzar la educación para todos?*. En educación visiones y revisiones. Fernando Solana compilador. México. Siglo XXI Editores.
- Características del Consenso de Washington. Recuperado de <http://www.fespinal.com/espinal/realitat/pap/pap46.htm> - 53k, el 17 de mayo de 2007.
- CARRETERO Mario et. al. (2006). *Enseñar historia en tiempos de memoria, en enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires Argentina.
- CASO Alfonso. (1999). *Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México, en relación con la política de unidad nacional*, en Historia y su enseñanza I. Licenciatura en Educación Primaria 4º semestre. Programa y materiales de apoyo para el maestro. México. Secretaría de Educación Pública.
- CASTORIADIS Cornelius. (1997). *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires Argentina.
- CASTRO Martínez Pedro. *El PAN y la Iglesia Católica, Relaciones que no se ven, pero existen*, en Revista transición del Centro de Estudios para la transición democrática. Noviembre de 2008.
- CHÁVEZ Margarita. (1996). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación N° 8.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º
- CORAGGIO José Luis. (1998). *La educación según el Banco Mundial*. Argentina. Niño y Dávila Editores.

- D' BERNAL John. (1979). *Historia de la ciencia en México*. México. Editorial Imagen.
- DE CERTEAU Michel. (1993). *La escritura de la historia*. México, D.F. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. p. 11.
- DE GORTARI Rabiela Hira. (1998). *El reto de enseñar historia*. Entrevista publicada en Revista cero en conducta, la historia y su enseñanza. Año 13, N° 46. México.
- DE IBAROLA, María y Pablo Latapí Sarre, (2000). *Observatorio Ciudadano de la Educación Comunicado 30*. El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien ¿optimismo justificado?.
- DE LA GARZA Toledo Enrique. (2006). *Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México*. Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- DÍAZ BARRIGA Ángel. (2002). *Conceptualización de la esfera de lo curricular*, en la investigación curricular en México en la década de los noventa. Consejo Mexicano de Investigación educativa, A.C.
- DÍAZ BARRIGA Frida y Elisa Lugo. (2003). *Desarrollo del currículo, en La investigación curricular en México en la década de los noventa*, coordinador Ángel Díaz Barriga. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.
- DIKER Gabriela y Flavia Terigi. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ediciones Paidós, Cuestiones de Educación. Buenos Aires Argentina.
- DURKHEIM Émile. (1956). *Educación y sociología*. México. Editorial Colofón.
- GARCÍA Canclini Néstor. (1995). *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. 2ª Edición. México.
- GIDDENS A. (1998). *El Yo y la sociedad en la época contemporánea, en Los contornos de la modernidad reciente*. Barcelona España. Editorial Península.
- GIROUX Henry A. (1986). *Más allá de la teoría de la correspondencia, en la Nueva sociología de la educación*. México. Ediciones el Caballito.
- GIROUX Henry A. (1997). *Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Educador. Barcelona España.
- GIROUX Henry. (1985) *Teorías de la Reproducción y de la Resistencia*. En la Nueva Sociología de la educación, un análisis crítico, en Cuadernos Políticos N° 44. Editorial Era. México.
- GOETZ J. P. et. al. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid España.
- GONZÁLEZ y González Luis. (1998). *¿Qué Historia enseñar?*. Entrevista publicada en Revista cero en conducta, la Historia y su enseñanza. Año 13, N° 46. México.
- HORKHEIMER Max. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires Argentina. Editorial Trotta.
- IANNI Octavio (2004). *La Era del Globalismo*. México. Siglo XXI Editores.
- JABLONSKA Aleksandra (2010). *La elaboración del marco teórico versus la ilusión del saber inmediato*, en la práctica de la investigación educativa II, la construcción del marco teórico. Primero Rivas Luis Eduardo Et. Al. Editorial Torres Asociados.

