

Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia

del 26 al 28 de septiembre de 2012

Compiladores:

Xavier Rodríguez Ledesma

Ariana Toriz Martínez

María del Carmen Acevedo Arcos



MEMORIA

**Tercer encuentro Nacional
de Docencia, Difusión y
Enseñanza de la Historia
y
Primer Encuentro Internacional
de la Enseñanza de la Historia**

del 26 al 28 de septiembre de 2012



MEMORIA

Tercer encuentro Nacional
de Docencia, Difusión y
Enseñanza de la Historia
y
Primer Encuentro Internacional
de la Enseñanza de la Historia

del 26 al 28 de septiembre de 2012

Compiladores:

Xavier Rodríguez Ledesma
Ariana Toriz Martínez
María del Carmen Acevedo Arcos

Comité científico:

Julia Salazar Sotelo
Mónica Hernández García
Sebastián Plá
Xavier Rodríguez Ledesma
María del Carmen Acevedo Arcos

**MEMORIA TERCER ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENCIA, DIFUSIÓN
Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. Del 26 al 28 de septiembre de 2012**

Compiladores: Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martínez, María del Carmen Acevedo Arcos

Comité científico: Julia Salazar Sotelo, Mónica Hernández García, Sebastián Plá, Xavier Rodríguez Ledesma, María del Carmen Acevedo Arcos

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar, Rectora

Aurora Elizondo Huerta, Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo, Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo, Director de Planeación

Mario Villa Mateos, Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo, Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso, Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara, Subdirectora de Fomento Editorial

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

Dalia Ruiz Ávila, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Gisela Victoria Salinas Sánchez, Diversidad e Interculturalidad

Teresa Martínez Moctezuma, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

María Estela Arredondo Ramírez, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López, Teoría Pedagógica y Formación Docente

Edición digital febrero 2013.

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-152-9

La edición de esta obra estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial.

Los contenidos y su redacción son responsabilidad de los autores.

Diseño de portada: Jorge Nuñez Silva

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Diseño y diagramación de interiores: Manuel Campiña Roldán

LB1028

T2.3 Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia [Recurso electrónico] /comp. Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martínez, María del Carmen Acevedo Arcos. – México: UPN, 2013. 1 texto electrónico (1004 p.) : archivo PDF; 6.4 Mb

1. Historia – Estudio y enseñanza 2. Educación – Metodología I. Rodríguez Ledesma, Xavier, comp. II. t.: Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

Presentación	15
EJE TEMÁTICO: INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de historia de México de educación secundaria (1993-2011)	17
<i>María Dolores Ballesteros Páez</i>	
La historieta: un medio para representar la construcción de nociones temporales	33
<i>Karina María Yolanda Bautista Sosa y Mónica Cleotilde Frasco Bolaños</i>	
Significados entre estudiantes y docentes ante el libro de texto de historia en el marco de las reformas educativas de 1993 y 2009.	43
<i>Perla Judith Chávez García, Claudia Oralia Hernández Amaya y Evangelina Cervantes Holguín</i>	
Entre su historia y la historia	55
<i>Luciano Concheiro San Vicente, Sebastián Peregrina Torres y Ainhoa Suárez Gómez</i>	
La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior en México. La importancia de las concepciones de docentes y estudiantes.	65
<i>Alejandro Cornejo Oviedo</i>	
Género, Patrimonio y Enseñanza de la Historia en Garb Asuán (Egipto). Experiencias de investigación y cooperación	84
<i>María del Consuelo Díez Bedmar</i>	
Evaluación de competencias de aprendizaje histórico que presentan tres generaciones de jóvenes bachilleres de Centros Escolares en el Estado de Puebla.	100
<i>Alejandro García Limón y Edgar Gómez Bonilla</i>	
Transversalidad en Historiografía y Didáctica: propuesta de enseñanza de la Historia por practicantes del Colegio de Historia, BUAP.	118
<i>Edgar Gómez Bonilla</i>	



Persona: un factor del marco situacional en la enseñanza de la historia	131
<i>Antonio González Barroso</i>	
Los diarios de los estudiantes del profesorado en historia: fuentes que acercan al conocimiento del curriculum real de historia en secundaria	148
<i>Roxana Inés Gutiérrez y Aníbal del Carmen Salas</i>	
Análisis del libro de Historia de quinto grado y sus implicaciones en el desarrollo de competencias	161
<i>Claudia Oralía Hernández Amaya, Perla Judith Chávez García y Evangelina Cervantes Holguín</i>	
El conocimiento histórico escolar sobre el cardenismo en el Programa 2011 para secundaria	173
<i>Ana Isabel Lara Calvario</i>	
Investigación en enseñanza de la historia: acopio de materiales 2000-2010.	185
<i>Paulina Latapí Escalante</i>	
Diversidad sexual y equidad de género. Temas presentes en el discurso histórico escolar en secundaria	194
<i>Alejandra Márquez Ortiz y David Osiris Vargas Murillo</i>	
Asia como representación social en estudiantes de bachillerato	200
<i>Milton Daniel Núñez Núñez y Felicia Vázquez Bravo</i>	
La enseñanza de la Historia de México en los programas de la ENP	215
<i>Anabel Olivares Chávez y Teresita de Jesús Arvizu Velázquez</i>	
Memoria colectiva y pensamiento histórico. Dos ámbitos de investigación	226
<i>Margarita Pérez Caballero</i>	
Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la historia.	240
<i>Sebastián Plá</i>	
La importancia del estudio de la <i>Historia Reciente</i> en la enseñanza de la Historia en el Bachillerato.	252
<i>Mariel A. Robles Valadez</i>	

Discurso y sujeto: la Independencia en el libro de texto gratuito de historia de cuarto grado	262
<i>Mauricio Itzu Romero Hernández</i>	
El conocimiento de la historia de México en estudiantes de 6°. Grado de primaria en Saltillo	274
<i>Gilberto S. Sánchez Luna</i>	
Efectividad de los proyectos tecnológicos oficiales para mejorar la enseñanza de la Historia en el nivel Básico. Explora Secundaria	290
<i>María Elena Valadez Aguilar</i>	
Clíonautas en travesía: una aproximación a la metodología de investigación sobre la enseñanza de la Historia en el Estado de México	301
<i>Raúl Vargas Segura</i>	
Enseñar Historia a través del proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional.	312
<i>Felicia Vázquez Bravo</i>	
El uso de las TIC por los estudiantes de la Licenciatura en Historia.	324
<i>Flérida Moreno Alcaraz, María Elda Rivera Calvo y Mabel Valencia Sánchez</i>	
El vínculo pedagógico: maestro-alumno ¿Realidad o posibilidad?	333
<i>Hugo Torres Salazar</i>	

EJE TEMÁTICO: INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Conocimientos y habilidades en historia de los aspirantes a las licenciaturas escolarizadas en la UPN	345
<i>María del Carmen Acevedo Arcos</i>	
Didáctica de la historia oral: una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la historia en secundaria.	359
<i>Luis Fernando Brito Rivera y Rosalba Castillo García</i>	
Acercamiento analítico al aspecto actitudinal en la construcción de la causalidad histórica: un estudio de caso en la carrera de Psicología Educativa.	374
<i>Mónica García Hernández</i>	

La escritura empática como una propuesta didáctica para la comprensión y explicación histórica en estudiantes de Psicología Educativa	387
<i>Mónica García Hernández</i>	
Formar docentes en escenarios histórico-sociales para transformar al formador de adolescentes	400
<i>Cyntia García Franco, María Leonor Mandujano Rodríguez y Arely Guadalupe Morales Blancas</i>	
El uso de la imagen en la enseñanza de la historia	410
<i>Guadalupe C. Gómez-Aguado de Alba</i>	
Nuevas estrategias para el reencuentro con la historia	422
<i>Lorena Llanes Arenas</i>	
Vivir la historia a través de un cuadro artístico	434
<i>Fabiola Maximiliano Flores y Ramón Álvarez López</i>	
La renovación de los estudios sobre el pasado colonial del norte de la Nueva España a partir de la construcción de un instrumento de investigación	446
<i>Ramón Alejandro Montoya</i>	
Enseñar historia de la ciencia usando medios digitales	463
<i>Martha Olea Andrade</i>	
Propuestas virtuales como apoyo al trabajo presencial en la enseñanza de la historia	471
<i>Carmen Margarita Pérez Aguilar</i>	
Estrategias del olvido y posibilidades de memoria en el contexto escolar. El caso de la violencia política en Colombia	482
<i>Juan Carlos Ramos Pérez, Sandra Marcela Ríos Rincón</i>	
Música y política. Una propuesta de acercamiento al abordaje de los movimientos sociales de la década de los 60's del siglo XX.	498
<i>Xavier Rodríguez Ledesma</i>	
Aprender historia en la escuela primaria. Una experiencia docente en la virtualidad	510
<i>Hugo Torres Salazar</i>	



Historiando historias publicaciones periódicas: nueva vertiente en la enseñanza de la historia	517
<i>Patricia Montoya Rivero y María Cristina Montoya Rivero</i>	
Jugando aprendemos historia	524
<i>Gilberto Rodríguez Marín, Hebert Eduardo García Peña y Karen Alejandra Reyes Fajardo</i>	
La enseñanza de la historia basada en problemas en el marco de un proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional en la formación docente inicial	532
<i>Felicia Vázquez Bravo</i>	
Método de proyectos: una oportunidad para desarrollar la cognición y repensar la Historia de México	544
<i>María Azucena Valencia Torres</i>	

EJE TEMÁTICO: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA

La enseñanza de la historia del entorno sociocultural y su contribución en la construcción de la identidad comunitaria en alumnos de educación primaria	562
<i>Felipe de Jesús Arreola Sedano</i>	
La historia de México en la construcción de la identidad en los jóvenes de secundaria	568
<i>Iván Bahena Mendoza</i>	
La imperecedera historia patria: el caso de los rituales cívicos en la escuela secundaria	579
<i>Lizeth Borrás Escorza</i>	
La Historia Cultural de la Ciudad de México como asignatura del bachillerato	589
<i>Mauricio Karim Flamenco Bacilio</i>	
La narrativa histórica y la formación ciudadana en el México del siglo XXI.	598
<i>Álvaro Marín Marín</i>	
Memoria, historia, olvido. El caso de la guerrilla y la guerra sucia en México	605
<i>Jorge Mendoza García</i>	



Complejidad y retos en la educación histórica por competencias	624
<i>Jenaro Reynoso Jaime</i>	
La recuperación del pasado en la construcción de las identidades en la sociedad globalizada: historia y memoria	635
<i>Julia Salazar Sotelo</i>	
La Revolución Mexicana: construcción argumentativa de jóvenes normalistas	648
<i>Héctor Sentíes Villa y Felicia Vázquez Bravo</i>	
La identidad nacional de los jóvenes de la UPN en la sociedad globalizada	661
<i>Ariana Toriz Martínez</i>	
La Experiencia del Proyecto Tuning-América Latina y las redes de CLIOHWORLD-CLIOHRES.	679
<i>Marco Velázquez Albo y Luisa Miranda García</i>	

EJE TEMÁTICO: FORMACIÓN DOCENTE

Las habilidades de docencia y el Método Investigación-Acción en la enseñanza de la Historia.	695
<i>Georgina Flores García, María Elena Bribiesca Sumano y Belén Benhumea Bahena</i>	
Transversalidad en Historiografía y Didáctica: propuesta de enseñanza de la Historia por practicantes del Colegio de Historia, BUAP	705
<i>Edgar Gómez Bonilla</i>	
Aplicación de nuevas TIC's en la Enseñanza de la Historia en la ENP/UNAM.	718
<i>Verónica Jiménez Villanueva</i>	
Ensayo de una trama en documentos recepcionales de normalistas con especialidad en Historia: problema, propuesta y resultados.	731
<i>María Eugenia Luna García y Sandra Edith Martínez Navarrete</i>	
La profesionalización para la docencia en historia: retos de la construcción de este campo en la UAZ	744
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	



Educación Histórica en la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM	756
<i>Ricardo Monter Perales</i>	
Educación Histórica y formación docente.	771
<i>Gerardo Daniel Mora Hernández y Rosa Ortíz Paz</i>	
¿Por qué enseñamos historia como la enseñamos? (Rastreado nuestra relación con Clío)	784
<i>Arlette del Rocío Navarro Ayala</i>	
Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el nivel medio y superior	794
<i>Elva Rivera Gómez, María del Rocío González Ramos y Gloria A. Tirado Villegas</i>	
La formación docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.	806
<i>María del Rocío Rodríguez Román y Ma. Gabriela Guerrero Hernández</i>	
¿Por qué evaluar la docencia?	819
<i>Patricia Maclovia Romero Pérez</i>	
La crisis de la racionalidad técnica o el nuevo oficio del historiador docente	829
<i>Ricardo Teodoro Alejandrez</i>	
La centralidad de la lecto-escritura en el desarrollo del aprendizaje de la investigación para la formación de historiadores en la educación superior.	843
<i>Marco Velázquez y José Carlos Blázquez</i>	
EJE TEMÁTICO: HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
La enseñanza de la historia en secundaria	852
<i>José Luis Acevedo Hurtado</i>	
La historia y su escritura según José de Urcullu (un joven liberal español) . . .	861
<i>María Cristina Jiménez Pedroza</i>	
Identidad nacional y libros de texto de lectura oral de 5° y 6° de primaria de la Serie SEP editados durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940).	873
<i>Karina Isabel Parra Sentés</i>	

La enseñanza de la historia en los libros de texto para las escuelas públicas de Puebla, 1870-1874	886
<i>Lucía Salazar Garrido</i>	
De entre el polvo y el olvido: Rescate del Archivo Histórico de la Parroquia de San Agustín de las Cuevas Tlalpan. Los libros parroquiales para la historia local.	894
<i>María Teresa Suárez Castro</i>	
Los libros escolares de historia nacional como unidad de análisis en la investigación sociológica del Estado. Evidencia de tres reformas	908
<i>Natalia Vargas Escobar</i>	
La enseñanza de la historia durante el porfiriato	929
<i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	
La enseñanza de la historia en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato.	936
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	

EJE TEMÁTICO: DIFUSIÓN DE LA HISTORIA

Un posgrado para la enseñanza de la Historia en la UNAM	949
<i>Teresita de Jesús Arvizu Velázquez y Anabel Olivares Chávez</i>	
Ideas Presentes: Revista de estudiantes de historia	962
<i>Natalia Espinosa Flores y Abraham Uribe Núñez</i>	
La museología de la historia para la divulgación de la historia	971
<i>Luisa Fernanda Rico Mansard</i>	
El maestro de Historia como promotor en la cultura.	980
<i>Beatriz Eugenia García Rodríguez</i>	
¿Qué fabrica el historiador cuando hace literatura?	991
<i>Ricardo Teodoro Alejandre</i>	



PRESENTACIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la historia se ha convertido en un campo específico de conocimientos, sus problemáticas concitan una comunidad de investigadores, estudiantes, especialistas en didáctica y docentes de los distintos niveles educativos, ocupados en la reflexión, análisis y diseño de propuestas que respondan a los compromisos en este campo.

La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) tiene como objetivo: "El intercambio de ideas para el mejoramiento de la docencia de la Historia, así como el trabajo inter, multi y transdisciplinario en proyectos de investigación para su difusión a través de publicaciones". Asimismo contempla entre sus principales fines: "Realizar anualmente un encuentro de la Red, en el que se presenten avances en investigaciones, publicaciones y estrategias para el mejoramiento de la docencia, difusión e investigación en la enseñanza de la Historia".

Para alcanzar este objetivo, la Universidad Pedagógica Nacional organizó el Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia el cual se llevó a cabo del 26 al 28 de septiembre del 2012.

En el transcurso de tres días se presentaron más de 100 ponencias que, distribuidas en 28 mesas organizadas con base en cinco ejes temáticos, lograron mostrar una visión panorámica del estado y avance que nuestro campo analítico específico hoy en día presenta. Las decenas de investigadores y docentes de México, otros países de América Latina y España que aceptaron la invitación muestra que, si bien el reto de consolidar y profundizar en nuestro objeto de estudio aun está vigente, estamos dando pasos firmes en la sistematización de nuestras reflexiones a fin de no sólo conocernos y compartir esfuerzos, sino también para avanzar en el camino de ubicarnos con un rol protagónico en la conversación mundial que al respecto se ha desarrollado en las últimas décadas. Cabe mencionar que aquí se presentan aquellos trabajos que cumplieron a cabalidad con los requisitos editoriales establecidos por la institución.

En apenas tres años, los Encuentros de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) han crecido cuantitativa y cualitativamente. Las memorias que aquí presentamos son la mejor prueba de ello. En hora buena por todos nosotros.

Atentamente

Comité Organizador.



EJE TEMÁTICO:

INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE HISTORIA DE MÉXICO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1993-2011)

María Dolores Ballesteros Páez*

1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1993 Y 2006

A lo largo de los 70 y 80, las ideas de la nueva sociología de la educación desarrollada en Gran Bretaña y Francia se tomaron como referencia a la hora de plantear reformas educativas. Organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicaron documentos donde se expresaba “la importancia de vincular la educación al mercado laboral, en especial la educación secundaria”, el de incluir la secundaria en los años de educación obligatoria y el prestar atención al “aprendizaje por parte de los jóvenes estudiantes de habilidades de pensamiento” (Plá Pérez, 2008, p. 173, 178; Braslavsky, 2000; Tedesco y López, 2002).

En México, se adoptaron estas nuevas perspectivas educativas. Como señala Elisa Bonilla (2000), directora general de Materiales y Métodos Educativos, con esta reforma se quería transformar el número de grados que componía la educación básica buscando unificar y articular los distintos niveles (educación preescolar, primaria y secundaria). Asimismo, el propósito de la educación básica cambió: ya no se trataba de enseñar un “conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios” sino “aquello que permite a todo ciudadano adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y de complejidad creciente”, es decir, el desarrollo de competencias o habilidades “necesarias para *aprender a aprender* y continuar aprendiendo, más allá de la escuela básica y durante toda la vida” (Bonilla, 2000, p. 100). Esto supuso una transformación total en el “sentido formativo” de la historia, “los contenidos ya no [eran] las interpretaciones de la historia nacional y universal [o no sólo], sino las habilidades de pensamiento” (Plá Pérez, 2008, p. 181).

Tras un periodo de consulta amplia a “equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación” se diseñaron los nuevos planes

* ITESM, campus Monterrey



y programas que rompían con la división por áreas y regresaban la división por asignaturas. Específicamente, la asignatura de historia debería permitir que “los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas” (SEP, 1994, p. 14) y “la profundización de habilidades intelectuales y nociones [...] que son útiles no solo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de la información” (1994, p. 99). Así, se buscaba priorizar el desarrollo de capacidades de interpretación y crítica de información como una habilidad útil para el futuro profesional de los adolescentes y para favorecer el entendimiento de su presente a través del estudio del pasado.

Esta transformación se vio reflejada en las páginas de los libros de texto. Se hizo un esfuerzo editorial para hacer de los libros de texto gratuitos “un objeto visualmente grato para los niños y así incitar a su lectura o estudio”, especialmente con el material iconográfico siendo el trabajo de “decenas de ilustradores y fotógrafos” (Bonilla, 2000, p. 112). El contenido escrito fue objeto de amplias críticas y debates a nivel nacional. Como señalaba Mireya Lamonedá y Marcela Arce (2002), estos libros contaron “con una serie de aciertos como son el abordar la historia reciente, dejar de lado una visión maniquea de la historia, y eliminar algunos mitos dentro de la historia oficial”, aunque contaron con “ciertas deficiencias como son errores de información, ausencias de recursos para que el alumno participe en la construcción del conocimiento, serias omisiones, etc., errores que provocaron una polémica de grandes dimensiones dentro de la sociedad nacional”. La desaparición de los niños héroes, la matización positiva de temas como la conquista, la guerra contra Estados Unidos o la relación con la Iglesia fueron criticados por los sectores tradicionalmente satisfechos con los libros de texto y bien recibidos por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y la Iglesia (Carretero, 2007, p. 127; Amezcua, 1994, pp. 134-135).

Sin embargo, grupos que se habían mantenido fuera de las páginas de los libros o su aporte había sido minimizado, como la población de origen africano, las mujeres o los movimientos sociales de los últimos años, obtuvieron apartados propios en el programa curricular. En la guía del maestro, se concebía a los “sujetos de la historia” como a “todos aquellos que vivieron en ella incluyendo mujeres, minorías, grupos sociales, elites, gente común como todos nosotros, las grandes personalidades que han sobresalido individualmente, y aún, en ocasiones no el individuo sino las instituciones” (Lamonedá y Arce, 2002). Para reforzar este cambio de enfoque, se prestaría especial énfasis al desarrollo de los siguientes “actitudes y valores” (Bonilla, 2000, p. 106): la equidad de género, la cultura de la prevención, la educación ambiental y desarrollo sustentable y la educación sexual y desarrollo humano y la formación cívica y ética. Eso sí, sin olvidar, como señalaba el propio Subsecretario de Educación Básica y Normal,

Olac Fuentes Molinar, el “viejo espíritu de la escuela pública mexicana: laica, gratuita, solidaria, nacionalista y democrática” (2000, p. 90). De esta forma, algunos de los elementos de los nuevos tiempos quedaban incorporados al currículo, buscando dejar a un lado la historia maniquea de grandes personalidades, pero sin abandonar por completo el viejo discurso nacionalista, como veremos.

La Reforma a la Educación Secundaria en 2006 se propuso continuar con “los planteamientos establecidos en 1993” (SEP, 2006, p. 17). El nuevo gobierno se propuso en su Programa Nacional de Educación 2001-2006 perseguir los objetivos que no habían podido lograrse en el ámbito de la educación secundaria desde que se convirtió en obligatoria en 1993. El objetivo principal era “mejorar la pertinencia, equidad y calidad de la educación secundaria”, los principales problemas que se encontraron en los diagnósticos educativos del momento, y para ello se buscaría impulsar una Reforma Integral de la Educación Secundaria, cuyo eje central, cuyo “elemento articulador de los cambios en otros ámbitos de la escuela y del sistema” sería el currículo (Miranda y Reynoso, 2006, pp. 1430, 1434).

Esta reforma debía ser integral porque, como señala Francisco Miranda, “no solamente era una cuestión de cambiar el currículum, era toda la implicación que esto iba a tener en la gestión, en la infraestructura, en el funcionamiento, en la formación docente y hasta en la inversión”. Se comparó el currículo mexicano con el de otros países de la OCDE y encontraron que el currículo de secundaria era de los más grandes y pesados y, sin embargo, era el de más bajo desempeño educativo. Por consiguiente, en la reforma curricular se buscaba crear una estructura curricular ligera. Asimismo, se pretendía que el currículo partiese de un enfoque en competencias por influencia de la UNESCO y por Phillipe Perrenoud. Finalmente, el otro objetivo era acabar con la enseñanza enciclopedista por lo que el currículo debía de ser ampliamente transformado (Miranda, 2012).

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal (como se llamaba en ese momento) contaba con un grupo de especialistas, investigadores que habían trabajado en el Departamento de Investigación Educativa y que habían hecho un trabajo importante de investigación en aspectos educativos, ocuparon espacios técnicos, conformando los grupos que realizarían las propuestas para cada disciplina. Asimismo, se pidió el consejo de académicos especialistas de cada materia y una consulta a algunos maestros de secundaria. En total, alrededor de “6 mil personas incluyendo maestros, directivos y expertos” participaron en la elaboración del proyecto (Del Valle, 2004).

En un primer momento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso fusionar la historia universal y la historia de México en una única asignatura lo que desató críticas desde la academia y la opinión pública (Miranda, 2006). Como alternativa, se creó un consejo, compuesto por investigadores expertos en la materia de Historia de las insti-



tuciones más prestigiosas de la República (Colegio de México, Instituto Mora, Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, Academia Mexicana de la Historia, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, etc.) que diseñarían los programas de historia universal e historia de México. Como señala Francisco Miranda, se dio un tema de discusión fuerte, defendido por “dos personalidades en la historia y en los medios muy importantes”: Josefina Z. Vázquez, que defendía el planteamiento de la unificación de la historia nacional y universal, y Enrique Krauze, que consideraba que “justamente por los procesos de globalización hoy más que nunca era importante la reivindicación de lo local” (Miranda, comunicación personal, 20 de marzo de 2012).