- KEMMIS Stephen. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid España.
- LANDER Edgardo. (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Buenos Aires Argentina.
- LATAPÍ Sarre Pablo. (2006). *La educación básica*. En educación visiones y revisiones. Fernando Solana compilador. México. Siglo XXI Editores.
- LENK Kurt. et. al. (1982). *Las etapas en la concepción de la ideología, en el concepto de ideología*. Buenos Aires Argentina. Amorroutu Editores.
- Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales.
- LOZANO Medina Andrés. et. al. (2007). *Apuntes sobre la modernidad y el proyecto modernizador; la educación en México un ejemplo, en Las políticas educativas en México*. México. Universidad Pedagógica Nacional / Ediciones Pomares.
- LUNDRÉN U. P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata. Madrid España. 1ª. Reimpresión.
- MANNHEIM Karl. (1994). p. *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MARCUSE Herbert. (2001). *El hombre unidimensional*. Barcelona España. 5ª Reimpresión.
- MEYER, Jean. (1999). *La historia como identidad nacional, en historia y su enseñanza I*. Licenciatura en Educación Primaria 4º semestre. Programa y materiales de apoyo para el maestro. México. Secretaría de Educación Pública.
- MONSIVAIS Carlos. (2004). *El fin de (la enseñanza de) la historia*, en revista proceso, N° 1443, del 27 de junio de 2004. p.
- MORENO Moreno Prudenciano. (2007). *Crítica de la política gubernamental para la educación básica en el sexenio 2000-2006*, en las políticas educativas en México, coord. Lozano Medina Andrés. Universidad Pedagógica Nacional / Ediciones Pomares. México.
- MORENO Moreno Prudenciano. (2010). *La política educativa de la globalización*. Universidad Pedagógica Nacional, Col. Horizontes Educativos. México.
- NORIEGA Chávez Margarita. (1996). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación. N° 8.
- OCDE. (1991). *Escuelas de calidad y la enseñanza*. Informe Internacional.
- Periódico La jornada 01 de junio del 2007.
- Periódico La jornada 01 junio del 2007. Poy Solano, 01 junio 2007.
- Periódico La jornada 01 junio del 2007. Claudia Herrera y José Antonio Román.
- Periódico La Jornada, 01 de junio del 2007. Zúñiga, J; 21 julio 2009.
- QUIJANO Aníbal. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Buenos Aires Argentina.

- REICHART Chs, Cook TD. (1986). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos*. En: Cook TD, Reichart ChR (ed). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ Azucena y Mac Gregor Josefina. (1990). *Historia y currículo, en La enseñanza de Clio*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto Mora.
- SACRISTÁN Gimeno (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, en Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata. Madrid España.
- SÁNCHEZ Quintanar Andrea. (1996). *Hacia una teoría de la enseñanza de la Historia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SANCHEZ Quintanar Andrea. (2006). *Reflexiones sobre la historia que se enseña, en la formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia de México*. Academia Mexicana de Historia. México.
- SANTIBAÑEZ Lucrecia. *Entre dicho y hecho, formación y actualización de maestros de secundaria en México*. en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero – marzo 2007, Vol. 12, Núm. 32.
- SCHMELKES Sylvia. (2001). *Reforma curricular y necesidades sociales en México*, en Primer Curso nacional para Directivos de Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública. México.
- SCHÜTZ Alfred. (1972). *Fenomenología del mundo social, introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires Argentina. Paidós, Biblioteca de Psicología y Sociología, serie mayor, N° 56.
- SCHÜTZ Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrotu. Buenos Aires Argentina.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Documento de la Reforma Integral de Educación Secundaria. Archivo electrónico.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Acuerdo 384. Reforma de Educación Secundaria. Archivo electrónico.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). Programa de historia para 2° y 3er grados.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa de Estudio 2006 Historia I. Educación básica. Secundaria.
- SERRANO Pérez Gloria. (1998). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Editorial la Muralla. Madrid España. 2ª edición.
- SERRANO Pérez Gloria. (2004). *Investigación cualitativa retos e interrogantes. I métodos*. Editorial la Muralla. Madrid España. 4ª edición.
- SEYDEL Ute. (2007). *Narrar historia (s)*. Editorial Iberoamericana. Madrid España.
- TERIGI Flavia. (2004). *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos, en el currículum en la educación básica*. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación, México. Editorial Santillana.