En la Reforma de 2006 se siguió dando un énfasis especial al desarrollo de competencias. Llevando este enfoque a la enseñanza de la historia, las competencias que se señalan en el programa como propias de la materia son: la comprensión del tiempo y el espacio históricos; el manejo de información histórica para desarrollar habilidades y un espíritu crítico y formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2008, p. 9). Además de en las competencias y como novedad al programa anterior, una de los valores a desarrollar a lo largo de todo el plan de estudio es la interculturalidad: “se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida” (SEP, 2006, p. 18). Como se indica en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se pretende que los alumnos mexicanos se identifiquen “como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional” (2007, p. 2). Sin embargo, como veremos a continuación, existen dificultades para trasladar este enfoque multicultural y crítico a las hojas de los libros de texto.

2. PROGRAMAS DE HISTORIA DE MÉXICO DE 1993 Y 2006

En el programa de estudio de 1993, los temas se encuentran divididos cronológicamente en ocho apartados que buscan presentar las grandes transformaciones sociales y culturales. No obstante, los apartados temáticos responden a transformaciones políticas y, al interior de los mismos, este tema predomina, como se puede observar en la tabla y gráfica 1:

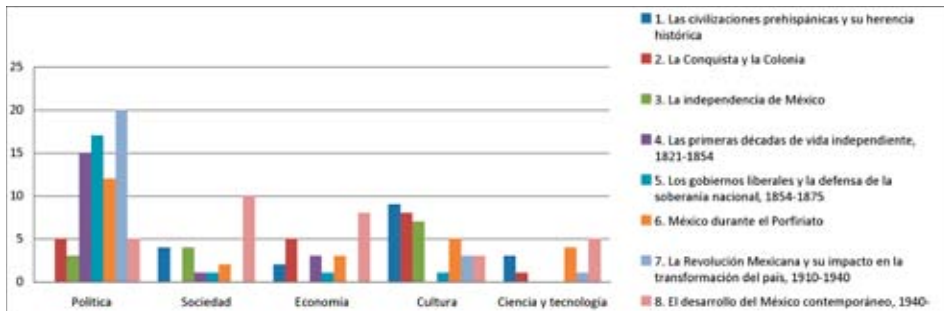
Tabla 1: Apartados temáticos y ámbitos de análisis en los programas de 1993

APARTADOS TEMÁTICOS	POLÍTICA	SOCIEDAD	ECONOMÍA	CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA
1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica		4	2	9	3
2. La Conquista y la Colonia	5		5	8	1
3. La independencia de México	3	4		7	
4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854	15	1	3		
5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875	17	1	1	1	
6. México durante el Porfiriato	12	2	3	5	4
7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940	20			3	1
8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990	5	10	8	3	5

Fuente: Plan y programa de estudio de 1993 (1994).



Gráfica 1. Proporción de cada ámbito de análisis en los apartados temáticos del programa de 1993



Fuente: Plan y programa de estudio de 1993 (1994).

Mientras que en las tres primeras unidades y en la última existe un cierto equilibrio entre las distintas temáticas (política, sociedad, economía, cultura y ciencia y tecnología), en los apartados dedicados al siglo XIX y la primera mitad del XX, la política ocupa la mayor parte del contenido.

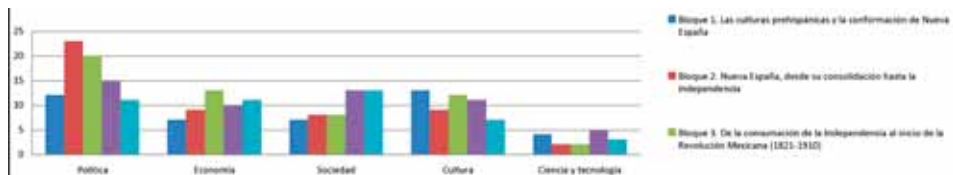
En 2006 se buscó corregir algunos de estos problemas. El enfoque presenta una clara influencia de expertos en la didáctica de la historia como Mario Carretero y Joaquim Prats. La concepción del conocimiento histórico como "crítico, inacabado, e integral", la multicausalidad, el vínculo entre pasado, presente y futuro, el desarrollo de una capacidad crítica para acercarse a la información, la incorporación de distintas versiones de un mismo acontecimiento histórico son aspectos destacados en los trabajos de ambos autores y en el programa (Carretero, 2007; Prats, 2011). En teoría, si se siguiesen todas las características enunciadas en el enfoque de los programas, la enseñanza de la historia se vería completamente transformada, priorizándose el desarrollo de la capacidad crítica en el uso de la información en los alumnos y la narración de distintas visiones de un mismo acontecimiento histórico. No obstante, al trasladar este enfoque a los contenidos del programa, muchos de sus objetivos se pierden.

Los contenidos quedan divididos en cinco bloques que buscan tratar cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural. Sin embargo, volvemos a encontrar el predominio de la temática política aunque en menor proporción que en 1993, como se observa en la tabla y gráfica 2:

Tabla 2: Apartados temáticos y ámbitos de análisis en los programas de 2006

	POLÍTICA	ECONOMÍA	SOCIEDAD	CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España	12	7	7	13	4
Bloque 2. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia	23	9	8	9	2
Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)	20	13	8	12	2
Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1982)	15	10	13	11	5
Bloque 5. México en la Era Global (1982-2006)	11	11	13	7	3

Fuente: Programa de Historia (2008).

Gráfica 2: Proporción de cada ámbito de análisis en los apartados temáticos del programa de 2006

Fuente: Programa de Historia (2008).

Aunque existe la preocupación por presentar un balance entre los cuatro aspectos, la política supera por mucho al resto de temáticas en el bloque 2 y 3 y tiene una ligera ventaja sobre el resto en el 4. La mayor transformación con respecto al programa anterior es el incremento de apartados dedicados a la cultura, ciencia y tecnología y el aumento del peso político en el bloque dedicado a la Nueva España.

La estructura de los bloques se vio modificada dividiéndose en propósitos, contenidos, conceptos clave, aprendizajes esperados, horas de trabajo y comentarios y sugerencias didácticas. Los primeros se refieren al "aprendizaje que se pretende logre

el alumno al trabajar los contenidos” (SEP, 2008, p. 20). Los segundos están organizados en tres apartados: panorama del periodo, presentando una visión general e introductoria al periodo; temas para comprender el periodo, donde se busca que los alumnos analicen los procesos históricos, y temas para analizar y reflexionar, donde “se presentan temas para despertar el interés del alumno por el pasado” (SEP, 2008, p. 21). Finalmente, los conceptos clave son piezas fundamentales para que los alumnos comprendan “hechos históricos” mientras que el resto de elementos son aspectos a tener en cuenta por parte de los maestros.

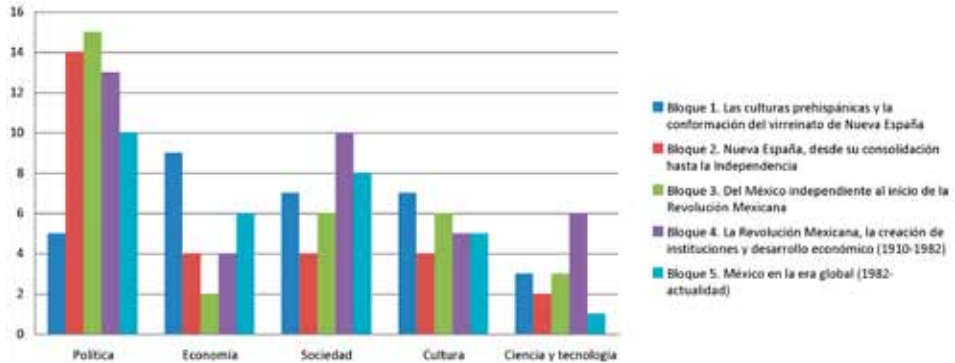
En junio de 2011 se dio a conocer una modificación a este programa. El enfoque y la estructura de 2006 se mantuvieron, siendo el gran cambio la reducción de los contenidos y la uniformización de la estructura, colocando los apartados de cultura al final de cada bloque y reduciendo de tres a dos los temas para analizar y reflexionar en cada uno de los mismos. En cuanto a la presencia de las distintas temáticas, como se observa en la tabla y gráfica 3, la preminencia de la política persiste e incluso aumenta con respecto a la reducción de apartados de economía y cultura:

Tabla 3: Apartados temáticos y ámbitos de análisis en los programas de 2011

BLOQUE	POLÍTICA	ECONOMÍA	SOCIEDAD	CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación del virreinato de Nueva España	5	9	7	7	3
Bloque 2. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia	14	4	4	4	2
Bloque 3. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana	15	2	6	6	3
Bloque 4. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)	13	4	10	5	6
Bloque 5. México en la era global (1982-actualidad)	10	6	8	5	1

Fuente: SEP (2011).

Gráfica 3: Proporción de cada ámbito de análisis en los apartados temáticos del programa de 2011



Fuente: SEP (2011).

Pasando a los cambios en los contenidos, el mayor conflicto sobre la reforma educativa de 2006 fue la “desaparición” de la historia prehispánica de los libros de texto. En el programa de 1993 se le dedica la primera unidad a “Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica”, donde se abordaba la ubicación geográfica temporal, la agricultura y alimentación, los rasgos comunes de las religiones, las matemáticas y ciencias, la escritura y la transmisión de ideas y la moral y vida social. En algunos casos, incluso se hace una descripción de las características principales de cada pueblo prehispánico. A partir de 2006, se le dedica un subapartado al interior del primer bloque donde se aborda igualmente: Mesoamérica y sus áreas culturales; Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte de las distintas culturas; La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes; Economía, estructura social y vida cotidiana. Esta diferencia estructural en el programa se traslada al número de páginas que los libros le dedican al tema. Mientras que los libros de los 90 le dedican entre 30 y 50 páginas a la unidad, los de 2006, 10 y 20. De esta forma, aunque la historia prehispánica no desapareció completamente si se redujo el número de horas dedicadas a la misma y la atención a los distintos pueblos.

Otra importante modificación fue el tratamiento de la historia de la Nueva España. Como señala el propio Subsecretario de Educación Básica del momento, Lorenzo Gómez Morín, se decidió ampliar “el estudio del periodo virreinal en México ya que ese periodo ocupaba tan sólo un par de horas [...] es decir 300 años de historia los comprimíamos en 4 o 5 horas” (Gómez, comunicación personal, 28 de marzo de 2012).

En el programa de 1993 se le dedica una unidad a la conquista y la colonia y otra a la independencia. A partir de la reforma de 2006, el bloque 1 explora la conquista, la implantación de la nueva cultura y su organización así como los primeros años del virreinato y su producción cultural, complementado por el bloque 2 que aborda la Nueva España desde su consolidación hasta la independencia. Así, se amplía enormemente el conocimiento sobre el virreinato de la Nueva España.

No se observan cambios importantes al respecto en la modificación de 2011. No aumenta el número de apartados dedicados a la población indígena y disminuyen los de la Nueva España. Se modifican los temas para analizar y reflexionar, dejando el dedicado a la medicina (“De la herbolaria prehispánica a la gran industria farmacéutica”) y cambiando los dos de 2006 por el intercambio de productos entre América y Europa y el uso del agua en la historia, por “Piratas y corsarios en el Golfo de México”. En el bloque 2, se mantiene el tema para analizar y reflexionar de “Las rebeliones indígenas y campesinas a lo largo de la historia”, se incluye “Las calles de las ciudades coloniales y sus leyendas” y se elimina el dedicado a las festividades religiosas.

Las primeras décadas del México independiente, los gobiernos liberales y la intervención francesa y el Porfiriato, que conforman dos unidades en el programa de 1993, se resumen en un gran bloque en 2006. Ambos presentan un claro peso de lo político aunque en el nuevo siglo se incorpora un apartado dedicado a la sociedad y otro a la cultura mexicana del XIX. El principal cambio es que tras la reforma se explican con mayor profundidad y con múltiples causas las transformaciones políticas y sociales del XIX, pero el predominio de lo político persiste hasta 2011.

Al llegar al siglo XX reaparecen las diferencias fundamentales. Mientras que en 1993 el gobierno de Lázaro Cárdenas y sus medidas reciben una atención especial estudiándose su política agraria, industrial, la expropiación petrolera y su reorganización política, en 2006 y 2011 “El cardenismo” es un subapartado más en la política revolucionaria, junto con el caudillismo y la formación de un partido único o la guerra cristera, acontecimiento que no se trataba en los 90. Otro elemento nuevo que se incluye en temas para analizar y reflexionar, es el de la mujer en el mundo laboral y en la sociedad y las diversiones a lo largo del tiempo (hasta 2011 se incluía también en esta sección una reflexión sobre el álbum familiar).

Finalmente, las diferencias entre la última unidad de 1993 y el último bloque de 2006 se pueden explicar por el paso del tiempo. En el primer caso, se aborda el cambio en la economía, la población, las regiones, la educación y los procesos de desarrollo técnico en los 80 y principios de los 90. Temas como el Tratado de Libre Comercio o el levantamiento zapatista no reciben un apartado concreto, aunque muchos autores decidieron mencionarlos en sus páginas. A partir de 2006, estos acontecimientos así

como la preocupación por la interculturalidad, el neoliberalismo, la globalización o la transición democrática son incorporados. Sin embargo, en 2011 se modificaron: el neoliberalismo, la globalización y la interculturalidad desaparecen como subapartados y les substituye “Cultura de la legalidad y convivencia democrática”. Como argumentan editores y autores entrevistados, los programas de 2006 son producto de un trabajo en equipo en el que se pueden identificar los apartados redactados por cada miembro del consejo por su conocimiento experto sobre ciertos acontecimientos. Esto explica su amplitud y la heterogeneidad en los títulos. Incluso tras la reducción de 2011, la pregunta que queda por responder es si la incorporación de todos los contenidos seleccionados por los especialistas permite la aplicación del enfoque de competencias señalado.

3. LOS LIBROS DE TEXTO

Al comparar los libros de los noventas con los de 2006, el aspecto físico de los libros de texto es el primer elemento que llama la atención. Aunque, como se señaló, a partir de 1993 la imagen se convierte una herramienta metodológica y aumenta su presencia en los libros de texto, no se compara la cantidad y calidad de las representaciones con las de los libros posteriores. Además, las referencias a otras fuentes de información y la modificación de las actividades con un diseño pedagógico que no busca sencillamente la memorización transforman la interacción del alumno con el libro. Finalmente, otra diferencia clara son el número de páginas de los libros. Mientras que en los 90 oscilaban entre 200 y 300, en 2006 llegan a las 450. En la modificación de 2011 se estableció que los libros no superasen las 272 páginas, algo complicado teniendo en cuenta la amplitud del temario.

A continuación se comparará el abordaje que se hace en ocho libros (cuatro para cada reforma) de ciertos acontecimientos históricos como son la conquista, el mestizaje y el levantamiento zapatista que pueden ayudarnos a percibir si ha habido un cambio en los libros en la descripción de estos acontecimientos con la incorporación a partir de 2006 de la interculturalidad en los programas. El tratamiento de la conquista fue uno de los aspectos criticados en los libros de texto gratuitos de los 90, ya que se buscó presentar una visión más “completa” de la misma, destacando los aspectos negativos y positivos. Un ejemplo del trato en los libros de texto de secundaria de la llegada a la península de Yucatán se puede encontrar en el trabajo de Treviño (1994): “Fueron atacados al bajar a tierra pero pudieron huir llevándose a algunos indígenas prisioneros que después les servirían de intérpretes. [Recorrieron la península] con la finalidad de abastecerse de agua dulce, la actitud agresiva y hostil de los mayas obligó a que los expedicionarios abandonaran el lugar y después de seis días de navegación llegaron



a Champotón, en donde fueron atacados por los indígenas mayas.” (p. 37). Así, se destaca la agresividad y hostilidad de la población indígena hacia los conquistadores, presentados como exploradores en busca de agua.

A partir de 2006, la explicación de la “expedición” se complejiza. En el libro de la misma editorial, pero escrito por Navarrete et al. (2008) para esta reforma, se expone que los españoles organizaron expediciones hacia el continente americano para buscar esclavos que trabajasen en Cuba ya que “habían matado a la mayor parte de su población” y explica la llegada a lo que hoy es Yucatán: “La primera expedición fue encabezada por Francisco Hernández de Córdoba, la cual llegó en 1517 a la península de Yucatán, donde encontró que los mayas tenían grandes ciudades y riquezas, pero también fieros guerreros que mataron a más de 20 españoles y forzaron al resto a regresar a Cuba” (p. 35). En esta ocasión, se explica el porqué de esa actitud “aventurera” de los españoles, que iban buscando esclavos, y se reconoce el desarrollo económico y cultural de los mayas así como su actitud guerrera contra los invasores. Es un texto más balanceado en su presentación de la población indígena y de la conquista española y en su valoración de ambas culturas.

En la mayoría de los textos del 93, se insiste en la importancia del mestizaje en la conformación de la identidad mexicana en oposición a la perspectiva multiculturalista que se buscará reproducir a partir de 2006. En este mestizaje, en algunos libros se presenta la aportación española implícitamente como superior, como en el texto de Vázquez et al., donde se indica que “dado que los conquistadores españoles fundaron la nueva sociedad sobre las poblaciones prehispánicas y utilizaron soldados tlaxcaltecas y otomíes para extender su dominio” (énfasis mío, 1998 [1994], p. 9). En otros se destaca la aportación de ambas raíces culturales (así como elementos de la africana y asiática), pero como aspectos de herencia indígena se indican “la colorida vestimenta autóctona y también la hospitalidad y cortesía en el trato hacia los demás que en general nos caracterizan” (Rico et al., 2008, p. 29). Finalmente, en ocasiones no se menciona ningún elemento aportado por la población indígena, como es el caso del texto de Krauze et al.: “La combinación de razas significó la mezcla de culturas, creencias y tradiciones. Los indígenas adaptaron al catolicismo a sus antiguas costumbres” (2008, p. 66).

Además, en este mismo libro en el subapartado dedicado a “Los Esclavos africanos” se afirma que “pronto, los negros demostraron ser más resistentes y capaces que los indios para ciertos trabajos, por lo que su importación legal e ilegal fue en aumento” (Krauze et al., 2008, pp. 72-73). Tal afirmación, además de ser errónea históricamente, es racista hacia la población indígena. Por consiguiente, los esfuerzos por aumentar la representatividad de la población africana, asiática e indígena en los libros para fomen-

tar la multi e interculturalidad, no han sido necesariamente positivos por la forma en que algunos autores abordan la temática.

Otro acontecimiento que presenta este problema es el levantamiento zapatista. Siguiendo el programa de los 90, Rico *et al.* afirman que el EZLN “declaró la guerra al gobierno de México acusándolo de mantener en el atraso, la insalubridad, la ignorancia y la miseria a los grupos indígenas del país, mientras Salinas firmaba el TLC y el gobierno afirmaba que México era un país moderno y desarrollado” (2003, p. 247). Como puntualiza Latapi, “la rebelión fue como un ‘balde de agua fría’, pues la imagen de país moderno que se incorporaba al ‘concierto de las naciones civilizadas’, firmando el Tratado de Libre Comercio (TLC) se derrumbó” (1999, p. 181). Así, los autores consideran que los reclamos de la población indígena indican lo lejos que estaba México del mundo globalizado y moderno al que aspiraban los políticos de la época.

Además de cuestionar la imagen del país próspero económicamente y moderno, para algunos autores el levantamiento mostró la división al interior de las poblaciones que habitaban el territorio nacional, entre “mexicanos” e “indígenas”. Krauze *et al.* consideran que su valor fue el “recordar a los *mexicanos* la importancia de los *indígenas*, injustamente olvidados” (énfasis mío, 2008, p. 304). Izaguirre señala que la “discriminación, racismo y olvido están presentes en la relación de la sociedad con los pueblos indígenas. Los diferentes gobiernos que ha tenido México los tenían rezagados y no los incluían en los planes de gobierno. A partir del levantamiento armado del EZLN, México volvió sus miradas a los *grupos indígenas*” (énfasis mío, 2008, p. 269). Así, los indígenas ocupan la posición de exogrupo que se levanta para no caer en el olvido, para no desaparecer de la memoria del endogrupo, los mexicanos. Como en los anteriores acontecimientos, se da una tensión entre la incorporación de la interculturalidad y la antigua narración del mestizaje nacional, de la identidad nacional mexicana, única y homogénea. Así, las competencias, el enfoque multicausal, el vínculo entre pasado y presente difícilmente se trasladan a los contenidos de los libros que siguen presentando el gran relato de la historia de México.

4. CONCLUSIONES

A pesar de la continuidad que se persiguió tener entre ambas reformas, se observan ciertas diferencias. La preocupación por el desarrollo de competencias se mantiene en todas las reformas, reforzándose a partir de 2006 por el enfoque que trata de vincular el presente con el pasado, que busca formar alumnos críticos que enfrentan distintas versiones de un mismo acontecimiento. Sin embargo, este enfoque difícilmente se trasladó al programa y, por consiguiente, a los libros de texto.



El programa ha buscado ser cada vez más inclusivo. Se ha hecho un esfuerzo por equilibrar la presencia de la historia política, social, económica y cultural. Sin embargo, no se ha logrado. De hecho, como hemos visto, en 2011 se eliminaron subapartados de la historia económica y cultural, haciendo que el predominio de la política aumente. Además, como señala uno de los autores, con el límite del número de hojas, es más difícil introducir los temas de la historia cultural que antes se introducían en subapartados agregados por las editoriales (historiador, comunicación personal, 24 de abril de 2012).

Asimismo, la tensión entre el enfoque y el programa persiste. En lo que respecta a la multiculturalidad, como señala Mario Carretero, los apartados sobre la población indígena son exigidos como "'lo políticamente correcto' en casi todos los manuales [...] la nación suele presentarse como una suerte de conglomerado de grupos caracterizados a partir de rasgos propios y más bien absolutos, cuyas historias son narradas en pequeños relatos que siguen construyendo identidades, como si el gran Relato de la Historia hubiera encontrado efectivamente su fin" (2007, p. 49). Sin embargo, como hemos visto ese gran relato se mantiene prácticamente inalterado. Queda por ver si las modificaciones de 2011, que han intentado integrar el enfoque de competencias a la narración de los contenidos, consiguen superar algunas de estas limitaciones y contradicciones en las páginas de los libros de texto que están por salir. Queda por ver cómo afectarán a la comprensión del pasado y presente de México en los alumnos.

REFERENCIAS

- Amezcu Fierros, Elvia Leticia (1994). *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de historia 1992*, tesis de maestría en Sociología política. México: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- Bonilla Rius, Elisa (2000). "Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos de la adquisición de las competencias básicas". *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 I*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 91-126.
- Braslavsky, Cecilia (2000). *The secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes*. Buenos Aires: International Boureau of Education, UNESCO.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle, Sonia (2004, 19 de junio). Lanza SEP reforma para la secundaria. *Reforma*, portada.

- Fuentes Molinar, Olac (2000). "Los esfuerzos por la calidad en la educación básica". *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 I*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 85-90.
- Izaguirre, Marco (2008). *Tiempo y espacio de México*. México: Fernández Editores. Krauze, Enrique, Andrea Martínez y Javier Lara Bayón (2008). *Historia de México. Tercer Grado*. México: Editorial Trillas.
- Lamoneda, Mireya y Marcela Arce (2002). "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en la secundaria: 1992-1993", en Luz Elena Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México* [Disco compacto]. México: Conacyt-CIESAS-DGSCA, UNAM.
- Latapí, Pablo (1999). *Las razones de la Historia de México. Tercer curso*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Libura, Krystyna, Pablo Escalante, Rodrigo Martínez, Luis Gerardo Morales, Alejandro Pinet, José Joaquín Blanco y Alberto Sánchez (1994). *Historia de México. El hombre en la Historia*. María Cristina Urrutia (coord.). México: Editorial Patria.
- Miranda, Francisco y Rebeca Reynoso (2006). "La Reforma de la Educación Secundaria en México: elementos para el debate". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 031, octubre-diciembre. Distrito Federal: México, pp. 1427-1450.
- Navarrete, Federico, Tania Carreño y María Eulalia Ribó (2008). *Historia II. Educación Secundaria. Tercer Grado*. México: Ediciones Castillo.
- Nieto López, José de Jesús, María del Socorro Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López (2008). *Historia de México II, Secundaria Integral Santillana*. México: Santillana.
- Plá Pérez, Sebastián (2008). "Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 13, enero-diciembre, pp. 171-194.
- Prats, Joaquim (2011). "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en Leopoldo F. Rodríguez Gutierrez y Noemí García García. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 21-71.
- Rico Galindo, Rosario, Margarita Ávila Ramírez, María Cristina Yarza Chousal y Francisco Quijano Velasco (2008). *Historia de México II. Santillana Ateneo*. México: Editorial Santillana.



- Rico Galindo, Rosario, Margarita Ávila Ramírez, María Cristina Yarza Chousal (2003). *3er grado Tiempo. Historia de México*. México: SM ediciones.
- Rodríguez, Alfonso, Enrique Ávila, Carlos Andalúz, Efraín Gracida y Susana García (2008). *Historia de México. Tercer Grado*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez Navarro, Elena (1999). "El progresismo pedagógico y el libro de texto". *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, núm. 2, pp.101-124.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Historia. Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf> (consulta: 9 de agosto de 2010)
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan y programas de estudio 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2002), "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la Cepal*, núm. 76, abril, pp. 55-69.
- Treviño Villarreal, Héctor Jaime, Velázquez de León, R., A. Solís Villanueva y G. M.
- Delgado Sáenz (1994). *Historia de México. Tercer Grado. Segunda Edición*. México: Ediciones Castillo.
- Vázquez, Josefina Zoraida, T. Silva Tena y F. González Aramburo (1998). *Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano. 3er grado*. México: Editorial Trillas. (Trabajo original publicado en 1994).

LA HISTORIETA: UN MEDIO PARA REPRESENTAR LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES TEMPORALES

Karina María Yolanda Bautista Sosa
y Mónica Cleotilde Frasco Bolaños

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones del ser humano ha sido la necesidad por cuantificar y cualificar el conocimiento como muestra de su avance o retroceso, buscando formas de representar de manera tangible los productos de ese conocimiento; la forma más común de representación de este producto, se ha visto reflejada a través de estandarizaciones, categorizaciones o clasificaciones del saber.

En la materia de Historia los instrumentos y criterios de evaluación comúnmente empleados son exámenes en donde se pondera la habilidad o memoria para recordar información factual; trabajos escritos en los que se pone en juego la habilidad de reescribir información y generalmente se relaciona con el mayor número de páginas y la mejor presentación, las participaciones en clase centrándose en identificar la habilidad para reproducir información y emitir cualquier opinión (SEP 2011, p. 143).

Sin embargo, en el extracto de la investigación denominada “Desarrollo de nociones temporales en estudiantes de educación secundaria a través de la elaboración de historietas didácticas” que a continuación se presenta, se plantea la posibilidad de utilizar a la historieta como un instrumento de evaluación y representación de contenidos de carácter histórico.

Aquí la historieta se convierte en un auxiliar importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia, debido a que por un lado, se apoya en el elemento visual de gran atractivo e impacto para el alumno y con el soporte de textos, narra ágilmente hasta los temas más complicados, dotando de estructuras que permiten entender quiénes son, de dónde vienen, hacia dónde van y sobre todo cuál es su papel en el eje central del estudio y representación de la Historia: el hombre y la sociedad.

Por otro lado, permite identificar elementos cronológicos, establecimiento de secuencias, elaboración de argumentos, explicaciones causales, continuidades y cambios. De esta forma la historieta se convierte en una posibilidad para representar la configuración del pensamiento histórico.



JUSTIFICACIÓN

La importancia de trabajos en los cuales los alumnos elaboran sus historietas radica en la riqueza de versiones que se obtienen de un mismo hecho. Pues como lo señala Gutiérrez (2006, pp. 29-56) una misma historia puede ser contada desde diferentes puntos de vista, por tanto se le considera como un juego simbólico entre lo real y lo imaginario, como un medio que permite ampliar la percepción de la realidad (Velasco 1985, p. 167).

¿Pero cómo unificar la variedad de representaciones de un mismo hecho y delimitar estándares que te permitan observar procesos más que productos a partir del análisis de ese producto? Como es de imaginarse, no es una tarea fácil, por lo que tendremos que empezar por definir de forma conceptual y operacional cada una de las variables analizadas:

Cronología

Esta noción es entendida como la ordenación, duración y sucesión de fechas, periodos o hechos, respecto a un sistema de medición, requiere que se determine el inicio, fin, antes y después de uno o varios acontecimientos, esta noción es la que va a permitir establecer y ubicar a los hechos de manera ordenada.

Para esta noción se consideraron cuatro categorías: cronología básica, de acción lineal sencilla, de acción lineal múltiple y de acción paralela. Dicha clasificación surgió de la propuesta de Aparici (1992, p. 159) a la cual se agrega la cronología de acción básica. Para una mejor comprensión de ésta clasificación en la siguiente tabla se especifica a qué se refiere cada una de las categorías.

Tabla 1: Criterios de Análisis de la noción cronología

Categoría de análisis	
Básica	Ordenación de eventos de acuerdo a frases o una fecha
Lineal sencilla	Ordenación a partir de fechas, presentan de uno a tres años
Lineal múltiple	Ordenación a partir de fechas, presentan más de tres años o frases
Paralela	Se alteran diferentes tiempos y diferentes espacios

La siguiente ilustración muestra el nivel de construcción de un alumno respecto a la cronología, se observa cómo el autor plantea distintos espacios a través de frases,

años o la mención de periodos históricos en cada viñeta. Evidenciando de manera clara y precisa como a través de las imágenes reestructuro el hecho histórico y su trama, manejando el tiempo de manera análoga, ubicándose en una construcción cronológica de acción paralela.



Figura 1: Ejemplo de la noción cronología

Continuidad

Se entiende a la *continuidad* como la capacidad de ordenar y formar secuencias estableciendo una relación lógica de diferentes periodos históricos. Mientras que el *cambio* es la habilidad para identificar diferencias o similitudes entre un periodo histórico y otro.

Para identificar la *Continuidad*, se extrajeron las ideas contenidas en los relatos que explicaran las relaciones de los sucesos comprendidos en un periodo y la relación entre éstos.

Para ello se establecieron tres categorías que permitieron identificar el nivel de construcción de la noción, la siguiente tabla describe a que se refiere cada nivel:

Tabla 2: Categorías de análisis de la noción continuidad

NIVEL	DESCRIPCIÓN
1	Relación de sucesos en un solo periodo
2	Relación de sucesos en dos periodos
3	Relación de sucesos en tres periodos

CASO 1: CONTINUIDAD CORRESPONDIENTE AL NIVEL TRES

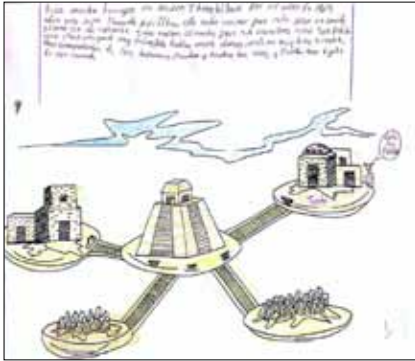
En este caso la composición que se hizo de los tres momentos de la narración a nivel gráfico muestra los tres periodos abordados, sin embargo hay que hacer la anotación que aunque gráficamente aparezcan los tres periodos, esto no significa un manejo adecuado de la continuidad.

Si revisamos las carteleras correspondientes al inicio, el alumno plantea argumentos como: *Hace mucho tiempo en México Tenochtitlán por el año de 1469, había una niña llamada Pipiltin...*, es importante hacer mención del personaje principal de la trama ya que es quién da cohesión al relato.

En la cartelera de *desarrollo* la continuidad se muestra en el texto al mencionar de nuevo a *Pipiltin* su personaje principal ante el conflicto de la llegada de los españoles y la posibilidad de perder su fonda, esta idea es reforzada con la imagen en la cual se nota una embarcación española y en un segundo plano la imagen de una mujer gritando, se presupone que hace referencia al personaje ya mencionado.

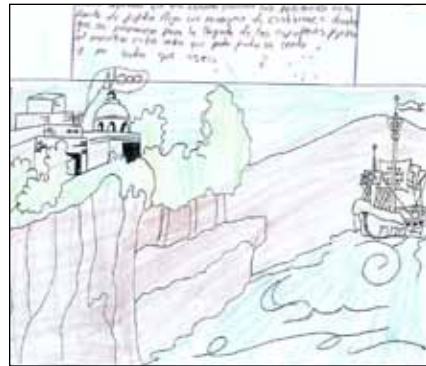
En la última viñeta (*Fin*) se aprecia a un personaje femenino ataviado de acuerdo a la época colonial, aunque sería muy enriquecedor mostrar de manera integral esta historieta, el propio relato hace referencia a que este personaje es la hija de *Pipiltin*, quien refuerza la idea de continuidad, al mencionar: *gracias a que mi mama me heredo la fonda...* Esta historieta se coloca en el tercer nivel al presentar un manejo adecuado de los tres periodos histórico: México Tenochtitlán, La Conquista y la Colonia. Tanto las carteleras como las imágenes evidencian la existencia de una coherencia narrativa, continuidad verbal y por consiguiente continuidad temporal.

Figura 2: Representación de continuidad segundo caso



INICIO. Hace mucho tiempo en México Tenochtitlán por el año de 1469, había una niña llamada Pipiltin, ella sabía cocinar, para esto puso una fonda y como era de esperarse tenía muchos clientes, pero sus favoritos eran los Potchecas, claro unas gentes muy distinguidas, hablan varios idiomas, vestían muy bien siempre iban acompañados de los tamemes,

DESARROLLO. Cuando de pronto un día cuando comían los Pochtecas en la fonda de Pipiltin llegó un mensajero de Cuauhtémoc a decirles que se prepararan para la llegada de los españoles. Pipiltin al escuchar esto sabía que podía perder su fonda y no sabía qué hacer...



FIN

Globo 1: ...gracias a que mi mamá me heredó su fonda

Cambio

En el caso del Cambio, se extrajeron las ideas contenidas en los relatos que explicarían las relaciones entre los periodos o a partir de un evento, considerando las diferencias en personajes, escenarios y/o productos, para ello se establecieron tres categorías que



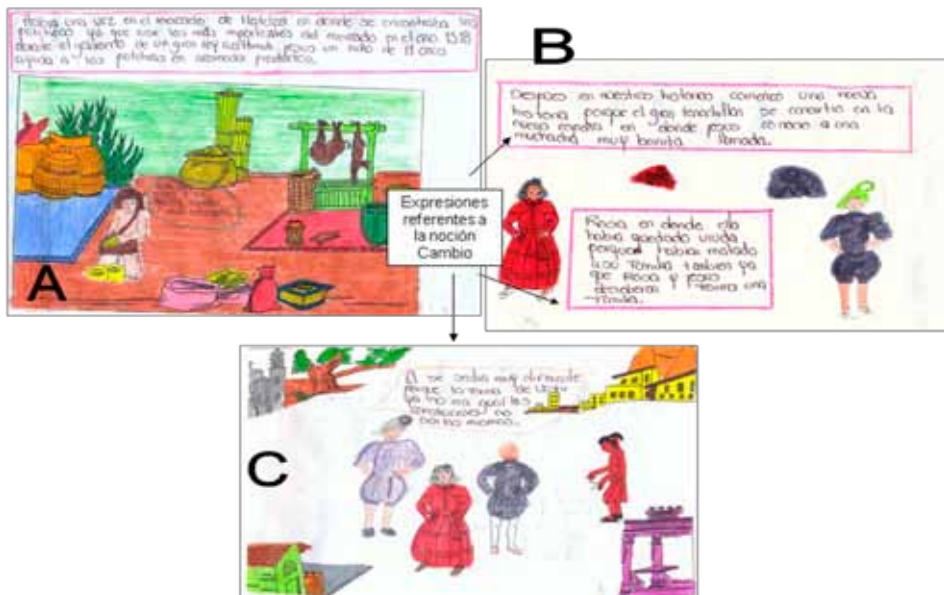
permitieron identificar el nivel de construcción de la noción. La siguiente tabla describe a que se refiere cada nivel:

Tabla 3: Categorías de análisis de noción cambio

NIVEL	DESCRIPCIÓN
1	No presentan similitudes y/o diferencias en personajes, escenarios y/o productos.
2	Presentan similitudes y/o diferencias en un elemento (personajes, escenarios y/o productos).
3	Presentan similitudes y/o diferencias en dos elementos (personajes, escenarios y/o productos)

En seguida se presenta un caso que sirve para ejemplificar el tercer nivel mostrado en la tabla anterior:

Figura 3: Representación de Cambio nivel tres



Esta historieta se ubica en el nivel 3, permite distinguir en dos elementos el cambio. Por un lado la caracterización del personaje, en la figura A lo presenta con atuendo indígena y en la B caracterizado de acuerdo a la época colonial. Por otro lado el escenario correspondiente a dos periodos distintos el México-Prehispánico (A) y la Colonia (C).

En este caso además de las imágenes como elementos referentes al cambio, éstas se ven reforzadas con expresiones como: *Después...el gran Tenochtitlán se convirtió en la nueva España* (B) o bien: *el se sentía muy diferente porque la forma de vestir ya no era igual las construcciones no eran las mismas* (C).

Sucesión Causal:

Esta noción se refiere al establecimiento y relación de causas y efectos de los hechos históricos, que permitirá explicar el antes y el después.

Para poder ubicar esta última noción, se retomó la propuesta de Carretero y Limón (1994, pp. 24-26) la cual expone que los alumnos emiten dos tipos de explicaciones causales, una de tipo intencional basada en los agentes o personajes que participan en el acontecimiento y otra de tipo estructural, basada en factores de carácter abstracto (económicos, políticos y/o sociales).

Tabla 4: Categorías de análisis de la Noción sucesión causal

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Intencional	Explicaciones basadas en agentes o personajes que participan en la historia
Estructural	Explicaciones basadas en factores de carácter abstracto (económico, político y/o social).
Sin explicación causal	No emiten algún tipo de explicación causal

De acuerdo a las características de esta noción, se propone hacer una distinción entre causas y consecuencias delimitadas en cada una de las explicaciones propuestas. A continuación se presenta un caso que ejemplifica este análisis.

Análisis de consecuencias que corresponden a la categoría estructural

En este ejemplo se encontró que las consecuencias responden a una explicación estructural, la explicación de las consecuencias está basada en aspectos que van acorde al hecho histórico y no sólo a los personajes de la historia. Las consecuencias son plantea-



das por medio de escenarios con edificaciones diferentes a las prehispánicas, apoyadas con carteleras en las que se explicita que: *hubo grandes cambios, trajeron enfermedades, comidas, productos y bellas construcciones, entre otras.*

Figura 4: Representación de Consecuencias de tipo estructural



Análisis de Causas que corresponden a la categoría ninguna.

La siguiente figura muestra que el alumno presenta la llegada de lo que denomina "unos señores extraños que no eran de ese pueblo que venían a conquistar ese pueblo y a quitarles las pertenencias de manera azarosa sin poder emitir algún tipo de explicación que anteceda a dicho evento, es decir no emite una explicación causal de la conquista ni de la llegada de esos hombre extraños.

Figura 5: Representación de Causas



Pero un día en el año 1521 llegaron unos señores extraños que no eran de ese pueblo que venían a conquistar ese pueblo y a quitarles las pertenencias a los señores de ese pueblo.

CONCLUSIONES

La idea inicial de esta presentación era evitar caer en categorizaciones o estandarizaciones del conocimiento, sin embargo pudimos comprobar que es necesario partir del establecimiento de dichos estándares, siempre y cuando sean tan flexibles que al momento de evaluar los productos, nos permitan no perder de vista, por un lado que éstos son el resultado del esfuerzo del alumno por representar la configuración de sus ideas.

Y por otro lado, que los procesos y habilidades que pone en marcha el alumno no se limitan únicamente a la transcripción de la información, sino que están en juego muchas más habilidades que muy probablemente ni siquiera sean competencias propias de la asignatura pero que son ejes vertebradores de la configuración de pensamientos tan complejos como el histórico.

En este caso y hablando específicamente de la población con la que se aplicó esta evaluación, el nivel de construcción de este pensamiento pudiera parecer, que se encuentra en los niveles más bajos comparado con lo esperado, difícilmente logran plasma una cronología entendida como la relación de eventos con fechas específicas, pero si refieren una cronología narrativa a partir de la cual se pudiera trabajar para arribar a una construcción más compleja.

Se pudo comprobar que las ambientaciones favorecen una mejor percepción de los cambios y que para la mayoría de los alumnos fue más fácil identificar las consecuencias implicadas en los distintos hechos históricos que las causas, reafirmando así la construcción de un continuo temporal fragmentado; ya que solo se remiten a hechos o situaciones concretas pero pierden de vista los procesos que al interior de estos se generan o dieron pie al mismo.

De entre las habilidades extras que se identificaron encontramos que fueron capaces de ejecutar acciones observables dirigidas a la resolución del problema, evidenciándose un trabajo cognitivo de depuración de la información, capacidad de síntesis y abstracción, resolución de problemas, redacción e incluso suma y resta. A partir de esto podríamos decir que resultaría mucho más favorable el manejo de fechas como puntos de referencia (proporcionan un marco temporal), el establecimiento y relación entre unas fechas y otras (para la confección mental de un mapa temporal y el trabajo de conceptos del tiempo histórico). Emitir explicaciones causales que partan de interrogantes tales como ¿Por qué? (causas) y ¿Para qué? (consecuencias) que le den sentido a los procesos históricos. Ofrecer al alumno elementos de anclaje a través de frases, oraciones guía y/o imágenes que le permitan desarrollar una argumentación histórica. Partir de temáticas próximas al alumno y su contexto, que permitan relacionar periodos anteriores con el presente y que a su vez cobren significatividad para él.

REFERENCIAS

- Aparici, R. (1992). *El comic y la fotonovela en el aula*. Alcalá, Madrid: Ediciones De la Torre.
- Carretero, M. Limón (1994). *La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendiente de la investigación*. Argentina: Cuadernos de pedagogía, enero (221), pp. 24-26.
- Gutiérrez, T. (2006). *El comic en los adolescentes. Estudio y practica en el aula. Una propuesta de evaluación. Arte individuo y sociedad*. 18, (23), pp. 29-56.
- SEP (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*. México: CONALITEG.
- Velazco, E. (1985). *La historieta enfoque práctico en relación con la enseñanza*. México: Universidad de Guadalajara Jalisco.

SIGNIFICADOS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES ANTE EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE 1993 Y 2009

Perla Judith Chávez García, Claudia Oralia Hernández Amaya
y Evangelina Cervantes Holguín*

INTRODUCCIÓN

El libro de texto gratuito se implementó en 1959 al crearse la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos siendo Secretario de Educación el Lic. Jaime Torres Bodet, con la objetivo de “borrar las desigualdades totalmente, que en la escuela se hiciera obra de homogeneidad, de acercamiento, de unificación” (Ortiz, 2005, p. 152), particularmente, desde los aspectos de gratuidad, equidad y calidad.

La unificación de la educación empezó a partir de este hecho, conmemorándose desde hace más de 50 años la primera publicación de los libros de texto, lo cual permite a la investigación educativa preguntarse sobre su permanencia, reformas y trascendencias a lo largo de este periodo, así como la ideología que se desea transmitir al alumnado.

Por ello, “los libros de texto deben afrontar el tener que mejorar gradualmente su calidad editorial y pedagógica” (Arista, Bonilla, & Lima, 2010, p. 5), puesto que es un instrumento utilizado por el magisterio para la planeación, ejecución y evaluación del plan y programa vigente en concordancia con el perfil de egreso que establece.

El libro de texto ha sufrido cuatro reformas trascendentales en 1960, 1972, 1993 y 2009. La primera, bajo el sustento de nación pretendía formar a los ciudadanos; la segunda, brindó mayor pluralidad y comunicación; la tercera, fue la base de la modernización educativa; y la última, se fundamenta en el enfoque por competencias.

Ante todo esto, el libro de texto de historia (LTH) se considera como objeto de estudio debido a que: Constituye un indicativo importante para comprender no sólo los cambios en las ideas oficiales sobre la comunidad nacional, sino los giros en los proyectos de integración que están en la base de la legitimación y la justificación de la autoridad del orden social (Vargas, 2011, p. 491).

* Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez.



De tal forma, es de particular interés analizar los cambios curriculares recientes que presenta el LTH y la percepción del estudiantado y docentes ante el mismo, para conocer su función entre las reformas curriculares de 1993 y 2009; en consecuencia, se formula como pregunta central: ¿Cuáles son los argumentos que sustentan los cambios en el diseño del libro de historia de sexto grado, en los aspectos curriculares, discursivos y estructurales, y la percepción de alumnos y maestros ante el mismo?

El trabajo se basa en las subsecuentes dimensiones de análisis: La perspectiva curricular permite analizar las causas de los cambios en el currículo y comparar su contenido en las reformas educativas de 1993 y 2009; el análisis del discurso se centra en el estudio de la estructura del LTH de sexto grado en ambas reformas a fin de establecer las omisiones o continuidades en el mismo; y finalmente, desde la teoría de las representaciones sociales se considera la percepción del estudiantado sobre esta asignatura a través del libro de texto.

EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA EN EL MARCO DE LA REFORMAS 1993 Y 2009

El plan y programas de estudios de 1993 corresponde a un cambio en la educación, adentrándola a la modernización a través de la transición de los enfoques donde “la reforma curricular y los nuevos libros de texto tienen como propósito que los niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia” (SEP, 1995, p. 5), por lo que trasciende desde una perspectiva informativa hacia una formativa.

Asimismo, el plan de estudios 2009 presenta a la asignatura de historia bajo un enfoque formativo que prioriza la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos evitando la memorización de fechas y personajes; a su vez, brinda prioridad al desarrollo del conocimiento histórico a través de las competencias que maneja el programa, por lo que su evaluación responde a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La articulación de la educación básica y del nuevo currículo parten de la Reforma de Educación Preescolar 2004, la Reforma de Educación Secundaria 2006, la innovación de la gestión escolar y el uso de las nuevas tecnologías, cuyos antecedentes permitieron consolidar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en educación primaria.

Ambas reformas tienen como finalidad elevar la calidad educativa, atendiendo a una sociedad en constante cambio a nivel nacional e internacional dentro de los ámbitos sociales, económicos y políticos, lo cual contribuyó a la renovación curricular y a la

transformación de los libros de texto, manteniendo a la asignatura de historia como una disciplina que promueve valores y consolida la identidad nacional.

Indistintamente, los contenidos históricos se reformaron de acuerdo a su gradualidad o gradación con el fin de coadyuvar su secuencia y profundización de los mismos a lo largo de la articulación de educación básica, es decir, los temas se mantienen igual a los establecidos en la reforma de 1993 en los primeros tres grados del nivel primaria por ser congruentes a la sucesión de hechos y la cognición de los alumnos; mientras tanto, la historia de México se divide para impartirse en cuarto y quinto grado, desde el poblamiento de América hasta la consumación de la independencia y en el siguiente grado continua del México independiente a la actualidad; en sexto grado se introduce la historia del mundo comenzando en la prehistoria hasta el siglo XVI; se continua en segundo año de secundaria a partir de ese siglo hasta el tiempo actual; y por último, en tercero se aborda Historia de México, de las civilizaciones prehispánicas al presente.

De acuerdo al plan y programas 1993, el LTH de sexto grado se estructura en ocho lecciones repartidas en cinco bloques, donde cada una se compone de texto informativo, lecturas, recuadros, mapas, ilustraciones, sugerencias de actividades y cronología. Estos elementos contemplan que el alumno adquiera “un esquema de ordenamiento de la historia en grandes épocas” (SEP, 1995, p. 25), donde estipule los grandes periodos que conforman la historia de México y el mundo, sin embargo, “esta orientación no implica eliminar por completo la memorización” (SEP, 1995, p. 27), ya que es indispensable conocer fechas y personajes históricos para el ordenamiento de los hechos decisivos en la historia. Dentro de su evaluación contempla los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que adquieren a lo largo del curso.

Por otra parte, el LTH de sexto grado (2010), correspondiente al plan de estudios 2009, está compuesto por diversos apartados: Panorama del periodo; Temas para comprender el periodo; Temas para reflexionar; Propósitos; Lo que conozco; ¿Cuándo y dónde pasó?; Para observadores; Para detectives; Comprendo y aplico; Autoevaluación; Integro lo aprendido y Evaluación. Éstos tienen como finalidad promover el aprendizaje autónomo donde los alumnos “miren al pasado y encuentren respuestas a su presente; consideren que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, a partir de comparar diversas fuentes y descubrir que existen distintos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico” (SEP, 2009, p. 194).