TORRES Hernández Rosa María y Serrano Castañeda José Antonio. *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, sección temática formadores de formadores. 2007 (2). Volumen XX, Num. 33, pp. 513-537.

TORRES Rosa María. (1993). *¿Qué y cómo aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública.

TORRES SANTOMÉ Jurjo. (2001). *La educación en los tiempos del neoliberalismo*. Ediciones Morata. Madrid España. p.

TORRES. (2000). *¿Qué y cómo aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, en Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Secretaría de Educación Pública. México.

UNESCO (2000). *Informe Foro Mundial sobre la educación*. París Francia.

VALLES Miguel S. (2003). *Técnicas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid España. 3ª reimpresión.

VAN Dijk Teun A. (2006). *Ideología, una aproximación disciplinaria*. Gedisa editores. Sevilla España.

VILLORO Luis. (1985). *El concepto de ideología en Marx y Engels*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

WEBER Max. (2005). *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica. Décimo sexta reimpresión.

SIGLAS

BIRD. Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

ENLACE. Evaluación nacional para el logro académico y la calidad educativa

FMI. Fondo Monetario Internacional

MEBC. Modelo Educativo Basado en Competencias

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español)

OMC. Organización Mundial de Comercio

PISA. Siglas del nombre en inglés: Program for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes en español.

RES. Reforma a la Educación Secundaria

RIEB. Reforma Integral a la Educación Básica

UNESCO. Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura



REFORMA SECUNDARIA 2006 CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Estamos investigando su opinión acerca de los programas de Historia de la Reforma Secundaria del 2006. Le agradeceremos responder las siguientes preguntas. Sus respuestas serán anónimas y solo se utilizarán con fines de investigación.

DATOS GENERALES

Sexo H () M () Edad _____ Años impartiendo la asignatura de historia ____

Horas frente a grupo en la escuela _____ Horas sin grupo (trabajo colegiado) _____

Materias que imparte aparte de historia _____

¿Participa en carrera magisterial? SI () NO () Si participa, ¿qué nivel tiene? ____

¿En qué tipo de institución recibió su formación profesional?

- | | | | | | |
|---|-----|--------------------|----------|----|----|
| A. Normal Superior | () | Especialidad _____ | Titulado | SI | NO |
| B. Universidad u otra institución de educación superior pública | () | Carrera _____ | | SI | NO |
| C. Universidad u otra institución de educación superior privada | () | Carrera _____ | | SI | NO |

1. Según su opinión, ¿cuáles son las dos características más importantes de la Reforma Secundaria?

A. _____

B. _____

I. Capacitación para los programas de historia

¿Asistió al curso de capacitación del programa de historia? SI () NO ()

En caso afirmativo, conteste las siguientes cuestiones.

I. INSTRUCCIONES. Después de leer cada afirmación, elija la opción que mejor refleje su opinión.

La capacitación recibida le ha permitido

....	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El conocimiento suficiente del programa para su manejo adecuado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El desarrollo de habilidades para la comunicación con sus compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Comprender lo que son las competencias en educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El empleo de estrategias didácticas de acuerdo con el enfoque del programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Entender cuáles son las necesidades de los adolescentes en la actualidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Un manejo adecuado de la interculturalidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. La adquisición de estrategias para la formación de valores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La adquisición de estrategias para la evaluación de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Frecuencia con la que aplica lo comprendido de la capacitación del programa en su práctica docente.

En su opinión las sugerencias didácticas aprendidas le ayudan a promover con los alumnos ...

	Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
1. Logro de aprendizajes significativos en relación a la historia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El manejo de información histórica para trabajar de manera crítica las fuentes de información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. El ordenamiento cronológico para ubicar los hechos históricos en el tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Establecer la sucesión y simultaneidad de los hechos históricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La comprensión de la multicausalidad de los hechos históricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La relación pasado-presente-futuro de los hechos históricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. El desarrollo de habilidades y actitudes para la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Comprender la transformación del espacio geográfico a través de la sucesión de hechos históricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. El trabajo de la historia con cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Superar el manejo informativo de la historia a través de los contenidos procedimentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. ¿Cómo apoya lo aprendido a la formación de los estudiantes?.