Al estructurar el LTH, con base en el perfil de egreso, se persigue delimitar el tipo de estudiante a formar a lo largo de su educación básica, por lo tanto, la ideología transmitida a través del discurso cobra relevancia para la formación de los estudiantes dentro de la sociedad, ésta “ puede favorecer un papel más importante del Estado en los asuntos públicos” (Van Dijk, 2005, p. 10).



Para comprender la percepción de la historia de alumnos y docentes ante el cambio curricular, es relevante establecer la función y relación entre ambos actores. En el plan y programas de 1993 se establece como protagonista al maestro para llevar a cabo la transformación de la educación, para ello se le especula como alguien que “transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación profesional” (SEP, 1992, p. 14).

En contraste, el plan de estudios 2009 considera al alumno como un sujeto histórico que pertenece a una sociedad en la que su contribución es durable y se le integra a una realidad a través de la comprensión de su pasado donde puede contribuir y/o modificar el futuro mediante la participación ciudadana, por lo tanto, se exige del profesorado el dominio del enfoque, propósitos y contenidos para el logro de este perfil.

Consecuentemente, la formación docente, cobra relevancia para comprender la percepción de la relación docente-alumno en el aprendizaje de la historia. Según Greybeck, Moreno y Peredo (1998), ésta se categoriza en: formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación.

En la actualidad, la impartición de la asignatura de historia permite desarrollar un pensamiento histórico involucrando a las nuevas generaciones a comprender los movimientos sociales, políticos, entre otros que propiciaron el presente que están viviendo, por ello “en las últimas décadas, la disciplina histórica y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, hasta el punto de que han captado el interés de los sectores educativos y sociales” (SEP, 2011, p. 63). Por este motivo, el desarrollo del currículo y la mejora del LTH retoma estos aspectos en favor de transformar la realidad educativa.

MÉTODO

Al examinar el objeto de investigación se requiere un análisis del currículo en el que se basa el contenido del LTH, a su vez, exhorta una interpretación sobre la percepción del alumnado y docentes de la realidad que transmite este instrumento, por lo que el estudio se basa en un diseño cualitativo que “constituye una investigación flexible que confronta las respuestas con la teoría en un proceso de reconstrucción de la realidad que considera indispensable el todo (holismo) para brindarle profundidad a los datos” (Sáenz, 2007, p. 64). De tal forma, permite comprender e interpretar el objeto de estudio desde un acercamiento profundo ante una perspectiva subjetiva.

El trabajo se realiza bajo el enfoque del interaccionismo simbólico. Según Cicourel (1974), éste método le da un “peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (citado en Sandoval, 2002, p. 57), que permite

una aproximación a las representaciones sociales de los sujetos de estudio. A través de un proceso de interacción se adquiere un significado social sobre el cual actúan los individuos, propiciando la interpretación por parte de los actores relativo a la asignación o desarrollo de dichos significados.

Como técnicas de investigación se consideran el análisis de contenido del LTH de sexto grado de ambas reformas educativas, el cuestionario y la entrevista. Asimismo, los sujetos participantes en esta investigación fueron estudiantes y docentes de sexto grado de primaria y tercer año de secundaria en tres instituciones de cada nivel, se contemplan a estos últimos por ser la última generación de nivel primaria en egresar bajo la reforma educativa de 1993; así como especialistas sobre la materia de estudio, específicamente en capacitación docente, elaboración de material complementario y académicos versados en esta disciplina.

RESULTADOS

La RIEB se implementó en primer lugar en preescolar en 2004, continuó en secundaria en 2006 y por último en primaria en 2009. Este proceso culmina con los procesos de renovación en educación básica en 2011, situación que los docentes consideran se encuentra en proceso y tomará un largo periodo en concretarse:

Hay una articulación pero teórica, como que todavía no se da la articulación de niveles como debe de ser, el alumno cuando sale de la primaria, llega a la secundaria y muchas veces se nos pierde, o sea, no hay un seguimiento (DSO3).¹

En primaria, la transición entre las reformas educativas de 1993 y 2009 propició un nuevo mapa curricular en la asignatura de historia al modificarse los contenidos históricos de sexto grado en respuesta a la articulación de la educación básica; consecuentemente, esta gradación de temáticas refiere a la revisión y actualización de planes y programas como preparación del trayecto formativo.

Los hechos históricos a impartir a lo largo de la educación básica se establecen de manera progresiva, brindando una gradación de contenidos desde el entorno más cercano al más lejano del alumno; no obstante, desde el punto de vista docente, se infiere este término como "la eliminación de temas, eso es lo más medular en los cambios de la reforma" (DSO3) ya que se excluyen, modifican o brinda mayor importancia a determinados acontecimientos.

¹ Los indicadores que aparecen en este tipo de citas aluden a comentarios establecidos por los sujetos participantes tales como docentes de primaria y secundaria, así como especialistas en la materia.



En referencia a lo anterior, el LTH de sexto grado de 1993 abarca desde la Independencia hasta el México actual sin mencionar algunos movimientos sociales, sobre este punto especialistas manifiestan:

Fundamentalmente lo que hemos visto es la omisión de algunos temas, en la primera reforma del 93, por ejemplo todo aquello que tenía que ver con movimientos sociales, el acontecimiento del 68, del 72, los movimientos sociales en el norte, las guerrillas en Guerrero, ese tipo de temas sobre la historia social no eran contados, no eran revisados (E03).

El análisis de contenido del LTH de 2009 muestra las siguientes variaciones: Se omite el estudio del siglo XVII que abarca la conquista y colonización del nuevo mundo; se prescinde información sobre la organización cultural y social de la cultura egipcia, mesopotámica, hindú y china mientras que se extiende lo referente a la griega y romana; a su vez se exceptúa la organización social mexicana brindando mayor importancia a la inca; y se reserva la procedencia del nombre del continente americano.

Consecuentemente, se descarta la asignatura de historia en el primer grado de secundaria y continua en el siguiente a partir de lo establecido en el mapa curricular de sexto grado en la RIEB. Cabe mencionar que los alumnos ingresan bajo el perfil de egreso de la reforma de 1993 por lo que se enfrentan a un nuevo currículo y forma de trabajo. Por ello:

Todos los maestros de ciencias sociales consideramos que hay una incoherencia, un desfase, porque dejamos al muchacho un año sin historia; y si hablamos de historia universal, pues lo llevan creo que en quinto, entonces son dos años que lo dejamos sin historia, y luego entran a segundo grado y trabajamos con puro historia universal pero lo que es inicios del siglo XVI-XVII y en primaria se supone que ven la prehistoria, pero tenemos que darles una pincelada para regresarnos esos dos años (DS02).

Además de la gradación de contenidos, se presentan cambios en la organización del programa tales como la asignación de ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales a fin de conocer la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos históricos. En ambas reformas permanece el enfoque formativo bajo una visión constructivista, a diferencia de que en la reforma de 1993 aún se propicia la transmisión de contenidos por parte de los docentes y en 2009 el alumno se apropia de los temas a través del trabajo autónomo. La distribución del tiempo se mantiene a 1.5 horas a la semana para la impartición de la asignatura de historia, cuyo factor condiciona el cambio de la enseñanza en esta disciplina debido a que:

Es algo muy monótono, muy teórico y para hacerlo práctico, pues más que nada con las escenificaciones, pero para una escenificación que lo hagan ellos llevaría mucho tiempo, que lo hagamos nosotros no lleva tanto, pero en sí es mucho el cambio,

es mucha la dedicación, yo insisto en los tiempos, o sea, debiera de ser más tiempo dedicado a historia para que el alumno pueda comprenderlo mejor (DPO2).

Esta organización responde a la adquisición de tres competencias históricas: Comprensión del tiempo y espacio históricos; Manejo de información histórica; y Formación de una conciencia histórica para la convivencia; éstas no se contemplan en el plan y programas de 1993 y cuyo propósito es promover el pensamiento histórico en el alumnado, mismas que se suscitan a través de las sugerencias didácticas expuestas en el LTH. Por lo tanto, la estructura de los libros de ambas reformas cobra importancia para el logro de los propósitos establecidos en esta asignatura. Desde la perspectiva docente, el LTH de sexto grado de 1993 contiene excesiva información e insuficientes actividades que mantiene una enseñanza enciclopedista, este elemento se convierte en el principal instrumento docente para guiar la instrucción. Asimismo, las actividades se mantienen en nivel de pensamiento entre memorización, conocimiento y comprensión; las ilustraciones refieren a retratos de personajes y hechos históricos; la cronología maneja aspectos globales y ajenos a la información del libro; y los mapas son escasos y considerados como acciones secundarias para la ubicación de los hechos.

En contraste, los apartados del LTH de 2009 como panoramas del periodo, temas para comprender y reflexionar, el manejo de mapas, líneas del tiempo, imágenes, escalas y glosarios, así como la consulta de fuentes alternas (libros del rincón y páginas de internet) promueven las competencias históricas, considerando las sugerencias didácticas en un nivel de pensamiento, entre conocimiento, comprensión y aplicación, ocasionalmente, suscitan la evaluación y formulación de juicios.

De acuerdo a la estructura de ambos instrumentos, el LTH actual se encuentra en mayor concordancia con el currículo, muestra diversidad de elementos que promueven el pensamiento histórico, no obstante, quedan a la elección y modificación del maestro de acuerdo a la distribución del tiempo. En la opinión de alumnos, lo consideran como un material meramente informativo y de consulta, aspecto en discrepancia con el tipo de enseñanza y enfoque establecidos en el plan de estudios.

Desde un punto de vista global, estas transiciones en el currículo responden a diversos intereses: a) Sociales, debido a que responde a una sociedad en constante transformación principalmente en avances científicos y tecnológicos; b) Educativos, ya que los enfoques y métodos de enseñanza deben corresponder a las necesidades sociales; c) Económicos, por la internacionalización de México en diversas organizaciones mundiales donde espera proyectarse a nivel mundial en el ámbito educativo como potencia de primer mundo; y d) Políticos, por las propuestas educativas propuestas en cada sexenio que complementan los planes internacionales.



El estudio permite generar una tipología de la ideología docente. Este conjunto de supuestos se colocan como punto de partida del actuar de cada profesor. Esta genealogía emerge de los discursos de docentes y especialistas sobre el manejo del LTH y se clasifica en cinco categorías:

- a) *Oficial/reproduccionista*, este tipo de discurso hace referencia a intereses que el gobierno dispone para que la sociedad se conserve como mecanismo de reproducción del sistema.

Ese nuevo orden de ver a la educación desarrollando ciertas competencias para vincularla de inmediato al mundo laboral, parece que esta es la respuesta de hacer menos humanistas a los estudiantes desde el nivel básico, menos humanista no quiere decir por la disciplina sino por su formación integral para convertirse en más tecnócratas (E03).

- b) *Nacionalista*, este discurso proyecta los actos heroicos de los personajes que forjaron la nación a fin de que los alumnos desarrollen un sentido de pertenencia.

Que los niños y jóvenes de hoy se asomen a los actos nobles, valientes de los hombres importantes del pasado, fortalece su identidad como mexicano y su cuadro de valores y les ayuda en la medida que asimilen esas enseñanzas al transitar con solidez la vida cívica (E01).

- c) *Maniqueísta*, donde el discurso visualiza o cataloga a un personaje únicamente por sus actos positivos o negativos. "Nada más ven un lado de la persona y no puede ser, todos tenemos muchos lados y hay actos sobresalientes o trágicos que nos obligan hacer algo que a lo mejor no era nuestra intención" (E02).

- d) *Formativa*, donde los alumnos comprenden su presente a través del estudio lineal del pasado.

A través de la historia los alumnos se dan cuenta de que es por eso que tenemos ese presente, por lo tanto hay que construir un buen presente para que cuando se convierta en la historia se pueda tener un buen futuro (DP03).

- e) *Histórica*, este discurso se centra únicamente en el estudio de los hechos del pasado que maneja el LTH. "Como sucedieron los hechos tanto en las reformas pasadas como en ésta es lo mismo, se está transmitiendo la historia como fue, como sucedieron" (DP02).

Con base en las percepciones ideológicas, el LTH de ambas reformas reincide en varias categorías. Por ejemplo, el libro de 1994 establece: "Recuerda a los héroes que hicieron México una nación independiente y soberana (que gobierna por ella misma), y se esforzaron por conservar la libertad" (p. 7).

Este apartado resalta los actos heroicos en fortalecimiento de la identidad nacional por lo que se describe como nacionalista. Asimismo, expone "Santa Anna nunca fue un buen gobernante, pero sabía dominar la situación y hacerse querer de la gente" (SEP, 1994, p. 44), frase que recae en una ideología maniqueísta al catalogar un personaje. De tal forma, el LTH expone pasajes similares que recaen en este tipo de discursos.

Por otra parte, el LTH, correspondiente a la reforma 2009, ostenta un discurso sobre un modelo de gobierno implementado en México, por lo que se clasifica en oficial/reproduccionista: "El pueblo griego nos dejó como herencia la democracia, que sirve de base a los gobiernos actuales" (SEP, 2010, p. 61).

Igualmente, establece un discurso formativo, "a lo largo del tiempo, el ser humano ha aprovechado y transformado el ambiente del que forma parte; a su vez éste ha influido en las características de la sociedad, su cultura y su desarrollo económico" (SEP, 2010, p. 45), donde presenta acontecimientos del pasado que influyen en el presente.

Al caracterizar el discurso que transmite cada LTH se denota la transición del estudio de la historia desde una función patriótica a una ideológica. Según la SEP (2011) la primera refiere a la transmisión de ideas políticas y sentimientos patrióticos, y la segunda consiste en inculcar que el sistema político prevalente es el mejor de todos.

Los estudiantes perciben la historia en un periodo de tiempo corto, debido a que reconocen únicamente los temas históricos vistos en el ciclo escolar en curso, a su vez, se les dificulta recordar o relacionar los temas que vieron en grados anteriores o si pertenecieron a una reforma diferente; conjuntamente, las temáticas que brindan mayor resonancia son la Independencia de México y la Revolución Mexicana, por lo que consideran el estudio de esta disciplina para conocer y apreciar la historia del país, donde la generación de 1993 contempla al libro de texto como un instrumento lleno de información y conceptos, mientras que la generación del 2009 observa más detalladamente los elementos estructurales que componen el libro y le ayudan a comprender esta asignatura, mismos que estimulan el pensamiento concreto de los alumnos.

Al mismo tiempo, los docentes y especialistas involucrados en el presente trabajo perciben la enseñanza de la historia bajo tres perspectivas; en primer lugar, los maestros de primaria consideran que son ellos el principal motor para la transmisión de esta asignatura, a su vez, reconocen oportuno el cambio curricular por lo que albergan la necesidad de actualización en el dominio de la RIEB; en segundo lugar, los docentes de secundaria sostienen un punto de vista discrepante sobre la implementación de la reforma y el contexto escolar ya que encuentran desavenencias en los mismos; por último, los especialistas concuerdan en que el aprendizaje reside en el profesor, por lo que su



formación es de vital relevancia; igualmente, muestran disidencia ante la periodización de la enseñanza de esta disciplina.

A partir de esto, se clarifica las rupturas en la formación docente de acuerdo a la categorización de Greybeck, Moreno, y Peredo (1998):

- a) En la *Formación inicial*, algunos docentes egresan con un perfil en discordancia con el plan de estudios actual.

El plan del 93 está dividido en asignaturas y a mí no me dieron por asignatura, a mí me dieron el área de ciencias sociales que eso es previo al del 93, es un plan 83, diez años antes pero todavía diez años o más después seguían aplicando el de ciencias sociales en las normales superiores (DS01).

- b) La *Actualización* es considerada por docentes y especialistas como inoportuna, deficiente y con insuficiente afluencia.

Los diplomados que nos dieron dejan mucho que decir, los diplomados que dieron no sirvieron para que el maestro llegara y dijera ya lo tomé y ahora estoy muy capacitado, en la mayoría de los casos no fue así, entonces ahí es donde va a estar mucho el problema (E02).

- c) La *Nivelación* se aplica principalmente en el nivel secundaria donde egresados bajo otra carrera adquieran conocimientos pedagógicos necesarios para impartir clases en una disciplina en específico.

Nivelación es para todo lo que es el área de secundarias prácticamente. Nivelación viene siendo conocer al adolescente, los procesos de aprendizaje y nos asignan las materias que vamos a impartir en base al perfil según la relación de estudios que nosotros traemos de la universidad (DS02).

REFLEXIONES FINALES

La RIEB se implementa en respuesta al mundo globalizado con la finalidad de crear individuos competentes ante una sociedad que va evolucionando, siendo las disciplinas relacionadas a las ciencias las que toman mayor relevancia para su práctica, mientras que la reforma educativa de 1993 fue un precedente para la modernización de la educación. La enseñanza de la historia, cobra un papel secundario ante estas expectativas; a pesar de conservar el enfoque formativo, el tiempo otorgado para su impartición se considera insuficiente para el logro de los fines establecidos en la materia, mismo que permea en su instrucción.

Aunado a esto, la impartición de la historia se mantiene tradicionalista debido a la formación docente que recae en las categorías de formación inicial y actualización.



El cambio curricular afecta a las instituciones formadoras de maestros al quedar relegadas en su renovación, lo que propicia generaciones de docentes con un perfil de egreso ajeno al plan de estudios vigente. Asimismo, la actualización docente es insuficiente para mantener a los docentes habilitados en dicha transición, por lo que las prácticas se mantienen de acuerdo a su concepción de la asignatura y la enseñanza de la misma.

Por otra parte, la noción de los docentes sobre esta disciplina es influenciada por los intereses sociales, económicos y políticos que responden a la renovación curricular, debido a la discrepancia expresada ante la forma en que se implementan las reformas educativas. En ese sentido, la práctica discursiva del maestro se predispone ante estas situaciones y produce una interpretación de la ideología transmitida a través del discurso del LTH.

Este discurso junto con el LTH intervienen en la concepción del alumnado sobre la historia. De acuerdo a la estructura de ambos libros, el de la reforma de 1993, pese que corresponde a una perspectiva constructiva del aprendizaje, preserva la transmisión de contenidos bajo una corriente nacionalista; mientras que el correspondiente al 2009 es acorde al enfoque y presenta sugerencias didácticas con el fin de promover el pensamiento histórico ante una perspectiva ideológica. Sin embargo, la concepción del tiempo se mantiene lineal y en periodos, por lo que el alumnado lo percibe como un instrumento enciclopédico e ineficaz.

A fin de continuar la reflexión sobre este punto, se proponen diversos análisis sobre la concepción histórica de futuras generaciones que egresen con la actual reforma curricular en relación con la gradación de contenidos, así como la caracterización de la formación inicial de docentes en esta asignatura.

REFERENCIAS

LIBROS DE DOS O MÁS AUTORES

- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- SEP. (1994). *Libro de historia de sexto grado*. México, D.F.: CONALITEG.
- SEP. (1995). *Libro para el maestro. Historia. Sexto grado*. México, D.F.: CONALITEG.
- SEP. (2009). *Programas de estudio 2009. Sexto grado*. México, D.F.: CONALITEG.
- SEP. (2010). *Libro de Historia. Sexto grado*. México, D.F.: CONALITEG.



REVISTAS

- Arista, V., Bonilla, F., & Lima, L. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clio*, 1-25. Obtenido de Proyecto Clio.
- Greybeck, B., Moreno, M., & Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educación: Revista de educación*, 15-22.
- Ortiz, G. (2005). Valores políticos en los textos de historia para primaria en México. *Comunicar*, 151-157.
- Sáenz, M. (2007). Aproximación a la investigación cualitativa en psicología y educación. *Revista Humanitas*, 58-81.
- Van Dijk, V. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional del Filósofo Iberoamericana y Teoría Social*, 9-36.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 489-523.

OTRAS FUENTES

- SEP. (19 de Mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, D.F., México: Diario Oficial de la Nación.
- SEP. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México, D.F.: CONALITEG.

ENTRE SU HISTORIA Y LA HISTORIA

Luciano Concheiro San Vicente, Sebastián Peregrina Torres
y Ainhoa Suárez Gómez*

¿Qué contenidos históricos se deben de enseñar a los adolescentes de educación media? ¿Cómo se los debemos enseñar? Estos problemas subyacen este trabajo. Desde nuestro punto de vista, no se puede enseñar historia a los adolescentes sin tener presente cómo es que éstos la utilizan. Es decir, ¿para un adolescente de doce o trece años tiene sentido saber la fecha de la muerte de Enrique VIII? ¿es importante que conozca acerca de los sumerios, los egipcios o los mayas? ¿es fundamental que entienda los procesos que llevaron a la concepción moderna de Estado?

Antes de iniciar propiamente con el desarrollo del tema vale la pena subrayar que el término adolescente a lo largo de esta investigación es entendido dentro del marco de la juventud, pero que, al contrario del concepto joven, hace referencia a una serie de procesos biológicos mucho más específicos tales como la pubertad. Concebimos al grupo de adolescentes mexicanos que estudiamos, basándonos en la propuesta teórica de Stanley Fish, como una "comunidad interpretativa". Es decir, como un conjunto de individuos que comparten una serie de estrategias interpretativas para leer y escribir, para interpretar los textos y la realidad. Es necesario destacar que Fish argumenta que el significado no se encuentra en el texto de manera independiente al receptor. Siguiendo esta idea, las actividades del receptor (lector-escritor) se vuelven significativas y no meramente receptivas. Nosotros proponemos que los adolescentes mexicanos estudiados comparten una forma específica de interpretar (y usar) el discurso historiográfico, y en este sentido, conforman una "comunidad interpretativa" (Fish, 2012, pp. 1974-1992).

Creemos que responder este tipo de preguntas es central para (re)pensar las prácticas pedagógicas relacionadas con la disciplina histórica. Los docentes de la historia no pueden ignorar al sujeto receptor. Es incorrecto pensar que los significados dependen solamente del emisor. Siguiendo la postura de Fish, el discurso historiográfico se ve afectado no sólo por la manera en que se emite sino también por las distintas maneras en que el receptor se apropia de él.

Nosotros, a través del análisis de un pequeño grupo de estudiantes de secundaria, intentamos rastrear de qué manera los adolescentes usan –o no– la historia al momento de construir su identidad. Nos interesa saber si relacionan su "yo" con la

historia que se enseña en las aulas. Los adolescentes mexicanos de entre doce y trece años de una escuela particular de la ciudad de México, ¿utilizan la historia al momento de estructurar su identidad?

A manera de advertencia habría que subrayar que somos conscientes de que no se puede conocer al "yo" totalmente. Incluso para nosotros mismos una parte de nuestro ser es, y será siempre, desconocida. Sin embargo, tampoco somos partidarios de aquellos que plantean que es imposible cualquier conocimiento acerca del "yo" y el "otro". Partimos del supuesto de que se pueden analizar ciertos elementos de la identidad y, tal vez lo más importante, la forma en que los sujetos conciben que se construye su identidad.

La definición de identidad que se utiliza a lo largo de esta investigación, siguiendo a Stuart Hall:

acepta que las identidades nunca están unificadas y, que a finales de la época moderna, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino que más bien son múltiples y son construidas a través de diferentes, a menudo entrecruzados y antagónicos, discursos, prácticas y posiciones. Son sujeto de una historización radical, y están constantemente en un proceso de cambio y transformación. (Hall, 2000, p.17).

En contra de las nociones que ven a la identidad como un todo integral, original y unificado, para nosotros toda construcción identitaria siempre es algo ambiguo, en perpetua construcción: nunca se puede llegar a tener una totalidad. La aparente coherencia de la identidad es una "unidad ficticia" puesto que el "yo" es interminablemente performativo.

El sentido de toda identidad siempre está diferido y se obtiene a través de la diferencia, es decir, de la construcción de fronteras simbólicas. La identificación que estructura el "yo" necesita de lo que está afuera, del "exterior constitutivo". Las identidades se construyen en relación con el otro, con lo "faltante". "Yo" sólo soy en tanto negación del otro. Pero, ¿frente a qué es que se construye esa diferenciación? Frente a otros "yo" o "nosotros", frente a otras identidades. Vale tomar un ejemplo para clarificar el punto: "yo" soy "yo" en tanto soy diferente, digamos, a un francés, a un niño de escuela pública, a un adulto... Y así sucesivamente. Esta cadena de "exteriores constitutivos" podría prolongarse eternamente. Es como cuando se quiere buscar el "significado" de una palabra en un diccionario: estrictamente siempre tendíamos que recurrir a otra definición, a otra palabra, a otra identidad para poder encontrar ese "significado". Lo irónico es que en realidad nunca terminamos por atrapar un "significado" total o completo puesto que siempre, y aquí hay que enfatizar el siempre, se tendrá que recurrir a algo más –a algo que está más allá.

Lo que este trabajo pretende es encontrar si la historia es una de las prácticas discursivas que utilizan hoy en día los jóvenes mexicanos para constituir su identidad. Si esto es así, ¿qué discurso histórico es el que eligen? ¿nacional, familiar, individual u otro? ¿o todos los anteriores? Y si es así, ¿cómo se entremezclan y yuxtaponen estos diferentes entramados históricos para la constitución de las identidades?

Entendemos a la historia como “una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa.” (White, 1992, p.9) Para nosotros, el pasado no tiene ningún significado intrínseco. No hay ningún significado dado al que tengamos que acceder, no hay ninguna verdad que encontrar. Así, entendiendo que “somos libres de decidir dibujar (sobre bases indeterminables) cualquier serie de valores, significaciones o sentidos que queramos acerca de los hechos” (Jenkins, 2003, p.43), no nos interesa si las historias relatadas por los jóvenes son “verdaderas” o no. Lo que importa es si eligieron alguna presentación(es) del pasado para constituir su “yo” o “nosotros”, cuál fue y por qué se eligió esa o esas y no otras.

La investigación etnográfica se llevó a cabo por medio de entrevistas a adolescentes entre doce y trece años. Diez estudiantes de secundaria contestaron una serie de preguntas que fueron registradas en una grabadora. Se realizaron del 23 de septiembre al 21 de octubre del 2011 de manera dialógica para evitar que los estudiantes acortaran sus respuestas por la falta de ganas de escribir y para que se sintieran más cómodos con el entrevistador. Éstas fueron registradas con una grabadora y por escrito, para obtener la mayor cantidad de información.

La pregunta eje de la investigación etnográfica fue “¿Cuál es tu historia?”. Se iniciaron las entrevistas con una bienvenida por parte del entrevistador. Entre las preguntas introductorias, que generaban un canal de comunicación y empatía, se buscaba saber el nombre, la edad y el grado que cursaba. Luego venían preguntas enfocadas en ver la relación entre el lugar donde vive el entrevistado y la historia del mismo. Después venía la pregunta clave: “¿Cuál es tu historia?”, o “¿Me puedes contar tu historia?”. A partir de las respuestas dadas a esta pregunta se generaban nuevos cuestionamientos que corrían en paralelo a las narraciones dadas por los estudiantes. Estas preguntas, sujetas a un flexible guión de entrevista, buscaron que los jóvenes no fueran empujados a contestar un entramado específico.

Las preguntas se fueron enfocando a buscar una relación histórica que permitió definir algunos de los elementos constitutivos de la identidad del adolescente en cuestión. Preguntas como ¿de dónde es tu familia?, ¿por qué estás en esta escuela? o ¿de dónde eres? fueron realizadas para obtener la información deseada. No sólo las respuestas, también las pausas, los silencios y las reflexiones de los entrevistados han sido tomados en cuenta para las conclusiones que en este trabajo presentamos. Creemos que tanto



lo dicho como lo no dicho guardan una intención particular que esperamos profundizar en la medida de lo posible en nuestro análisis. El decir está siempre rodeado de silencio, de aquello que no se puede o no se quiere decir. Sin embargo, ese silencio también nos habla. El silencio de la noche también habla: es poesía y música.

Al término de las entrevistas, éstas se transcribieron para encontrar un patrón en las respuestas de los adolescentes en el que fuera posible observar la forma en que el entrevistado se explica a sí mismo y la forma en que articula los principales hilos de su identidad. Los resultados permiten comparar entre cinco mujeres y hombres adolescentes, a los cuales les hemos asignado nombres provenientes de dramas shakespearianos para mantener el anonimato de los entrevistados.

A la pregunta eje de nuestra investigación “para ti, ¿qué es la historia?” el grupo de adolescentes entrevistados contestó que era el pasado importante. Julieta por ejemplo dice que: “son los sucesos más importantes de la vida, que cambiaron las cosas, si no las hubieran cambiado, no hubieran sido historia”. Palabras como “cuento”, “acontecimientos” e “importante” fueron un elemento común entre los entrevistados. La similitud que se encuentra entre las respuestas nos permite argumentar que los adolescentes tienen una concepción de la historia como algo enigmático, fantástico, inusual, razón por la cual ha quedado registrado para el futuro. Es significativo el peso que se le da a los acontecimientos históricos en tanto que cambios y rupturas. Elemento que a su vez nos permite dilucidar la idea de historia en tanto cambio pero dejando fuera de la historia las permanencias.

Las percepciones y actitudes de los entrevistados ante la pregunta “¿para qué sirve la historia?” permiten ver una discrepancia entre el uso de la historia y la importancia de la misma. Se habla de la utilidad de la historia para conocer ese pasado y relacionarlo con el presente. Frases como “la historia funciona porque nos explica el pasado y así entendemos cosas de el presente” fueron recurrentes. Otro ejemplo analizado es el uso de la historia del que habla Desdémona, pues dice que: “la historia son las cosas más fuertes que pasaron y que ayudaron a tener lo que ahora tenemos”. Se habla de una utilidad “física” en el sentido de las cosas que se tienen. Es ilustrativa la cita pues además muestra el lenguaje coloquial y, en cierto sentido ambiguo, con el que los estudiantes encuestados respondieron. Una vez más remitimos a la idea de acontecimiento enigmático y cambio pero ahora las respuestas en torno a la utilidad de la historia de los alumnos evidencian a la disciplina como una herramienta de práctica para el análisis de la realidad presente.

Si bien podemos decir que este discurso es parte de una serie de definiciones convencionales que los alumnos en cierta medida repiten a las respuestas que se les realizaron a lo largo de las entrevistas, parece ilustrativo el ejemplo de Macbeth. Un

adolescente de doce años quien articula su historia personal en función de su participación como miembro de la cantera de futbol de Pumas. Resulta significativo pues el alumno relaciona la historia con este deporte mencionando que: “la historia sirve para saber quien ganó el mundial, ... pero no me gusta la historia”. Esta respuesta en cierta medida abre muchas de las interrogantes actuales en torno al uso de la enseñanza de la historia. La respuesta de Macbeth muestra el sentido práctico que se le puede dar a la disciplina dentro de las aulas, un sentido didáctico que tenga relación con los gustos y afinidades de los estudiantes, pero que a su vez muestra el rechazo hacia la historia tradicional que se enseña en las aulas. De ahí que la respuesta en su segunda parte evidencie la oposición a “la” historia.

Podemos decir que para los entrevistados la historia narra acontecimientos del pasado que son importantes pero, paradójicamente, esta historia no se relaciona con “sus historias”. Es decir, no hay una relación para los alumnos entrevistados entre esa historia que consideran importante y las narraciones personales de sus historias. Con otras palabras, si bien consideran que la historia es algo importante no aparece en sus vidas diarias. Lo que encontramos en las entrevistas es una clara distinción entre “la” historia, vista como una rígida disciplina que en la que se enseñan una serie de acontecimientos supuestamente importantes. Las respuestas convencionales de los alumnos frente a la historia como disciplina nos dejan ver que existe una noción de su importancia y utilidad pero ésta es más bien un discurso que en cierta medida termina por ser vacío cuando se intenta llevar a la práctica.

A partir de estos resultados, se puede observar que los elementos utilizados para construir su identidad son en general cuestiones familiares como el fallecimiento de algún familiar, el divorcio de los padres o el nacimiento de hermanos. Los dones o habilidades de los adolescentes entrevistados juegan un papel fundamental en la construcción de sus identidades. Son elementos que permiten sobresalir sobre el resto de personas de la misma edad. Por poner un ejemplo la música, el deporte, la actuación y la facilidad para algunas materias son elementos que los adolescentes reiteradamente repiten como propios y constitutivos de su “yo” frente a los “otros”.

Una característica fundamental de la disciplina histórica es el desarrollo espacial. Es por ello que a través del guión de entrevista se buscó que los adolescentes hicieran alusiones a referencias espaciales que a su vez mostraran una relación tanto con la historia como con sus identidades. Los resultados muestran que en su mayoría los alumnos se centran sobre todo en el Distrito Federal. Al preguntarles sobre el lugar en donde viven o donde se había desarrollado la mayor parte de su vida se respondía que “aquí”. Se daba por sentado un lugar común, mismo que al seguir cuestionando sólo en tres casos se logró especificar un poco más. Quienes completaron la pregunta hicieron refe-



rencia a: “una zona de hospitales”, “la salida a Cuernavaca” y “San Fernando, Tlalpan”. Es interesante mencionar que al hacer las preguntas sobre las referencias espaciales nosotros suponíamos que debía de haber cierta tendencia a contar parte de la historia nacional o el desarrollo de México como país. Los resultados muestran totalmente lo contrario, pues el uso de lugares comunes invalida la opción de una interrelación histórico-espacial.

Prueba de lo anterior son las respuestas dadas a la pregunta sobre la historia del lugar donde viven los entrevistados. Siete de ellos no sabían o no mencionaban nada al respecto. Romeo contesta el objeto para el que fue construido Villa Olímpica haciendo referencia a las olimpiadas de 1968. Calpurnia contesta mencionando que la zona en la que ella vive eran unos cultivos, pero no sabe más allá de eso. Fuera de tres especificaciones como las dos anteriormente expuestas, los adolescentes contestaron que no sabían o que no conocían la historia del lugar donde viven.

La relación espacial deja ver que la historia del lugar en donde habitan estos diez adolescentes no juega un papel fundamental en la articulación de su identidad. Lo que resulta interesante es la relación directa que cada uno de los entrevistados hizo a “la ciudad” o al Distrito Federal en sentido abstracto. En ese sentido, la historia sus viviendas no tiene un papel central pero el espacio sí. Consideramos necesario señalar que el espacio es un constructo, no es algo en sí. A éste le son atribuidos una serie de significaciones que delimitan, y constituyen, la identidad de los adolescentes estudiados.

Leonor Arfuch menciona que es posible ver la narración de una vida como la conjunción de lo íntimo, lo público y lo privado, y en ese sentido hay un despliegue temporal que al mismo tiempo es también espacialidad: “geografías, lugares, moradas, escenas donde los cuerpos se dibujan.” (Arfuch, 2005, p. 248) En ese sentido el espacio es también un lugar *biográfico*. El espacio se vive, y como tal, se ocupa de recuerdos y memorias. Posteriormente, al momento de *recorrir* a dichas construcciones nemotécnicas, el espacio se vuelve parte fundamental de la construcción identitaria.

No sólo la vivienda, sino también el territorio escolar es entendido en esta línea. Si bien gran parte de la vida de estos adolescentes ha girado en torno a la etapa escolar, a través de las entrevistas pudimos constatar que el cambio de primaria a secundaria es un elemento difícil para la mayoría de ellos, así como su actividad dentro del mismo espacio escolar. A pesar de que se habla del mismo espacio, la escuela, este cambio de grado permite ver las distintas significaciones que se le pueden dar a un espacio a través del tiempo. Ejemplo de lo anterior es lo mencionado por Othelo, quien dice que: “entrar a esta escuela, me define en muchas formas”. En pocas palabras: el espacio escolar se presenta como articulador fundamental de la identidad de los adolescentes.

En torno a las respuestas referidas a la escuela también se expresan la importancia de sus amigos, de las experiencias escolares y hasta de los elementos particulares de la escuela. Julio César contesta que a pesar de que él siente mayor libertad en la secundaria, siente "segregación social en el patio". El ejemplo anterior muestra cómo los espacios se vuelven significativos, y aún dentro de la escuela hay zonas que tienen una carga simbólica especial para los alumnos. Como dice Joaquín Hernández González (2007, p. 35), "la identidad de los estudiantes se configura a partir de su participación en las actividades cotidianas de una escuela".

De las historias personales, un elemento característico en la mayoría de las respuestas fue la articulación del principio de esa historia a partir del nacimiento. "Nací el veintitrés de septiembre a la una de la tarde, en la zona de hospitales, en Médica Sur, y como vivimos cerca mis papás me llevaron a mi casa...". La anterior frase además de ilustrar el punto acerca del nacimiento, reúne también las dos características mencionadas anteriormente: la espacialidad y la temporalidad. El ser hijo único, el aprender a hablar y caminar, algunos accidentes como fracturas, y las mascotas son articuladores centrales dentro de las distintas respuestas. En ese sentido, y siguiendo a Louis O. Mink (2001, p. 211), podemos ver de qué forma la narrativa, como un instrumento cognitivo, va más allá de la construcción de historias y llega a ser parte fundamental de nuestra imaginación, de la "imaginación narrativa". Es así como podemos distinguir entre los hechos que suceden en el mundo en su concreta particularidad, y la idealización teórica que permite hacer generalizaciones sistemáticas. El reconocimiento de hechos relevantes en la narración de una historia debe a su vez estar vinculado con la interrelación de diversos factores.

Retomando algunas ideas de Pierre Bourdieu (2000, p. 298), es necesario enfatizar que la historia de vida no necesariamente implica que la vida misma sea una historia. Se puede ver como una creación artificial de significado que involucra la racionalización y lógica de un proyecto pensado tanto en pasado, como una proyección hacia el futuro. Para hablar de historia de vida es necesario considerar la vida como una historia, con una coherencia narrativa de una serie de eventos significativos para el entrevistado. En ese sentido, las referencias de los entrevistados a ser hijo único o tener hermanos es importante en la narración de su vida. Es decir, no sólo se piensa la historia de vida como algo individual sino en armonía con la de otros individuos.

El pensar la historia de vida como un proyecto en armonía con la de alguien más es una de las características más comunes que encontramos entre los entrevistados que hacen referencia dentro de sus narraciones personales a la importancia o a la figura que representan para ellos algunos familiares como hermanas o hermanos. Un buen ejemplo de lo anterior es Julio César alumno de primer ingreso, que haciendo también



relación con el espacio escolar, menciona: "cuando nos cambiaron de escuela era importante que mi hermano estuviera aquí también, en los recreos nos veíamos al principio...". Otro entrevistado hace referencia a la importancia de su hermana en su historia de vida cuando dice que: "una de las cosas más fuertes en mi vida fue el accidente de mi hermana, ella casi se muere y yo no me quería quedar solo." El caso de Julieta, quien habla de su vida como hija única y menciona que: "soy hija única, me llevo mucho con mis primos ... paso toda la tarde en la oficina de mi mamá, no me importa porque puedo estar con ella", permite ver cómo la interacción que en los casos arriba citados se hace con hermanos aquí se hace con otro tipo de familiares cercanos. Hay una constante necesidad por definir el "yo" también a partir de la interacción con el "otro" y la carga simbólica que eso conlleva cuando, en este caso, se habla de familiares que, según las narraciones de los adolescentes, juegan un papel central en sus historias.

Después del análisis de las respuestas de los entrevistados, y a manera de conclusión, podemos decir que los adolescentes conciben la historia como el estudio de los acontecimientos importantes sucedidos en el pasado, mismos que determinaron de una forma u otra el presente. Una especie de *magistra vitae* en el que la historia queda entendida como una serie de hechos casi mitológicos y mágicos los cuales han sido registrados para el futuro pues fueron cambios significativos. Una vez más hacemos alusión a la fuerte carga que se le da en las respuestas de los alumnos a la conceptualización de historia en tanto cambio, dejando casi olvidada la parte de las permanencias. Y en ese sentido resulta significativo pues las historias de vida de los entrevistados también nos dan cuenta de ello. Los hitos a partir de los cuales se estructuran las narraciones personales buscan, si no ya esos hechos casi mitológicos, si aquellos sucesos sumamente especiales, definitorios y definitivos para la conformación de sus identidades.

A través de esta característica, emana para ellos la utilidad de la disciplina puesto que ven en ella una herramienta para explicar sus circunstancias presentes. La historia como disciplina para los adolescentes entrevistados tiene una utilidad. Misma que en la mayoría de los casos es casi siempre relacionada con una herramienta de análisis social actual. Es una historia que se ve desde el presente hacia el pasado para encontrar en ella las respuestas a las incógnitas actuales. El conocimiento que de la disciplina se deriva tiene un carácter netamente utilitario que muchas veces se pierde al momento de contrastarlo con las historias personales. Una vez más la distinción entre la historia como disciplina que se enseña en las aulas y la historia de vida tienen conceptualizaciones y cargas simbólicas completamente diferentes.

Se podría decir que para la gran mayoría de los entrevistados el discurso historiográfico tiene un halo de autoridad. Sin embargo, en las entrevistas hubo una ausencia clara de la historia como ellos la definieron, esto es "la narración de los acontecimientos signifi-

cativos” que normalmente es las que se enseña en las aulas. A través del análisis que realizamos, encontramos que existe una discrepancia entre lo que creen de la historia los entrevistados y el uso que le dan en su vida diaria. Percibimos que hay una tendencia a decir, casi de memoria, que la historia es algo importante cuando, en la práctica, es algo ausente.

En el caso específico que nos interesa –la construcción de la identidad en los adolescentes– vimos que esa historia “de los acontecimientos significativos” no es empleada. Los adolescentes utilizaron otros articuladores para configurar su “yo”. Esta pequeña investigación etnográfica comenzó buscando de qué manera los adolescentes usaban la historia en la construcción de su identidad, en el camino, encontramos que eran otros los elementos más importantes y significativos. En lugar del discurso historiográfico encontramos que la espacialidad, las experiencias personales y escolares y las relaciones con los miembros de su familia son los que elementos a los que recurren los adolescentes para constituir su identidad. Si bien algunos de estos elementos tienen necesariamente una carga histórica en las narraciones de vida de los alumnos, pues aluden a un desarrollo en el tiempo que conlleva ciertos cambios, lo que es evidente es que la conceptualización de los mismos se hace de una manera casi ahistórica. La idea de cambios que en las respuestas en torno a ¿qué es la historia? solían ser recurrentes, se tornan a permanencias en la historia de vida.

Si bien encontramos que la historiografía, entendida como el discurso que habla acerca de los acontecimientos pasados, no se manifiesta en los procesos de construcción de la identidad de los entrevistados, nos parece que la historia no está del todo ausente en estos procesos. ¿En qué sentido decimos esto? Los adolescentes al contar su historia, la también llamada entre antropólogos y sociólogos “historia de vida”, utilizaron estructuras narrativas propias de la historiografía. Con otras palabras: aunque los entrevistados no hicieron referencia a las narraciones históricas establecidas (a las narraciones que se les enseña en las aulas), sí utilizaron estructuras narrativas de corte histórico para narrar su vida.

Nos queda, entonces, hacer una distinción entre *la* historia, entendida como aquella que busca explicar más allá de lo individual, y la historia personal, aquella significativa tan sólo para un individuo. Aclarado lo anterior, se puede decir que para los adolescentes los temas y contenidos de *la* historia no son un elemento significativo para la construcción de su historia. Sin embargo, a esta última le dan una estructura narrativa *histórica*.

El que no se encuentren contenidos históricos en la construcción de la identidad de los entrevistados pero sí las estructuras narrativas, ¿se debe a las clases de historia que han recibido a lo largo de su vida escolar? Este trabajo no pretende responder a esta pregunta, se necesitaría realizar una investigación con nuevas preguntas y de mayor alcance. Lo anterior no implica que la presente reflexión no arroje ciertos elementos



que nos empujan al análisis acerca de la enseñanza de la historia a adolescentes. Si, como apuntan los resultados aquí expuestos, los adolescentes utilizan las estructuras narrativas de la historia y no tanto sus contenidos, ¿qué cambios sería pertinente realizar en los planes de estudio de historia para la educación media y media superior? A la luz de estos resultados, ¿qué elementos de la enseñanza de la historia a adolescentes se necesitan (re)pensar?

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). The biographical illusion. En Du Gay, P., Evans, J., & Redman, P. (eds.) *Identity: a reader*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications-The Open University.
- Fish, S. (2010). Interpreting the *Variorum*. En Leitch, V.B., (ed.) *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. 2 ed. Nueva York, Estados Unidos de América: Norton.
- Leitch, V. B. (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*, 2 ed. New York, Estados Unidos de América: Norton.
- Hall, S. (2000). Who needs 'identity'?, En Du Gay, P., Evans, J., & Redman, P. (eds.) *Identity: a reader*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications-The Open University.
- Du Gay, P., Evans, J., & Redman, P. (2000). *Identity: a reader*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications-The Open University.
- Hernández González, Joaquín. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato. Reflexibilidad y marcos morales*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con al Especialidad de Investigaciones Educativas. D.F., México: Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Jenkins, Keith (2003). *Refiguring History: New thoughts on an old discipline*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Mink, Louis O. (2002). Narrative form as a cognitive instrument. En Roberts, G., (ed.). *The History and Narrative reader*. Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.
- White, Hayden. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Trad. de Stella Mastrangelo. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO. LA IMPORTANCIA DE LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Alejandro Cornejo Oviedo*

INTRODUCCIÓN

El subsistema de educación media superior en México se puede caracterizar en distintos niveles o planos de análisis. Desde el plano más estructural que reviste las modalidades de estudio, los distintos programas educativos, así como, las tasas de acceso, selección, permanencia y egreso de los estudiantes, en el cual se destacan las inconsistencias entre el número de estudiantes que ingresan y la calidad con que terminan este nivel educativo (Zorrilla, 2008). Un segundo plano que trata de las condiciones de funcionamiento de distintas instituciones educativas, sus particularidades curriculares, los grados de gestión académica y los perfiles académicos de docentes y estudiantes, con variaciones importantes en las normas formales e informales en cuanto al cumplimiento de sus metas educativas (Remedi, 2004). Un tercer plano situado en las tareas y actividades cotidianas que desarrollan docentes y estudiantes en sus respectivos espacios académicos, semestres, turnos y salones o laboratorios, ubicados en un flujo amplio y heterogéneo de actividades que inician, transcurren y finalizan, sin que colectivamente se tenga un balance de lo realizado, dado que tanto autoridades, docentes como estudiantes, cada uno en su fuero interno asumen que administraron adecuadamente las escuelas, enseñaron distintos contenidos con grados de dificultad variados y que finalizaron un ciclo escolar de acuerdo a distintas trayectorias, unas exitosas, otras de manera aceptable y otras más bien accidentadas (Dubet & Martuccelli, 1998). Por último, un cuarto nivel, y no por ello menos importante, situado en el ámbito del salón de clases, a partir de los espacios más íntimos de docentes y estudiantes que interactúan a propósito de un contenido definido en el plan de estudios y el programa de la materia.

Para los propósitos de este trabajo se concentra en el último nivel de análisis aquí propuesto para dar cuenta de las concepciones de docentes y estudiantes sobre el contenido histórico en un ambiente de aula, a partir del trabajo de observación par-

* Antropólogo Social. Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía. FFyL, UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.



ticipante y entrevista en un grupo de cuarto semestre del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que corresponde a la materia de Historia de México en el siglo XX.

De esta manera, el asunto central que se plantea y analiza es si el contenido histórico en las clases de Historia de México depende de las concepciones que sustentan la enseñanza y la capacidad de respuesta de los estudiantes para aprender estos contenidos de acuerdo a dichas concepciones. Cabe destacar que con frecuencia los docentes asumen ciertas concepciones no necesariamente positivas acerca de lo que aprenden los estudiantes y conceden poca importancia a las capacidades reflexivas y de análisis que pudieran desarrollar en sus trabajos escritos y de investigación.

En otras palabras, algunos autores sobre el tema (Pereira, W. et al., 2004; Pozo, 2006) han señalado que ciertas concepciones negativas de los docentes subyacen en los obstáculos y dificultades para aprender contenidos temáticos y/o disciplinares por parte de los estudiantes, y que además, esta concepción negativa predispone implícitamente a cierta incapacidad cuasinatural que imposibilita iniciar, cultivar y desarrollar habilidades de pensamiento, razonamiento y argumentación en los estudiantes.

De esta forma, un espacio idóneo es el ambiente de aula, y por ende, la manera como el docente organiza y transmite el contenido histórico, y la manera como los estudiantes lo entienden y argumentan, ya sea en voz alta o en trabajos escritos. En el ambiente de aula es posible observar distintos niveles de interacción desde el más amplio hasta el más discreto (Woods, 1993), a propósito del contenido histórico que ahí se desarrolla, y desde luego, a causa de una serie de intercambios informales más allá de la condición académica que les antecede.

En este cuarto nivel cabe destacar que en el bachillerato del CCH existe una tradición de aplicar exámenes de diagnóstico al ingreso y exámenes de desempeño académico en distintos semestres del ciclo escolar. Los resultados no son muy halagadores en distintos campos de la matemática, la comprensión lectora y los contenidos históricos. Es sabido que los estudiantes no logran afianzar conocimientos fundamentales de las materias y avanzan por el bachillerato, sin aprender lo fundamental (Santillán, 2008).

De alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato universitario del CCH heredan las incongruencias e insuficiencias formativas del subsistema educativo previo, con todo y las medidas que en cada ciclo escolar se emprenden para "subsanan" estas deficiencias (cursos de nivelación, diagnósticos académicos, reducción del tamaño de los grupos escolares), sin que se logre alguna modificación sustantiva en los conocimientos que tendrían que aprender los estudiantes al final de sus estudios.

Los procesos de memorización y repetición del contenido, ya sea matemático, científico, histórico o social, se reproducen insistentemente en las aulas del bachillera-

to, pero casi al mismo tiempo, caen en el olvido. Los docentes se quejan de que los estudiantes no saben matemáticas, química o historia, porque no dominan procesos de pensamiento complejos y lógicos, muchos de los cuales simplemente no les han sido enseñados con claridad en su trayectoria escolar. Los alumnos señalan que varios de los conceptos y procedimientos de la ciencia, las matemáticas, la historia o la escritura los han visto de distinta manera en sus materias de la escuela primaria, la secundaria y el bachillerato. Algunos de estos contenidos los dominan a base de la repetición y la ejercitación, de otros tienen una idea muy general y los más saben que los han olvidado. Esta es una de las incógnitas que cada subsistema educativo tendría que aclarar en sus resultados académicos, basta con revisar las pruebas de PISA y ENLACE (2009). Es también uno de los supuestos de este trabajo en el sentido de que los estudiantes del bachillerato tienen un dominio básico del contenido histórico, el cual han acumulado a su paso por los cursos de Historia Universal y de México (Cornejo, 2011) sabiendo la manera como les fue supuestamente enseñado y no depende del turno, la trayectoria escolar o el género.

Sin embargo, con frecuencia la realidad es mucho compleja de lo que parece, a las primeras de cuentas, los estudiantes resultan evaluados negativamente mediante recursos arbitrarios e incomprensibles, producto de estilos, rutinas y costumbres que privilegian la calificación, en lugar del contenido educativo, el estilo del docente más que el dominio de ciertas habilidades de pensamiento, la concepción negativa del docente hacia el desempeño de los estudiantes, en lugar de inducir su aprendizaje. Pongamos por caso, si un grupo de estudiantes no entendieron de manera clara un concepto, un problema, o un episodio histórico, las más de las veces así permanecerán en lo sucesivo a lo largo de sus trayectorias académicas: sin entenderlo ni haber podido reflexionarlo.

Lo valioso de este ejercicio de investigación es que fue posible ingresar al ambiente de aula en el cual se desarrollan importantes relaciones interpersonales del docente y los estudiantes, a propósito del contenido educativo en cuestión. En este espacio de interacción social se pueden registrar con detalle las instrucciones docentes y las respuestas de los estudiantes en términos de lo que entienden y lo que son capaces de expresar en voz alta y en trabajos escritos. Es claro que aun cuando las aulas de un plantel del bachillerato del CCH cuentan con instalaciones completas de mobiliario, pizarrones y equipo audiovisual, el tamaño de los grupos de tercer y cuarto semestre, prácticamente hacinados, hacen más difícil la interacción del docente con los estudiantes, y por ende, con el contenido educativo.

En el mapa curricular del bachillerato el contenido histórico abarca cuatro semestres de estudio, (dos de Historia Universal y dos de Historia de México), a la altura del cuarto semestre, los estudiantes ya cursaron tres semestres de Historia con lo cual será



posible valorar si la capacidad de memorización y repetición que suele atribuirse al contenido histórico se reproduce en las respuestas de los estudiantes. Como se desprende de lo anteriormente dicho, las concepciones de los docentes aparecen de manera implícita en sus actuaciones y valoraciones de lo que tendrían que aprender los estudiantes, lo cual es posible registrar en el ambiente de aula. Con frecuencia parten del supuesto de que éstos son incapaces de aprender y entonces lo que se enseña y la manera cómo se enseña es suficiente razón para “justificar” la enseñanza de la Historia en este nivel educativo.

PROPÓSITOS

El propósito central del trabajo es dar cuenta, por un lado, de lo que efectivamente está pasando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un ambiente de aula, y, por otro lado, de qué manera los estudiantes entienden el contenido histórico de la materia Historia de México II, y hasta qué punto hacen explícitos momentos claves de dicho contenido en las exposiciones sobre un tema y en los trabajos escritos que presentaron a manera de breves ensayos.

SUPUESTOS DEL TRABAJO

Las concepciones de los docentes sobre lo que significa enseñar y aprender Historia en este nivel educativo están acompañadas de valoraciones y creencias respecto al desempeño del otro, en este caso, los estudiantes. Por ejemplo, varios docentes entrevistados consideran que los estudiantes del turno vespertino tienen un bajo rendimiento escolar debido a sus conductas antiacadémicas típicas de la edad (son “apáticos”, “no les interesa aprender”, “no entran a las clases”, “cuando llego al salón, ellos ya se fueron”) con lo cual se enfatiza una idea de que de manera natural alcanzaran el umbral del fracaso escolar.

De esta manera, el primer supuesto es que los docentes han construido una manera particular de percibir la falta de aprendizajes en la formación histórica de los estudiantes (Lerner, 1998), la cual atraviesa por distintas interpretaciones que están sustentadas en el conocimiento común y en la manera como se aprendió la Historia. Esta percepción de la realidad da por hecho que dichas interpretaciones son válidas, y están relacionadas no solo con la idea negativa que tiene el docente de los estudiantes, sino también dependen de las escuelas y su gestión académica que catalogan los roles y responsabilidades de docentes y estudiantes, y la manera como se valoran los desempeños de unos y otros (Piña, 2003; Pozo, 2006).

Cabe señalar que en las concepciones de algunos docentes predomina la idea de que los estudiantes son indiferentes al contenido histórico porque no entran a sus clases, no realizan los trabajos solicitados y no tienen una idea clara del país al que pertenecen. En otras palabras, las concepciones se traducen de alguna manera en estilos de trabajo docente que catalogan negativamente el desempeño de los estudiantes, no lo hacen saber directamente, pero con determinadas acciones en el aula "lo están diciendo".

El segundo supuesto es que el dominio de ciertos principios y habilidades de una perspectiva histórica convencional no dependen necesariamente de la manera como la escuela descontextualiza las trayectorias de los estudiantes al colocarlos en turnos distintos de acuerdo a sus calificaciones y desempeños. Más bien este dominio está relacionado con la alta exposición, ya sea clara o confusa, a contenidos históricos de las materias que han cursado con anterioridad. Más temprano que tarde, el nivel de dominio aparece con cierta "continuidad" en lo que aprendieron de sus cursos de Historia, tanto en la secundaria como en el bachillerato, trastocando el prejuicio de que son incapaces de aprender Historia.

En resumen, ambos supuestos señalan que los estilos de enseñanza influyen en lo que "aprenden" los estudiantes sobre el contenido histórico y el nivel de dominio que alcanzan, en particular, el estilo de trabajo individual y aislado del docente determina en gran parte lo que saben los estudiantes. En consecuencia, las concepciones de los docentes están basadas en el conocimiento común que dan sustento y credibilidad a las nociones, perspectivas e inferencias que suelen realizar en sus clases y con ellas catalogan las exposiciones y trabajos que presentan los estudiantes (Carretero, 2004).

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

A continuación se presenta un breve episodio sobre la importancia de las concepciones previas en el campo educativo. Las percepciones sobre el mundo que suelen tener cotidianamente distintas personas suceden por lo general de manera implícita, es decir "no es consciente ni de los procesos que utiliza para hacer esas percepciones o acciones, ni en muchos casos de sus propias representaciones, si no es a un nivel muy superficial" (Pozo, 1999, p. 514), dado que las acciones no son actos deliberadamente conscientes, no es fácil descifrar los supuestos, creencias y expectativas que subyacen a las mismas, solo es posible a través de recursos como la verbalización y la explicitación con los cuales se podrá determinar su sentido más explícito para fines de su comprensión.

Pozo señala que buena parte de las acciones de la enseñanza y el aprendizaje en sus ámbitos más naturales no son totalmente conscientes, en términos de que pocas veces se cuestiona el sentido de sus quehaceres, y no son explícitas las intenciones y



las creencias que más allá de lo superficial, sustentan gran parte de estas acciones. Este argumento coincide en gran parte con la visión antropológica de las conductas tácitas como un sistema cultural no necesariamente articulado, “un cuerpo imprecisamente conectado de creencias y de juicios” (Geertz, C. 1994, p. 19), que se dan por hecho, en tanto no requieren una justificación amplia porque provienen de distintas tradiciones y hábitos, pero que es útil en la práctica para comunicarse con los demás.

Por ejemplo, la importancia de las concepciones implícitas es que desde la percepción de los estudiantes suelen trasladarse indistintamente de un conocimiento disciplinario a una creencia respecto a lo “que saben” de ese conocimiento, o suelen creer que dominan mejor los conocimientos simples que los más complejos, lo cual constituye una formación incompleta en cualquier campo del conocimiento.

En términos de una concepción negativa hacia el otro es la que resulta de atribuirle una condición o cualidad negativa, dada su “naturaleza innata” de incapacidad para lograr algo, o por su falta de experiencia, mejor entendida como fracaso escolar o malos resultados en su formación. Se asume que el fracaso escolar es “algo natural”, que el desinterés por el conocimiento, las deficiencias previas y la incapacidad para aprender son consecuencia natural de ser “mal estudiante” (Pereira, C. & Alves, J. 2004). Esta concepción está definida a la vez desde una posición superior del docente (adulto), que prácticamente no ha variado en sus trayectorias laborales, a pesar del contacto que ha tenido con distintas generaciones de estudiantes. Esta consideración de que el otro carece de algo influye de manera determinante en las creencias que se elaboran sobre el comportamiento y la relación con el otro, al ubicarlo en una posición inferior, sin capacidad de respuesta. Pozo señala que el contenido de las experiencias educativas tienden a ser repetitivas y memorísticas en las que los estudiantes no participan de lo que sucede, simplemente reproducen lo que dice el profesor. Por lo general, se insiste que los estudiantes aprendan a recordar cosas y eventos sin ningún componente de comprensión o reflexión acerca de lo que saben del contenido educativo, puesto que están acostumbrados que lo más importante para pasar el curso es repetir lo que dice el profesor, o lo que dice la lectura en turno. Estas concepciones suelen mantenerse relativamente estables en la formación de los estudiantes, en apariencia sin cambio alguno, y se aceptan como ciertas y creíbles. La tarea de un cambio conceptual en el contenido histórico representa un gran desafío.

BREVES REFERENCIAS DEL CONTEXTO EDUCATIVO

De acuerdo a los parámetros de masificación universitaria de las décadas recientes, uno de los dos subsistemas del bachillerato universitario de la UNAM, en este caso, el Cole-

gio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una institución con aproximadamente 2,800 profesores en activo en sus cinco planteles de la zona metropolitana de la ciudad de México (uno de ellos ubicado en la zona conurbada con el estado de México). Cuenta con una población estudiantil de alrededor de 55,000 estudiantes distribuidos en dos turnos escolares. En cifras generales, el 70% de la docencia está bajo la responsabilidad de profesores de asignatura (por horas) y el 30% restante en profesores de tiempo completo (CCH, Diagnóstico Institucional, 2011).

Es claro que se trata de condiciones docentes disímbricas y socialmente separadas en los ámbitos cotidianos de los planteles, sin embargo, la institución intenta reunir frecuentemente a los docentes durante el desarrollo del ciclo escolar, con el fin de establecer acuerdos mínimos, y evitar en la medida de lo posible una condición de inercia, falta de colaboración y conformismo.

Por su parte, las trayectorias de los estudiantes por definición propia no empiezan ni terminan de la misma manera a lo largo de su formación preuniversitaria, muchas de ellas más bien terminan mal, dado que solamente una minoría concluye sus estudios en los plazos normales establecidos. En la observación de lo no visible para los parámetros institucionales, las trayectorias suelen ser accidentadas, incompletas, y a la vez, con una dosis de satisfacción aparente con lo aprendido.

La vida personal y la escolar se encuentran implícitamente separadas en tanto los estudiantes establecen espacios de autonomía relativa y construyen e interiorizan imágenes opuestas sobre el estudiante que "concluye sus estudios de manera regular" –en este caso una minoría (Estadísticas de egreso, CCH, 2006)– y "ocultan" al estudiante que no concluye sus estudios como si este fuera un estudiante regular, en este caso la mayoría de ellos.

La acreditación global en el primer semestre alcanza solamente a poco más del 50% de los estudiantes inscritos para matemáticas I. Este resultado se mantiene durante el segundo semestre para otras materias (Química, Historia y Matemáticas II), con lo cual más de la mitad de los alumnos que supuestamente concluyeron el segundo semestre, adeudan por lo menos entre una y tres asignaturas (CCH, SEPLAN, 2009). Las mayores discrepancias en los porcentajes de acreditación se encuentran en el turno vespertino, lo cual no quiere decir que en el turno matutino la acreditación sea más homogénea, sino que por lo menos mantienen cuotas más parecidas entre sí. De esta manera, los porcentajes de acreditación suelen ser más elevados en el turno matutino que en el vespertino. Sin embargo, a diferencia de lo que suele decirse oficialmente, las condiciones de aprendizaje no varían sustancialmente de un turno a otro, ya que son las mismas materias y semestres, con profesores de tiempo completo y de asignatura en ambos turnos, que conforman una planta docente similar y diferenciada, pero que en las trayectorias de acreditación resultan más afectadas las del turno vespertino.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo corresponde a una investigación educativa más amplia para los estudios del Doctorado en Pedagogía que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este avance corresponde a una fase del trabajo de campo en una escuela del bachillerato del CCH, el cual consistió, por un lado, en la observación participante de las clases de Historia de México II del cuarto semestre de estudios, en un grupo de estudiantes (45) y la profesora de la materia durante el ciclo escolar 2012-2. Y por otro lado, el uso de la entrevista semiestructurada a un pequeño universo de estudiantes del mismo grupo, con el fin de hacer explícitas las breves participaciones que tuvieron en las clases, y describir la coherencia interna de sus trabajos escritos presentados a manera de ensayos.

Cabe señalar que la primera fase del trabajo de campo consistió en un cuestionario aplicado en 2011 en ambos turnos a dos grupos de alumnos sobre el dominio de la perspectiva histórica (Freixenet, D., 2005) desde las concepciones de los estudiantes y la opinión de varios docentes sobre los estudiantes que cursan el turno vespertino.

La presencia del observador en el aula es participante, mediante un previo acuerdo con la docente y los estudiantes. Los criterios para seleccionar a la profesora fueron: la formación disciplinaria en el campo de la historia en los años setenta, la larga trayectoria académica en el área curricular de la historia, el prestigio académico en la escuela y el estilo docente convencional. Ya en el desarrollo de las clases, su estilo docente tuvo variaciones en un rango de rigidez para asuntos como el control férreo del grupo que mantuvo al filo de la inmovilidad a la mayoría de los estudiantes y en otros asuntos de flexibilidad como el consumo en forma indiscriminada de alimentos y bebidas en el salón.

La lógica del trabajo consistió en tener algunas conversaciones fuera de clases con la profesora y una amiga de ella, también del área curricular de Historia, con el fin de hacer explícitas algunas ideas de la docencia y del aprendizaje. Por ejemplo, la idea de que los estudiantes son incapaces de aprender Historia y el hecho de que tienen muy poco espacio para el análisis y la reflexión de lo que se imparte en las clases de Historia.

La profesora A reaccionó sorprendida aduciendo que los grupos son numerosos, son muy inquietos y no alcanza el tiempo para que todos los alumnos participen. Su amiga, la profesora B señaló que falta tiempo para el análisis y la reflexión, pero que en sus grupos, los alumnos participan con interés y entusiasmo en las clases. Considera que los alumnos si son capaces de aprender, que ella siempre está atenta a sus intervenciones y complementa los temas con distintos puntos de vista. Mientras tanto, la profesora A escuchaba con atención, e intervino diciendo que los programas son

muy extensos, las unidades muy largas y con frecuencia los estudiantes no llegan bien preparados de la secundaria.

Estos breves recorridos con las docentes desde el salón ubicado a varios edificios de la dirección, o al estacionamiento brindó la posibilidad de poner en común algunas reflexiones sobre el desempeño de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes aceptaron que me acercara a ellos al final de las clases para preguntarles la manera como entendieron lo que expusieron sobre un tema, o los procedimientos que siguieron para argumentar un tema del México del siglo XX.

En este trabajo se presentan dos episodios de las clases de Historia de México II, que resumen con cierto detalle el contexto de la clase, la interacción entre la profesora y los estudiantes y el contenido temático. Los registros plantean la relación entre lo realmente registrado en el contexto, lo que presentan y exponen tanto la profesora como los estudiantes, es decir, tanto lo que se dice como lo que no se dice, cómo entiende la docente su trabajo y la manera como los estudiantes hacen más explícito lo que expusieron.

RESULTADOS

La exposición de un tema

La profesora hizo la distribución de los temas de cada unidad entre el número de equipos que hay en la clase, son 10 equipos de cinco alumnos cada uno. Por lo general asiste la mayoría del grupo a clases, suelen faltar de dos a cuatro alumnos, de los cuales no se sabe de su ausencia dado que no es un asunto explícito para la docente. Es un salón amplio con dos filas de mesas y un pasillo en medio, aunque hacia el fondo hay dos mesas en las que se sientan cuatro estudiantes. En ambas filas los espacios entre silla y silla son prácticamente inexistentes, por lo que los estudiantes están muy próximos uno de otro.

Cabe señalar que a lo congestionado del tamaño de este grupo de cuarto semestre, se suman dos elementos más: la cantidad de alimentos que a diario consumen a las once de la mañana dentro del salón y en el transcurso de la clase (tortas, papitas, dulces, refrescos, lácteos fermentados, agua embotellada de sabores) y el férreo control de la disciplina por parte de la profesora que busca mantenerlos callados y atentos.

El día de la exposición de un tema, cada equipo lleva de cuatro a cinco láminas que colocan a lo ancho de la pared donde está el pizarrón blanco. Estas láminas corresponden a la presentación del tema y su contenido (título, objetivos, problema, hipótesis, desarrollo y conclusiones), en ocasiones se agrega una cronología y un mapa. Hay un ambiente altamente emotivo porque cualquier gesto, distracción o malentendido



durante la exposición cobra una fuerza singular que se contagia, quedando en segundo plano el contenido histórico en cuestión.

La preparación de las láminas está planteada a manera de preguntas sobre el tema, por ejemplo, en una lámina dice: "la Revolución Mexicana de 1910 y las preguntas (¿Cuál fue el papel del porfiriato? ¿Quiénes participaron? ¿Cuáles fueron las principales demandas de los grupos sociales? ¿Quiénes son los caudillos más importantes?)"

La segunda lámina dice: "Principales caudillos (Francisco I. Madero, Francisco Villa, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón y Lázaro Cárdenas)". La tercera lámina es una cronología simple de la fecha más conocida (1910, 1913, 1914, 1917, 1920), en la cuarta lámina señalan varias hipótesis: "El Plan de San Luis es una reacción al mal gobierno de Díaz", "Las demandas de los grupos sociales no fueron satisfechas por el movimiento revolucionario", y "las inversiones extranjeras siguieron presentes en el desarrollo del país". La quinta lámina es un mapa de la República Mexicana coloreados los estados de Sonora, Guanajuato y Distrito Federal.

En la lámina de conclusiones dice: "Los caudillos buscaban mejorar las condiciones de vida de los trabajadores del campo, debido a la explotación de los Estados Unidos que tenía el control de los recursos económicos", "Los campesinos reaccionaron con el movimiento revolucionario porque no recibían un pago justo a su trabajo".

En su exposición, este equipo leyó en voz alta las "notas" que habían seleccionado para este tema, por lo general son frases textuales del libro de texto. Uno de ellos expuso sin leer las notas que llevaba, sobre el papel de Estados Unidos en el movimiento revolucionario cuya injerencia "fue muy clara", con la anuencia del expresidente Díaz y las compañías extranjeras. Sigue hablando de Díaz como un "dictador". La profesora interviene para decir que la figura de Díaz es importante "pero no se trata solo de la persona, sino de lo que pasaba en el país". Plantea la idea de nación versus la inversión extranjera para señalar que es más importante la noción de conciencia nacional.

En varias de sus intervenciones, la profesora corrige las frases de los estudiantes como ésta última, para decirles que no personifiquen la Historia, sino que busquen más elementos para explicarla. Además agrega que el libro base es solo una fuente de consulta para la exposición de los temas, "es un libro muy general, ustedes deben buscar en otras fuentes de información para ampliar los temas".

En otra de sus intervenciones de este mismo tema establece la relación entre burguesía y obreros, diciendo que el movimiento revolucionario no satisfizo las demandas de los trabajadores. Al paso de varias exposiciones, los estudiantes parecen convencidos de que esta manera de entender la Historia es la adecuada, al grado de que validan lo que se expone en los temas.

Sin embargo, hay momentos de conflicto. Una de las estudiantes alzó la mano para participar diciendo que el papel de Porfirio Díaz no fue tan malo, “con Díaz también hubo progreso, comunicaciones y ...”, en ese momento fue interrumpida por la profesora para decirle que no se confundiera, que Díaz favoreció la inversión extranjera pero no al pueblo.

Un alumno alzó la mano para decir: “en el periodo de Díaz solo se buscaba el poder, no el progreso”, la profesora agregó: “también buscó el control del pensamiento”.

Las participaciones de los estudiantes son muy generales, confusas y no completan las ideas que quieren expresar, en alguna medida porque la profesora no deja que terminen de exponerlas. Ellos mismos caen en la cuenta de solo decir una frase y callarse. La prisa de la profesora es porque hay varias manos alzadas que quieren participar, con el fin de que reciban la firma correspondiente en su tarjeta de asistencias, trabajos y participaciones.

Al final de la clase y ya en el pasillo, al aproximarme para pedirle ampliar su intervención, esta estudiante (Tania) con rostro de preocupación, comentó que ella estaba en lo correcto porque el país tuvo avances económicos, aunque no del todo en los aspectos sociales.



1. Equipo al final de la exposición de Historia de México II. Atrás láminas del tema

PRESIDENCIALISMO (MARZO, 2012)

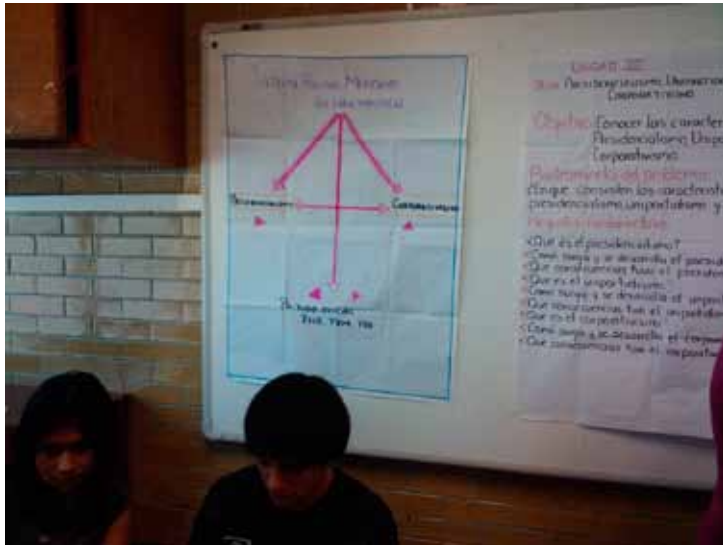
Las oportunidades de participar en la clase

Las oportunidades de participar en las clases ocurren por lo general después de la exposición de un tema (a cargo de cinco integrantes de la clase). Estas participaciones se reducen a leer en voz alta un párrafo del libro base de la clase y a realizar un brevísimo comentario (una frase simple, a veces incompleta). Estas participaciones casi no agregan nada nuevo a lo presentado por la exposición, pero los que participan dan a entender que ubicaron un aspecto importante del tema, lo seleccionaron y solicitan leerlo en voz alta.

Del total de estudiantes que asisten (un 90%), más de la mitad participan con la lectura en voz alta, pero hay un sector que casi nunca ha participado en esta ronda, dado que la docente no se dirige hacia ellos y pasan desapercibidos.