En su opinión en el programa de Historia I los contenidos propuestos ayudan a los alumnos a ...

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Reconocer las aportaciones de los pueblos al patrimonio cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Promover el desarrollo de actitudes positivas en relación al patrimonio cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Participar de manera responsable en situaciones de su vida personal y social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Reconocer la evolución de valores universales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Valorar la diversidad cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El manejo de la interculturalidad desde una perspectiva histórica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Desarrollar el pensamiento crítico a través de la contrastación de fuentes de información histórica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Adquirir el sentido de identidad a través del reconocimiento del pasado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La adquisición de una historia formativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La adquisición de una conciencia histórica para la convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCUELA _____ TURNO _____ DOCENTE _____ GRUPO OBSERVADO _____
FECHA DE LA OBSERVACIÓN _____ HORA INICIO _____ HORA TÉRMINO _____ HOMBRES _____ MUJERES _____
TEMA _____ BLOQUE _____

I. ORGANIZACIÓN Y FORMA DE TRABAJO EN LA CLASE

ASPECTOS DE LA OBSERVACIÓN				CRITERIOS DE REFERENCIA		
1. Llegada al grupo para la clase				Antes de tiempo	En tiempo	Después del tiempo
2. Pase de lista				Más de 5 minutos	5 minutos	No pasó lista
3. Limpieza del aula				Salón limpio desde el inicio	Se solicitó levantar papeles	Aula con papeles y así permaneció
4. Control de grupo	SI	NO	Control por medio del trabajo	Control autoritario	No hay ningún tipo de control	
5. Realiza el encuadre del tema a través de la indagación de saberes previos				SI	NO	Alumnos saben Algunos Ningún alumno
6. Atención de los alumnos a explicaciones o instrucciones del docente				Atención de todo el grupo		Atención parcial del grupo No hay atención del grupo
7. Disposición de alumnos al trabajo en equipo y/o colaborativo	SI	NO	Todo el grupo trabaja en equipo	Trabajo parcial en equipos	Ningún alumno trabaja en equipo	
8. Disposición de alumnos al cumplimiento de tareas en clase	Todos los alumnos realizan tareas			Algunos alumnos realizan tareas	Ningún alumno realiza tareas	
9. Manejo de técnicas didácticas para promover ambientes de aprendizaje	SI	NO	Técnicas participativas	No hay técnicas participativas		
10. Tiempo destinado a la exposición oral por parte del profesor	El 80% de la clase		El 50% de la clase	El 20% o menos de la clase		
11. Se realizan actividades para el fomento de la investigación crítica en los alumnos: Búsqueda y selección de fuentes de información historia	SI	NO	Todo el grupo participa activa	Algunos alumnos participan	No hay actividades de reflexión y crítica	
12. Promueve el respeto y otros valores entre los alumnos	SI	NO	Respeto en todos los alumnos	Solo algunos respetan	No existe respeto entre los alumnos	
13. Se realizan actividades para promover la reflexión y la crítica, a través de la contrastación de fuentes y/o análisis de acontecimientos	SI	NO	Todos participan	Algunos alumnos participan	No existe participación	
14. Realiza actividades para el fomento de la interculturalidad desde una perspectiva histórica	SI	NO	Todos los alumnos participan	Algunos alumnos participan	No hay fomento a interculturalidad	
15. Se llevan a cabo actividades para que los alumnos comprendan la sociedad en que viven y participen en ella de manera crítica	SI	NO	Participación activa	Solo algunos participan	No hay actividades de este tipo	

II. RECURSOS USADOS EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Frecuencia	OBSERVACIONES
Pizarrón		
Libro de texto		
Cuaderno de notas de alumnos		
Video		
Hojas de rotafolios, carteles, esquemas		
Pizarrón electrónico		
Computadora, Internet, E-mail		
Monografías, biografías, mapas		
Proyectos		
Otros		
Libro de texto como única fuente de información		
Promueve el uso de fuentes de información variadas		