Cabe señalar que "participar" en la clase quiere decir leer en voz alta un párrafo previamente seleccionado a propósito del tema de exposición, lo cual implica el "esfuerzo" de ubicarlo en el periodo histórico correspondiente. Una tras otra se suceden las participaciones sin control alguno, sin reflexión conjunta ni recapitulación de lo presentado. La participación de los alumnos se reduce a reproducir lo que dice el libro de Juan Brom, agregando solamente la ubicación temática en cuestión, con frases como: "fue en el periodo de Obregón", "se promulgó la Constitución de 1917", "la lucha de los trabajadores", "el reparto de tierras con Cárdenas". La profesora se encarga de completar las frases de los estudiantes situando un contexto más amplio del tema, con énfasis en su propia explicación de los hechos históricos.

Estas "oportunidades" manifiestan que los estudiantes se apoyan fundamentalmente en el libro base de la clase como única fuente de consulta, tanto para solicitar su participación, como en la preparación del tema. Sin embargo, solo están repitiendo lo que dice el libro, de tal suerte que el potencial de los estudiantes parece pasar inadvertido por parte de la docente, y en consecuencia, por parte de la institución. Con estas participaciones en clase, los mismos estudiantes llegan a creer que lo dicho por el libro es cierto y es creíble, aunque no estén totalmente seguros de que así sea. Más bien es una respuesta mecánica a lo solicitado por la docente.



2. Láminas del tema Presidencialismo y guía de actividades (Unidad, tema, objetivo, problema, preguntas, hipótesis, desarrollo y conclusión) (Marzo, 2012).

Como puede apreciarse en la lámina, las preguntas sobre un tema son muy generales y hasta cierto punto simples. Basta con buscar las respuestas en la misma fuente, sin la necesidad de reflexionarlas ni compararlas con otro episodio histórico. La repetición del contenido histórico es la norma de la clase.

LA EXPLICITACIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO DE LA MATERIA

Al final de varias clases se entrevistó algunos estudiantes tanto los que expusieron en clase, participaron en voz alta, como los que no lo hicieron. Se entrevistó a 13 estudiantes del mismo grupo, con el fin de hacer más explícita su intervención, y poder ampliar lo que expresaron en voz alta. Se trató de un diálogo más pausado, en el que los estudiantes encontraron la ocasión de ampliar y especificar lo que según ellos sabían del tema presentado. Lo que alcanzaron a expresar en las entrevistas fue mucho más de lo que parece si solo se atiende uno a lo sucedido en la clase, es decir, los estudiantes son más abiertos en su explicación, buscan relaciones entre los hechos históricos, establecen algunas correspondencias entre el pasado y el presente, en un par de ocasiones cuestionaron lo dicho por la profesora. Sin embargo, estas reflexiones no rebasan un nivel superficial del contenido visto en las clases.

En la siguiente reflexión se aprecia la manera en que una estudiante es capaz de ordenar sus ideas con cierta claridad desde el momento en que aclara los pasos que siguió para preparar un tema, es consciente de que no basta con repetir lo que dice el libro y está segura de haber formulado bien la definición de Presidencialismo, aunque ésta sea una definición pobre e incompleta.

Melissa comentó:

Cuesta trabajo organizarse para exponer, pero con un tema en la mano, podemos buscar información en otras fuentes... En la exposición no utilizamos el libro de la clase... solo una parte, buscamos en otro libro en la biblioteca. Cuando se organizan mal, y la prisa, repiten lo que dice el libro, porque no buscan bien la información... Se trata de razonar la información, si solo repites, no entiendes el hilo de lo que se trata. No se trata de leer solo lo que dice el libro, sino de relacionar el tema con algún evento... el presidencialismo es la centralización del poder ejecutivo. Un ejemplo sencillo, donde el poder se centra en una sola persona, en un solo compañero del equipo, que él decidiera lo que se hace y la opinión de los demás no valiera (M-1).

La definición de Presidencialismo está basada en lo que leyó del libro de texto, cuya versión de la Historia de México exagera el papel negativo de los periodos presidenciales. El enunciado del libro hace una referencia incompleta y banal a presidentes que fueron más autoritarios que otros, como si todo el poder estuviese depositado solo en ellos, y no se mencionan los contrapesos de cada periodo y la atención al estado de derecho.

Por otra parte, se revisaron algunos trabajos escritos que los estudiantes entregaron a manera de ensayos, a partir también de observaciones que la profesora les hizo por escrito. Algunos estudiantes comentaron que después de la revisión pudieron darse cuenta de errores, incongruencias y falta de correspondencia entre el argumento, el desarrollo y la conclusión del trabajo escrito. Varios comentaron que por primera vez escribían un trabajo académico a manera de ensayo, lo cual resultó difícil de realizar sin alguna orientación previa. La mayoría de ellos conocía de manera general la estructura básica de un ensayo (argumento, desarrollo y conclusión), pero no la habían ejercitado en sus cursos anteriores. Se aprovechó esta situación para entrevistar a la profesora del curso de Taller de Redacción e Investigación Documental para el cuarto semestre, quien señaló que muy pocas veces los estudiantes han practicado la elaboración de ensayos, más bien realizan resúmenes de un tema. Agregó que un problema fundamental es la falta de coordinación entre profesores del mismo grupo para establecer criterios comunes en la solicitud de trabajos escritos, lo cual ha provocado una gran confusión en los estudiantes al recibir instrucciones distintas para un mismo trabajo.

En efecto, una revisión general de algunos trabajos escritos muestra que son un tipo de resumen (a veces de cinco páginas) o una lista de ideas presentadas en forma mecánica, la mayoría de ellas copiadas del libro. Con la reflexión en voz alta se dieron cuenta que son capaces de identificar ciertas dificultades que podrían superar con una orientación adecuada que les permita escribir un argumento claro. Por lo visto no alcanza solo con darse cuenta de que es posible corregir el trabajo, sino de hacerlo varias veces, pero con la asesoría de la profesora.

En su verbalización sobre el contenido histórico, algunos estudiantes fueron capaces de relacionar distintos acontecimientos generales y específicos, advirtieron que deben tomarse en cuenta distintos puntos de vista y que debían consultar varias fuentes de información. Paola comentó la manera en que tuvo que corregir dos veces un ensayo:

se corrigió el contenido del primer ensayo porque no tenía argumentación, en la introducción la base de mi hipótesis era correcta, el desarrollo carecía de argumentación, por tanto, en la conclusión simplemente no se llegaba a ninguna (conclusión)... la idea principal consistía en resaltar las consecuencias del Porfiriato y los hechos que marcaron ese periodo... La introducción era que hubo fallas en el gobierno de Porfirio Díaz, pero no las desarrollé con claridad. Utilicé varias fuentes, un libro de la editorial Quinto Sol y algunas fuentes de consulta de Internet.

En el segundo ensayo, puse más argumentaciones en el desarrollo y ampliarla más... tenía como límite dos cuartillas... tratar de argumentar más la conclusión... La calificación fue un mal sabor de boca, tuve un resultado mínimo, traté de corregir el segundo ensayo, con una introducción clara, traté de argumentar mejor que en el primero. Puse más antecedentes históricos... Aprendí algo nuevo, busqué en diferentes fuentes de información, para tener un panorama más amplio de la historia, entonces, si te ayuda hacer este trabajo. Si tuviera que hacerlo de nuevo, lo que cambiaría es tener varias fuentes de consulta, en la clase se sugería una sola fuente, con una sola fuente de consulta se reducen los puntos de vista sobre un tema (P-2).

Las dificultades para organizar las distintas partes de un ensayo son notorias, en tanto los estudiantes carecen de procedimientos para hacerlo, y de ejemplos o muestras de ensayos que les permitan identificar distintos recursos argumentativos. Durante el desarrollo de las clases, prácticamente no hubo oportunidad de hacer explícitos los errores más importantes de los trabajos escritos, la profesora los devolvió con correcciones para que se hicieran de nuevo, pero éstas no se hicieron explícitas al conjunto de la clase.



Lo que la profesora dice es que los estudiantes no llegan con los conocimientos necesarios para aprender Historia, con el paso del semestre supone que alcanzan a tener una conciencia del pasado y del presente. Cuando se le preguntó que logran aprender los estudiantes, considera que apenas alcanzan a saber seleccionar la información adecuada para un tema o episodio histórico (se refiere a la selección de citas del libro que hacen los estudiantes para participar en voz alta). Considera que saben relacionar distintos hechos históricos sobre un tema, en los trabajos escritos se observa que esta relación es muy general y mecánica, agrega: "de los errores se aprende, es difícil sacarlos de sus tradiciones de trabajos, como hacer un resumen, o bajar la información de Internet, algunas veces saben relacionar imágenes con temas".

La profesora llegó a la conclusión de que pensar históricamente no es fácil porque los estudiantes para empezar no saben hacer un resumen, se requiere que sepan plantear un problema, lo cual llama la atención dado que en las clases difícilmente se logró si solo repetían lo que decía el libro de texto.

DISCUSIÓN

Algunos de los docentes entrevistados añoran los tiempos en que se reunían colegiadamente para seleccionar y discutir textos de historia y de otras ciencias. Hoy esta escuela padece una fuerte fragmentación de sus contenidos educativos que de manera estructural y curricular, limitan las posibilidades de encontrar puntos de encuentro entre la lectura, la investigación, el trabajo escrito y la reflexividad sobre el contenido histórico.

En los trabajos de Pozo (2006) se ha comprobado que los estudiantes tienen concepciones más estables para tomar nota de distintas informaciones y prácticas que han aprendido a lo largo de su trayectoria escolar. Saben con más claridad de la que suponemos, de qué son capaces, qué clase de decisiones tendrán que tomar, y cuáles son las respuestas más adecuadas al ambiente de aprendizaje en el que se encuentran. Lo anterior no quiere decir que sus concepciones tengan una dirección clara, sino más bien ajustada al ambiente. El dominio de un contenido no es una tarea fácil porque el subsistema educativo no ha sido capaz de orientarlos hacia su definición, desarrollo y logro. Es cierto que alcanzan un nivel de dominio superficial en contenidos que han visto infinidad de veces, pero de manera distinta y a veces confusa a lo largo de su trayectoria escolar. De igual manera, es posible asegurar que hay niveles de dominio del contenido histórico mejor afianzados pero que no han sido aprovechados en sus cursos de Historia. El diagnóstico que se obtuvo mediante un cuestionario a dos grupos de estudiantes de ambos turnos en 2011 da cuenta de ello. Además, siguiendo con el argumento de Dubet

y Martuccelli (1998), los estudiantes “aprenden” a pesar de la escuela y de los docentes. Si la respuesta del contexto educativo no es la esperada, su reacción se conduce hacia lo que el mismo contexto de aprendizaje ofrece, es decir, pueden aparentemente aceptarlo, rechazarlo o sentirse desintegrados, sentir una incomodidad latente, o sentirse mejor en otros contextos paralelos de la escuela (amigos con intereses parecidos, aficiones no permitidas socialmente).

Como ya se había mencionado, Pozo señala que el contenido de las experiencias educativas tienden a ser repetitivas y memorísticas en las que los estudiantes no participan de lo que sucede, simplemente reproducen lo que dice el profesor. En sus trabajos escritos solo resumen el libro de texto. En un escenario como este no hay muchas opciones que permitan un trabajo de revisión, corrección y reflexión sobre lo escrito.

La sombra de las concepciones estables pasan por ciertos estados de perturbación y conflicto dado lo implícito del contenido histórico en las clases, que con frecuencia se validan como conocimientos ciertos y creíbles. En la mecánica de las clases no tienen porque cuestionarse estas concepciones, se da por hecho que el sistema presidencialista es negativo y que Porfirio Díaz fue un dictador. Como dice la profesora, al paso del tiempo, muchos de estos contenidos, permanecen en las creencias de los estudiantes y no resulta fácil modificarlas.

De acuerdo a la profesora del mismo grupo que imparte la materia de Taller de Lectura y Redacción, señala que los estudiantes son capaces de llevar a la práctica la estructura mínima de la argumentación con algunas dificultades de comprensión y desarrollo. Sin embargo, agrega que son muy pocas las veces que los estudiantes escriben, muy pocas las veces que argumentan una idea, y muy pocas veces se revisan esta clase de trabajos. Comentó que en sus 15 años de docencia en esta escuela del bachillerato universitario, una sola vez se ha puesto de acuerdo con otro profesor (de Química) para organizar juntos la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes que participaron en un concurso.

En esta ocasión, la profecía autocumplida de la escuela se acompaña de varias limitaciones estructurales del subsistema de educación media superior que impactan directamente en el frenesí de las tasas de egreso, la gestión académica (*sin gestión*) de las escuelas, en los estilos docentes convencionales y en las concepciones negativas de los docentes sobre lo que significa aprender el contenido histórico de la materia Historia de México II.

A su vez, estas concepciones negativas influyen de manera importante en la conducta esperada del otro, en este caso, desde una posición superior se sitúa el papel de los estudiantes como incapaces de aprender algún conocimiento y que solo saben repetirlo. Los datos obtenidos en un cuestionario ya citado sobre si los estudiantes domi-



nan algunas definiciones de la perspectiva histórica indican un patrón relativamente distinto en el que a fuerza de repetirlas, no cabe la menor duda, son capaces de alcanzar un nivel básico en la conciencia historia de su presente y del pasado, en una perspectiva hacia el futuro. Finalmente, estos resultados permiten apuntar nuevos desafíos en la enseñanza y aprendizaje de la Historia que rebasen el plano individual del docente en el entendido de que mediante un espacio de diálogo más incluyente con otras materias y otros docentes, seguramente se podrá avanzar en que los estudiantes realmente logren dominar el contenido histórico con respaldos de investigación y lectura, solvencia en la argumentación y una amplia reflexividad con los demás.

REFERENCIAS

- Carretero, Mario y Voss, James (comps.) (2004) Aprender y pensar la historia. Buenos Aires, Amorrortu.
- CCH (2009) Documentos para la revisión curricular. México, UNAM. DGCCH. Cuadernillos sobre la población estudiantil.
- CCH (2011) Diagnóstico Institucional. México, UNAM. DGCCH.
- Cornejo Oviedo, Alejandro (2011) Condiciones de aprendizaje del contenido histórico en estudiantes del bachillerato universitario del CCH. Un análisis estadístico. México, UNAM, FFyL. Avance de investigación para la tesis del Programa de Doctorado en Pedagogía.
- Dubet, Francois & Martuccelli, Danilo (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Madrid, Editorial Losada.
- ENLACE (2009) SEP. México.
- Freixenet Mas, Dolors (2005) "Los procedimientos: definición, didáctica y evaluación", VIII Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. México, UNAM, CCH. Memoria.
- Geertz, Clifford (1994) "El sentido común como sistema cultural", en: Conocimiento Local. Barcelona, Editorial Paidós.
- Lerner, Victoria (1998) "Los adolescentes y la enseñanza de la historia". Revista La Tarea. México, SNTE, Núm. 10.
- Pereira Wilson, Tania Cristina & Alves Mazzoti, Alda Judith. (2004) "Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do ensino fundamental e sua

- pratica docente". Revista Educação e Cultura Contemporanea. (Brasil), Vol: 1, No: 1, Mes: Jan-Jun. 75-87.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2003) "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en: Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. (Coord.) J. M. Piña Osorio. México, UNAM, CESU.
- SEP (2009) Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Exlace). México, SEP.
- PISA (2009) INEE. México.
- Pozo, Juan Ignacio (1999) "Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional". Revista Enseñanza de las Ciencias. Madrid, Vol. 17, núm. 3, pp. 513-520.
- Pozo, Juan Ignacio et al (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Madrid, editorial Grao.
- Remedi, Eduardo (2004) Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades (Coord.). México, Plaza y Valdés.
- Secretaría de Planeación del CCH (2002, 2006). Estadísticas de egreso de alumnos regulares e irregulares. México, UNAM, CCH.
- Santillán Reyes, Dulce María (2008) Dificultades en el aprendizaje de los alumnos en Historia Universal I e Historia de México I, generación 2008 y 2007. México, UNAM, CCH, Secretaría de Planeación.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008) El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. México, UNAM, IISUE.
- Woods, Peter (1993) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México, Editorial Paidós.



GÉNERO, PATRIMONIO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN GARB ASUÁN (EGIPTO). EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN

María del Consuelo Díez Bedmar*

¿Qué implica trabajar la formación ciudadana en contextos interculturales distintos a los ámbitos comunes de nuestro trabajo? ¿Bajo qué parámetros podemos desarrollar propuestas de enseñanza de la historia a través del patrimonio histórico y cultural? ¿Cuáles son los problemas y las ventajas que aparecen en la investigación y la implementación de programas educativos con estudiantes de distintas culturas y religiones? ¿Bajo qué parámetros podemos implantar la perspectiva de género en contextos educativos y culturales en los que no aparecen integrados los currícula oficiales?

Todas estas preguntas, y otras muchas más, han aparecido a lo largo de la puesta en marcha del proyecto de investigación I+D+I HAR2009-08600, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación Español, que se está llevando a cabo en la necrópolis Qubbet El-Hawa (Asuan, Egipto), con la cooperación del Supreme Council of Antiquities de Egipto. El proyecto tiene entre sus fines contribuir al desarrollo local, desde una perspectiva de género, y convertir el yacimiento en espacio de aprendizaje y enseñanza de la identidad ciudadana de la cultura Nubia en convivencia histórica con el pueblo egipcio. A lo largo de esta ponencia abordaremos cómo estamos realizando este trabajo y de qué manera damos respuesta a los interrogantes de partida.

INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO

Garb-Asuán es una pequeña población situada en la orilla contraria a la ciudad egipcia de Asuán, y en frente de ella. Entre ambas poblaciones se encuentra el río Nilo, por lo que la comunicación en "motorboat" es constante y con una duración de 10-15 minutos. Ésta realidad ha provocado que la localidad no haya tenido un amplio desarrollo de servicios y haya mantenido las señas de identidad de una población que ha basado la fuente de su riqueza en la capital de la provincia, el trabajo en pequeñas y familiares parcelas agrícolas, en la ganadería (principalmente ovejas y camellos) y en el turismo que, desde Asuán se traslada para realizar pequeños traslados en camello por

* Universidad de Jaén (España).



el desierto, para pasear por la callejuelas de la localidad, de típico sabor nubio o, en menor medida, para visitar la necrópolis denominada Qubbet el-Hawa¹.



¹ La necrópolis abarca una cronología desde la VI Dinastía hasta finales de la XII (1800 aC). En ella se encuentran, entre otras, las tumbas de Herjuf, Pepi-Najt Heqa-ib I, Sabni I y II o Sarenput I y II.





Ilustración 1. Situación del yacimiento y la población; vista del yacimiento desde las afueras de Garb Asuán.

Nuestro contacto con la comunidad garbasuani, de origen nubio (Jennings, 1995, p. 31), y con las autoridades de ésta zona del país tiene su origen, precisamente en un proyecto realizado entre el Consejo Superior de Antigüedades Egipcias y la Universidad de Jaén en 2007, para la investigación, limpieza, conservación de una de las tumbas del yacimiento (en concreto la número 33)². No obstante, la importancia del yacimiento, donde fue enterrada la nobleza de la isla de Elefantina durante toda la historia faraónica, y su cercanía a las rutas actualmente establecidas de turismo por el río Nilo, así como la voluntad de las autoridades egipcias de potenciar las posibilidades del yacimiento, tanto desde el punto de vista turístico, como de enseñanza de su patrimonio histórico-cultural, propició que se solicitara un proyecto de investigación³ financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el que se incluyeron varias líneas de trabajo de las cuales soy responsable y que son el origen de éste trabajo:

P. 86
del pdf

² Jiménez Serrano, A.; Martínez De Dios, J. L. y Anguita Ordóñez, J. M., (2008). "Proyecto Qubbet el-Hawa: La tumba nº 33. Primera campaña (2008)", en: Boletín de la Asociación Española de Egiptología.

³ Proyecto I + D + I HAR2009-08600 "Excavación, estudio y conservación de la tumba nº 33 de la necrópolis de Qubbet El-Hawa (Asuan, Egipto).

- Estrategias para el desarrollo local y rural, prestando un especial interés a la situación de las mujeres.
- Didáctica del yacimiento de Qubbet el-Hawa (difusión del yacimiento mediante la elaboración de itinerarios y guías didácticas para la utilidad social del mismo).
- Estudio y análisis de la comunidad de Garb Asuán desde una perspectiva de género.

¿QUÉ Y CÓMO PUEDE CONTRIBUIR LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA A PROYECTOS COMO ÉSTE?

Son muchos los autores y autoras que relacionan la enseñanza de la Historia con la de la ciudadanía y éstas con el desarrollo de la conciencia histórica. No podemos entrar en estas pocas páginas en el debate, ni es el objeto de este trabajo, pero sí corroborar la necesidad de abordar procesos y procedimientos de la enseñanza de la Historia que la relacionan con las concepciones del futuro (Jensen, 2000; Laville, 2001), más aún cuando, asumiendo distintos postulados de la teoría práctica y crítica, consideramos que el currículum es un constructo social que se genera y cambia desde la práctica, a la que debe servir, y que se ve condicionado por un conjunto de circunstancias coyunturales y estructurales, y aún así, "dentro de la teoría curricular crítica y radical que enfrenta el análisis de la desigualdad en la escuela encontramos la infraconsideración de la categoría de género frente al predominio de la clase social-e incluso de la etnia- en tanto que factor estructurante de las relaciones sociales y de las producciones culturales" (Gregorio y Franzé, 2006, p. 93).

De ahí que, lo primero que tenemos que analizar es para qué tipo de currículum vamos a planificar nuestras acciones. En este sentido, y partiendo de una tradición que Pérez Gómez (1992), entre otros, denominó "perspectiva ética de la educación", debemos tener en cuenta lo que en cada contexto se considera fundamental para la integración crítica y transformadora de las jóvenes generaciones en la sociedad.

Estas consideraciones nos parecen fundamentales para poder plantear unas estrategias metodológicas y didácticas que, partiendo de una estructura de pensamiento eurocentrista, como es la nuestra, por nuestra formación o deformación profesional, con un sistema educativo cuya finalidad es la adquisición de competencias básicas para la formación ciudadana, sea inteligible, aplicable, desarrollable y de utilidad común a diversas estructuras y concepciones educativas que comparten la voluntad de ser reconocibles y respetadas en una sociedad globalizada, con innumerables formas y modos de intercambio de ideas ya sea de manera presencial, ya sea a través de redes o medios de comunicación. Por tanto, interculturalidad para la diversidad cultural con



una meta común: formar en la conciencia histórica y dotar de instrumentos para repensar el pasado y el presente de manera que se pueda afrontar el futuro participando de manera activa y crítica en su fundamentación. Para ello creemos necesario introducir los términos género y ciudadanía en nuestras investigaciones y propuestas de enseñanza de la Historia.

En este sentido, el paradigma feminista, desde la consideración del género,⁴ parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad⁵. La teoría feminista se centra en desvelar los valores patriarcales presentes en nuestras formas de entender y analizar nuestras realidades con el objetivo de construir una ciencia y un mundo en el que las diferencias sexuales no impliquen desigualdad social, económica, política o investigadora, objetivo para el que es de suma importancia la categoría de análisis que conocemos con el nombre de género, definido como categoría fundamental de la realidad social, cultural e histórica, y la percepción y estudio de dicha realidad que comprende un conjunto complejo de relaciones y procesos en términos de relaciones intergenéricas e intragenéricas.⁶

Por eso incorporamos el género⁷ como categoría de análisis (Fernández Valencia, 2004) en sus tres componentes: el simbólico, el estructural y el individual, introduciendo nuevos objetos de estudio relacionados con los intereses y las experiencias de las mujeres, asumiendo nuevos puntos de vista, que posibilitan la formulación de hipótesis de investigación, hipótesis explicativas y conocimientos diferentes. Es decir, "hay que evitar que las informaciones sobre las mujeres se conviertan en un añadido a la historia androcéntrica. La perspectiva de las relaciones de género supone que la categoría de género, como las categorías de clase o estamento, sea instrumento básico para la explicación de la organización social y de las relaciones sociales. Por eso replantea la Historia" (Fernández Valencia (coord.), 2001, p. 85), y además, creemos que la escuela requiere una "de-construcción de las prácticas sociales, de las estructuras que forman nuestro legado cultural y que han sido consecuencia de las relaciones de dominación

⁴ Colás Bravo, P (2001) *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 19, número 2, pp. 291-314

⁵ La explicitación de estas propuestas puede verse en Colás, P. (2000) "Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa". *Universitas Tarraconensis*. Universidad de Tarragona; o Colás, P. (2001a) "La investigación sobre género en Educación. El estado de la cuestión". En Pozo Llorente, T.; López Fuentes, R.; García Lupión, B. y Olmedo Moreno, E. *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: grupo editorial universitario. pp. 13-35.