III. MANEJO DE CONTENIDOS POR EL DOCENTE	Frecuencia	OBSERVACIONES
Se limita a manejar los investigados por el alumno		
Maneja sólo lo que conoce del tema		
Consulta y repite los del libro de texto		
Presenta amplio conocimiento de contenidos		
Se aprecia insuficiente conocimiento de contenidos		
Profundiza contenidos		
Trabaja sólo los contenidos del programa		
Se aprecia manejo disperso de contenidos		
Reduce el manejo de contenidos		
Articula contenidos transversales		

IV. ASPECTOS DE LA DIDÁCTICA	Se realizó	No se realizó	Observaciones
Uso de estrategias para el ordenamiento cronológico de los hechos históricos			
Empleo de mapas para la ubicación de hechos históricos			
Promover la búsqueda y selección de fuentes de información histórica			
Lectura e interpretación de fuentes de información histórica			
El manejo de información para trabajar de manera crítica las fuentes históricas			
El manejo de la multicausalidad de los hechos históricos			
Establecimiento de la sucesión y simultaneidad de los hechos históricos			
La historia vista con cuatro ámbitos de análisis: económico, político, social y cultural			
Reconocer la participación de los colectivos en los hechos históricos			
La relación pasado-presente-futuro de los hechos históricos			

OBSERVACIONES GENERALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA POLÍTICAS EDUCATIVAS

ANEXO 3

TESIS: LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON LOS
PROGRAMAS DE LA REFORMA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006

ENTREVISTA

I. DATOS GENERALES

DATOS GENERALES: ESCUELA _____ TURNO _____

Sexo H () M () Edad _____ Años impartiendo la asignatura de historia _____

Horas frente a grupo en la escuela _____ Horas sin grupo (trabajo colegiado) _____

Materias que imparte aparte de historia _____

¿Participa en carrera magisterial? SI () NO () Si participa, ¿qué nivel tiene? _____

¿En qué tipo de institución recibió su formación profesional?

			Titulado	
A. Normal Superior	()	Especialidad _____	SI	NO
B. Universidad u otra institución de educación superior pública	()	Carrera _____	SI	NO
C. Universidad u otra institución de educación superior privada	()	Carrera _____	SI	NO
Otra	()	¿Cuál? _____	SI	NO

II. ASPECTOS A CONSIDERAR. CAPACITACIÓN RECIBIDA

1. Capacitación recibida para trabajar el programa
2. Actualización ofrecida para la enseñanza de la historia
3. Materiales de apoyo recibidos
4. Jefe de clase
5. Carrera Magisterial

III. ASPECTOS DE MÉTODOLÓGÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. (Realizar preguntas de acuerdo a las actitudes vistas en el aula y la las respuestas dadas por el mismo docente)

Opiniones sobre cada aspecto, forma de trabajar con los alumnos, lo que se quiera hablar de cada uno.

1. Para qué sirve a un alumno aprender historia
2. Temporalidad o ubicación temporal
3. Multicausalidad
4. Conciencia histórica
5. Cambio - permanencia

6. Relación pasado – presente - futuro
7. Conciencia de nuestros orígenes
8. Reconocimiento a la diversidad cultural
9. Convivencia intercultural

IV. ASPECTOS SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES. (Realizar preguntas de acuerdo a las actitudes vistas en el aula y la las respuestas dadas por el mismo docente)

1. Relación entre enfoque y contenidos del programa
2. ¿Ha detectado contenidos complicados de comprender para los alumnos?
3. Secuencia de los contenidos programáticos
4. ¿Cómo recibe a los alumnos en relación antecedentes necesarios para poder iniciar los temas como están en el programa?
5. Adecuaciones que ha realizado antes de iniciar con los primeros temas del programa.
6. Cómo se siente como maestro al trabajar con los programas de esta reforma
7. La modernidad