⁶ Dentro del paradigma feminista, nos declaramos abiertamente seguidoras del feminismo de la igualdad, propugnado por autoras como Celia Amorós (1985), o Amelia Valcárcel (1991).

⁷ Amelang, J.S.; Nash, M. (eds) *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia.

y de poder de algunos varones sobre otros y sobre las mujeres, y no el resultado del consenso de los sujetos que participan en igualdad” (Rodríguez Martínez, 2006, p. 10).

Desde este punto de vista, podemos decir que la historia de las mujeres en la cultura Nubia, tanto en la Historia de Egipto como en la de Sudán, se ha visto totalmente limitada a pocas alusiones casi vinculadas a la leyenda. Además, hoy por hoy, las mujeres de Garb-Asuán desarrollan una labor fundamental en el desarrollo económico de sus localidades, gracias a la artesanía con fines comerciales vinculados al turismo, o incluso con el mantenimiento de tradiciones culinarias que hacen que la comida Nubia sea altamente apreciada incluso por los egipcios.



Ilustración 2. Elaborando productos artesanos para la venta y preparando alimentos para la comida.



Ilustración 3. La tumba 35n es una magnífica fuente de información para descubrir la vida cotidiana de hombres y mujeres nubias a partir de las pinturas.

No vamos a entrar aquí en las formas culturales nubias segregadas por sexos, y a su vez por roles de género, pero sí podemos afirmar que recae sobre las mujeres el mantenimiento de la identidad cultural, de la que hombres y mujeres se sienten orgullosos, frente a la árabe o a la egipcia, hasta tal punto que a las mujeres no les está permitido contraer matrimonio fuera de su comunidad cultural, mientras que a los hombres sí. De esta manera nos encontramos a chicas jóvenes que han de esperar, en algunas ocasiones, a que los hombres que han contraído un primer matrimonio fuera de la comunidad (normalmente con alguna mujer occidental), finalizado éste vuelvan para contraer unas segundas nupcias con una mujer nubia y así conseguir que sus hijos e hijas se formen en dicho parámetros culturales; es decir, la endogamia cultural es muy fuerte y está en el eje central de su cultura popular.⁸

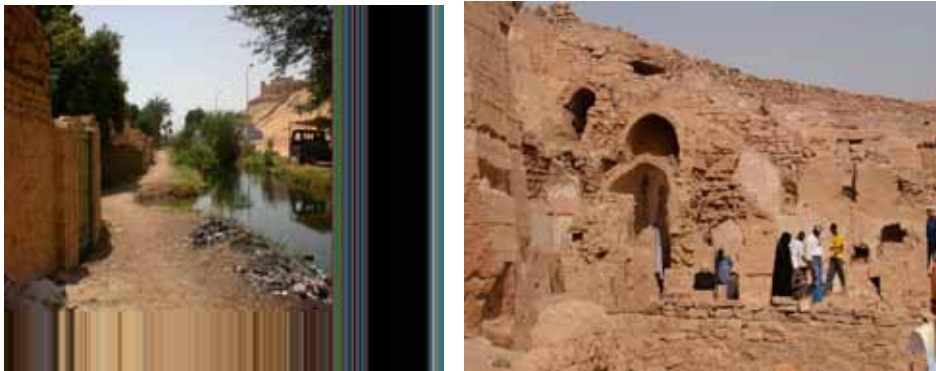


Ilustración 4. Vecino de Garb Asuam fregando utensilios a la puerta de su casa e inspectora de arqueología observando el trabajo de los operarios en una excavación en Qubbet el-Hawa.

Las concepciones sociales por tanto, y como nos demuestra Haraway (1995), marcan modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes “producen discursos” que “producen conocimientos” que “producen poder” que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder.

Desde una posición crítica la “verdad” es una forma, entre otras, de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al ran-

⁸ Aquella que existe en el pueblo; que no está escrita ni se ajusta a normalización; se transmite por las mujeres de manera oral; se produce en el interior de las comunidades y es propia e intransferible de ellas; se enriquece y evoluciona en el ámbito privado.

go de objetividad, que desde la perspectiva de género se puede volver a analizar, así como los discursos históricos y los modelos educativos por los que hemos aprendido a observar el mundo y a determinar “*lo que se piensa*” y “*cómo se piensa*”. Así mismo, desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía⁹, tal y como señalaba Gómez Rodríguez (2009), “la denominada “Estrategia de Lisboa” establecía para el año 2010 que todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea fomentaran “el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad”.¹⁰

Seguindo a Martín (2004, p. 43), educar para la ciudadanía debe consistir principalmente en saber hacer, lo cual no se aprende con conocimientos, discursos y memoria, sino mediante la observación y el desarrollo de acciones como ciudadanos, participar con ellas en el bienestar de la comunidad.

En ese sentido adquiere una dimensión de educación cívico-moral que comprometa al alumnado con los derechos humanos y para convivir en sociedades abiertas y pluralistas, basadas en el respeto (con diálogo basado en la igualdad) y la aceptación de la diversidad. Esta es la respuesta más acertada y racional respecto a los procesos de globalización y a la generalización de las corrientes migratorias de personas, ideas, y formas de vida, entendidas desde su diversidad enriquecedora. De ahí la necesidad de abordar una educación para la interculturalidad¹¹, como tarea urgente en un mundo globalizado como el nuestro. No se trata de adoctrinar o imponer, sino de mostrar y proponer esos valores y esas normas y su relación con la paz social y, en última instancia, con la creación del ámbito y de las condiciones más propicias para el libre desarrollo de la personalidad en condiciones de igualdad. Entendida de esta manera, desde la enseñanza de la Historia se debe implicar al alumnado en la resolución de problemas reales, lo que supone iniciarles en procesos racionales de investigación, en procesos de deliberación moral, de toma de decisiones y acciones responsables, conciliando lo individual, como respuesta a los intereses y necesidades particulares, con lo social, en tanto en cuanto contemplen los contenidos considerados valiosos por la comunidad universal, por toda la humanidad independientemente de razas, culturas, ideolo-

⁹ Gómez Rodríguez, A. E. (2005) “Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI”. En *Iber*, 44, pp. 7-15.

¹⁰ No obstante, hemos de señalar que aún queda mucho por hacer al respecto, partiendo de las premisas del informe Eurydice (2005) *Citizenship Education at School in Europe*, European Commission, Bruselas (<http://www.eurydice.org>; última consulta 04-04-2011).

¹¹ Para comprender lo que queremos decir en este apartado, recomendamos la lectura de Gil Jaurena, I (2009) “Diversidad cultural en educación obligatoria, ¿Qué sucede en las escuelas?” en Fernández Montes, M; Müllauer-Seichter, W (Coord) *La intergración escolar a debate*. Madrid, pp. 143-169.



gías, etc. Así lo señalaba Delors (1996) cuando indicaba que “la función esencial de la educación no es solucionar problemas inmediatos, sino ayudar a ser, a hacer, a pensar y a convivir”. Es preciso recordar que *la educación empieza por sentirse miembro de comunidades diversas*: familiar, religiosa y étnica entre otras, pero también miembro de una comunidad institucional, en la que las personas discentes han de sentirse acogidos y protegidos desde el comienzo su vida.

Y para ello, la enseñanza de la Historia, desde una perspectiva de género puede y debe servirse de la didáctica del Patrimonio como un recurso esencial. El yacimiento arqueológico de Qubbet el-Hawa y la población de Garb-Asuán son un claro ejemplo de ello ya que nos provee (a partir de la lectura y análisis de fuentes históricas de diversa topología, apoyadas por las investigaciones arqueológicas y el territorio socioeconómico y cultural que lo rodea), de recursos educativos cercanos, activos y reveladores para investigar, descubrir y redescubrir la Historia, la de la comunidad, en primer lugar- consiguiendo que se sientan partícipes-, y la nuestra, en segundo lugar, al propiciarnos un acercamiento directo a la enseñanza por descubrimiento, ya que, como afirma Plá (2005, p. 199), la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación.



Ilustración 5. Niño y niña camino de la escuela e Garb Asuán y ejemplo de relieve funerario en la tumba 35m donde aparece una pareja representada. En la misma tumba hay más ejemplos similares.

Para ello utilizamos el concepto de Patrimonio Cultural. Éste, según la UNESCO, abarca varias categorías, de entre las cuales seleccionamos: el patrimonio cultural material, el patrimonio cultural mueble (pinturas, esculturas, monedas, manuscritos, etc.); el patrimonio cultural inmueble (monumentos, sitios arqueológicos, etc.); el pa-

rimonio cultural inmaterial (tradiciones orales, artes del espectáculo, rituales, etc.); el patrimonio natural (sitios naturales que revisten aspectos culturales como los paisajes culturales, las formaciones físicas, biológicas o geológicas, etc.). Todas ellas están presentes en el yacimiento y en Garb-Asuán. Además, trabajando ésta concepción de patrimonio y teniendo en cuenta que “la cultura se define no ya como una dimensión accesoria del desarrollo, sino como tejido mismo de la sociedad y como fuerza interna para su desarrollo” (AECI, 2009), seguimos las premisas de la Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras (12 de noviembre de 1997), especialmente sus artículos 7, 10 y 11, de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003) así como las de su desarrollo en 2008, conjuntamente a la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural. Como podemos comprobar, nos encontramos ante una potente estrategia tanto de investigación como de colaboración, lo que tanto las instituciones egipcias como el propio proyecto de la Universidad de Jaén han sabido entender y potenciar.

De esta manera y siguiendo a Levesque (2008), la gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los y las historiadoras han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales. Para Jenkins (2009) la empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, aunque en realidad es una empresa tan imposible como inútil. En todo caso la empatía requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado. En opinión de Levesque (2008) la historia escolar contribuye a desarrollar la imaginación, la empatía¹² y la educación moral. Para Martineau (2002) la enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales.

Y podemos utilizar éste Patrimonio Cultural para analizar e interpretar la Historia a partir de las fuentes que nos ofrece el yacimiento de Qubbet el-Hawa. Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica. En la enseñanza, cuando queremos que el alumnado “viva la historia”, su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión

¹² La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas.



muy útil. Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica (Santisteban, 2009).

Por ejemplo: ¿cómo se representan los hombres y las mujeres nubias y egipcias en el yacimiento? ¿qué actividades están desarrollando? ¿de qué manera se nos ha contado la historia de la comunidad nubia? ¿qué relación o relaciones tienen éstas con la situación actual de hombres y mujeres en la comunidad? De esta forma, superando la estructura organizativa de libros de texto y acuerdos curriculares en los distintos países, podemos establecer relaciones con otras realidades poniendo en juego el concepto de objetividad, facilitando el protagonismo y la autonomía de las personas discentes en su propia reconstrucción de la historia, diversificando el proceso de enseñanza y aprendizaje y favoreciendo la riqueza de las experiencias de cualquier persona que se acerca al yacimiento y a la comunidad para aprender.

Metodología empleada

Para llevar a cabo esta parte del proyecto, en primer lugar desarrollamos una primera investigación, fruto de la cual, elaboramos una *"Propuesta de estudio, análisis e intervención para la puesta en valor y musealización del yacimiento Qubbet el- Hawa"* (2010), en el que se ponían de manifiesto las fortalezas y debilidades del yacimiento arqueológico y los primeros objetivos que nos planteábamos para convertirlo en un espacio de aprendizaje y desarrollo local, desde la colaboración con las autoridades egipcias. En dicho documento se establecían además diversas propuestas de itinerarios para la visita al sitio arqueológico estableciéndolos a partir de distintos grupos de edad, procedencia e interés de aprendizaje.



Ilustración 6. Proyecto para la construcción de un nuevo "ticket office" para el yacimiento elaborado por el arquitecto colaborador del proyecto y evolución de la construcción con el director del Proyecto y las autoridades egipcias.

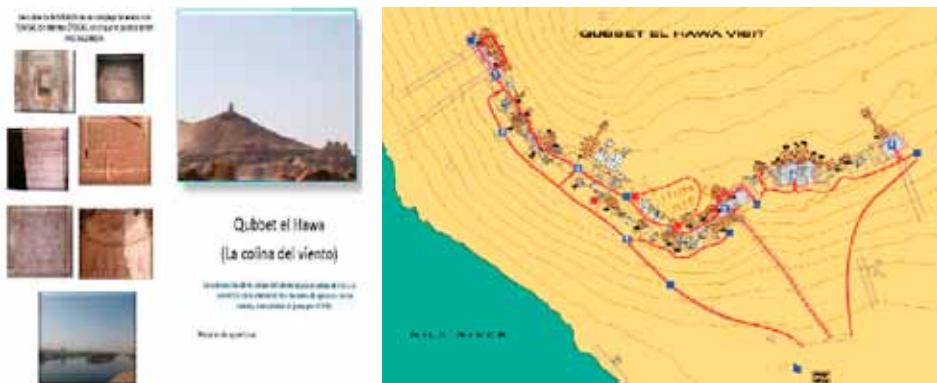


Ilustración 7. Documentos para la propuesta de itinerarios por el yacimiento elaborados en la Propuesta de estudio, análisis e intervención para la puesta en valor y musealización del yacimiento Qubbet el-Hawa (2010).

A continuación y para llevar a cabo nuestra propuesta de intervención educativa, hemos optado por una metodología constructivista¹³, con un proceso interactivo que implica tener presente que en todo momento hay relaciones entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías.; cualitativa¹⁴ ya que busca también la comprensión de los fenómenos mediante el análisis de percepciones e interpretaciones

¹³ Patton, M. Q. (1987) *How to use qualitative methos in evaluation*. Beverly Hills, CA. Sage.; Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

¹⁴ Colás Bravo, M.P.; Buendía Eisman, L (1998) *Investigación educativa*. (3º edición). Sevilla. Alfar.



de las personas que intervienen en el proceso de estudio, utilizando el método de investigación del análisis de contenido que es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendoff, 1997, p. 28), realizada dentro de la teoría del “aprendizaje situado¹⁵” (Barca, 2011), ya que entiende el aprendizaje como un crecimiento continuado en la estructura social. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son tanto o más importantes que un aula o un aprendizaje en contextos formales¹⁶, por lo tanto traspasarán la educación formal para integrarse en el desarrollo personal a lo largo de la vida.

En la actualidad estamos comenzando a elaborar las propuestas educativas concretas que desarrollaremos en distintos niveles educativos, gracias a la colaboración y cooperación establecida a partir del proyecto, para poder realizar la primera fase de evaluación de los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

Convertir un yacimiento que está en otro país, en espacio de enseñanza y aprendizaje patrimonial para la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género requiere, no sólo la colaboración con las instituciones de dicho país, sino también con la sociedad, la cultura y el desarrollo económico del enclave. Además, implica poner en marcha estrategias de programación y planificación que permitan favorecer la construcción del conocimiento tanto en la enseñanza formal (en nuestro caso hemos optado por hacerlo tanto en el contexto educativo Egipto y en el Europeo-concretamente España e Italia), como en la enseñanza no formal, vinculándolo al desarrollo del turismo didáctico de calidad, de manera que quienes se acerquen al yacimiento puedan tener una guía que les ayude (en función de edad e intereses) a guiar la visita para interactuar con el patrimonio y comprender la evolución histórica y social entre el pasado y el presente, así como la formación intercultural de una nueva ciudadanía.

Estos objetivos no son fáciles de alcanzar. Es necesaria la implicación de distintas áreas de conocimiento, el trabajo interdisciplinar e intercultural, así como la coope-

¹⁵ La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).

¹⁶ Niemeier, B (2006) “El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit” *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 99-121.

ración y colaboración constante, con instituciones educativas, culturales y sociales. La ruptura de fronteras culturales, de voluntades económicas y de estereotipos, generados a lo largo de mucho tiempo, no siempre es fácil, pero creemos, y estamos constatando que, cuando se consigue, el Patrimonio y la formación de la ciudadanía tal y como la entendemos dejan de ser un ideal, para ser una realidad y no sólo "in situ" sino también en otros espacios de aprendizaje como el museo provincial de la ciudad de Jaén.



Ilustración 8. Escolares a las puertas del museo Nubio de Asuán y escolares tras la realización de un taller de aprendizaje en el Museo Provincial de Jaén.

REFERENCIAS

- Díez Bedmar, M^a C; Martínez-Hermoso, F (2010). *Propuesta de estudio, análisis e intervención para la puesta en valor y musealización del yacimiento Qubbet el-Hawa*. Documento inédito entregado y aprobado por las autoridades egipcias.
- Díez Bedmar, M^a C; Jiménez Serrano, A; Martínez-Hermoso, F (2011). Convert a field in teaching and learning space heritage of the past and present. Contributions from the project Qubbet el-Hawa (Egypt), en VV.AA. *Science and Technology for the safeguard of Cultural Heritage in the Mediterranean Basin*. Roma. Pp. 360.
- AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) (2009). *Cómo evaluar proyectos de cultura para el desarrollo: Una aproximación metodológica a la construcción de indicadores*. Madrid.
- Ankersmit, F. R, (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, México: Fondo de Cultura Económica.



- Arévalo, H. (2008). *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Informe sobre el Índice de Desarrollo Humano del PNUD del año 2004*. Chile.
- Barca, I (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia, en Miralles, Molina, Santisteban (EDS.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. 1; pp. 107-122. Murcia.
- Cantero, J (2007). *La Planificación Estratégica es una herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas adecuadas para el estudio, presentación y desarrollo de proyectos*. Madrid.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Madrid.
- Fernández Valencia, A (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Vera Muñoz, I; Pérez I Pérez, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Fernández Valencia, A (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis educación. Madrid.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea, en Ávila, Borghi, Matozzi *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*. Bolonia, pp. 49-54.
- Gregorio, C; Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos, en Rodríguez Martínez, C. (comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal, pp. 77-94.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia, Siglo XXI*, Madrid.
- Jennings, A. M. (1995). *Village Women in the Midst of Change*. Colorado.
- Jensen, B. E. (2000). L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline" En Conseil de L'Europe. *Détournements de l'histoire. Symposium "Face aux détournements de l'histoire"*, Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104.



- Jiménez Serrano, A., Sánchez León, J. C. (2011). La misión de la Universidad de Jaén en Egipto. El proyecto Qubbet el-Hawa (Asuán), en Serrano Estrella, F. (ed) *Docta Minerva*, Jaén, pp. 493-504.
- Krippendorff, K (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- Laville, C. (2001). "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles" en Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Monograph de Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Martín, X. (2004). "La educación cívicomoral en la escuela". En *Aula de Innovación Educativa*, 129, pp. 43-46.
- Martineau, R. (2002). "La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen", en Pallascio, R.; La-Fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pérez Gómez, A. (1992). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo.
- Plá, S (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés-Colegio Madrid, Méjico.
- Rodríguez Martínez, C. (2006). Introducción. El currículo, el género y la igualdad, en Rodríguez Martínez, C. (comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal, pp. 10.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada, Universidad de la Rioja, APUDCS, 1999.
- UNESCO (1982). *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997)*. Madrid.



EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE HISTÓRICO QUE PRESENTAN TRES GENERACIONES DE JÓVENES BACHILLERES DE CENTROS ESCOLARES EN EL ESTADO DE PUEBLA

Alejandro García Limón
y Edgar Gómez Bonilla*

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI una de las principales preocupaciones en el bachillerato, radica en que los profesores tengan la certeza que sus alumnos aprovechan al máximo sus saberes, producto de una práctica sólida de la enseñanza y verificación del aprendizaje, porque “se suele centrar la atención docente en cómo impartir las clases, pero pocas veces se recapacita sobre la labor de aprendizaje en el aula” (Díaz, 2007, p. 24).

Desde el conocimiento histórico Sebastian (1994, p. 9) establece que el aprendizaje es definido como el proceso cognoscitivo que deriva en los cambios de la conducta que se producen en los sujetos en el salón de clases dominando una serie de saberes estratégicos, y donde el profesor debe estar además de comprometido por la enseñanza, asegurar que sus alumnos aprenden con oportunidad.

En Historia se comprende que el uso exclusivo del conocimiento disciplinario no asegura un buen proceso de enseñanza y aprendizaje en los educandos, por lo que debe pensarse en lograr el sentido integral que requiere la docencia y que Shulman (1999) referencia a partir de las dimensiones didácticas, disciplinares, contextuales y estratégicas.

Uno de los mecanismos que permite verificar si se está gestando el aprendizaje en los alumnos se puede proyectar desde el proceso de la evaluación que en el aula es comprendido por el profesor como la medida de los niveles de mejora, que en el plano del conocimiento y el desarrollo de las habilidades aparecen en los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas y fundamentando lo que se hace para alcanzar los objetivos educativos de la asignatura en la búsqueda de la adecuación y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en Historia (Nieto, 2001, p. 214).

* SEP Puebla, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección de Bachilleratos. BUAP, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia.

MARCO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE HISTÓRICO EN EL BACHILLERATO

Vinculada a la evaluación de los aprendizajes los profesores de historia inscritos en la educación media superior del Sistema Educativo Mexicano también deben empezar a verificar que a sus alumnos sean formados en el enfoque por competencias que en el nivel de bachillerato se definen como: el proceso de movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos, que van más allá de los objetivos de las distintas asignaturas de un plan de estudios y construyen espacios educativos complejos que responden a las exigencias del mundo actual, en argumento de Garduño (2009, p. 80) esto implica el enlace de saberes, conceptos, destrezas y estrategias.

El enfoque por competencias ha quedado delimitado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en tres dimensiones: genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas, son punto clave en la formación del alumno porque son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios; relevantes a lo largo de la vida y transversales por ser relevantes a todas las disciplinas académicas (SEP, 2008a, p. 56). Las once competencias genéricas que propone la RIEMS se estructuran en seis categorías: la primera denominada como se autodetermina y cuida de sí, desde donde el alumno conoce y se valora a sí mismo abordando problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

La segunda titulada se expresa y comunica, enfatiza en el desarrollo de dominios desde donde el joven de bachiller escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Con la competencia piensa crítica y reflexivamente, se establece que el alumno innova y proponga soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. De la competencia aprende de forma autónoma, deriva que el estudiante aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. En la competencia: trabaja en forma colaborativa, se enfatiza que el alumno desarrolle los dominios de participación y colaboración de manera efectiva en equipos diversos. Finalmente participa con responsabilidad en la sociedad, se enfoca a promover en el educando una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; manteniendo una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de valores y prácticas sociales (SEP, 2008b, p. 2-4).



REFERENTE TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS

En la tarea por evidenciar la relación que se establece entre la evaluación con el enfoque por competencias se ha tomado como propuesta de valoración del aprendizaje la Prueba Protocolo, donde se ubican transversalmente las competencias que permite analizar los logros en torno a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. De la Prueba Protocolo se extrae información sobre las competencias del alumno, registrando lo que cada cierto tiempo acaba de hacer, sus preguntas son abiertas, se cubre la secuencia global del proceso de aprender, e indaga comportamientos del alumno con respecto a un tema histórico.

Recibe el nombre de Prueba Protocolo, producto de su construcción etimológica que procede del latín *protocollum*, que a su vez deriva del vocablo griego *protos*, que significa primero y el vocablo de origen latino *collium* o *collatio* que significa cotejo, la prueba protocolo se concibe como el proceso sistemático que ubica las aptitudes de aprendizaje del alumno en su carácter de contexto que se presentan primero de la lectura de un texto o problema, para después cotejar con dicho texto o problema los reactivos que se tendrán que responder estratégicamente. La prueba protocolo según Barnett (2000, p. 24) proporciona un conjunto de acciones internas ejecutadas por el alumno encaminadas a dotar a los saberes de nuevos significados.

La escala ESEAC en la Prueba Protocolo se concreta a desarrollar las dimensiones: estratégica y de contextualización, donde finalmente el alumno se visualiza como un estratega del pensamiento que toma decisiones para clarificar la ambigüedad de la adquisición del conocimiento (véase cuadro 1).

**Cuadro 1. Estructura de la Prueba protocolo (Escala ESEAC)
y su correlación por competencias**

COMPETENCIAS (CATEGORÍAS)	DIMENSIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN (EN LA LECTURA)	ESTRATEGIAS (EN LAS RESPUESTAS)
Se autodetermina y cuida de sí	I. Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea * Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas
Se expresa y comunica	II. Dominio de lenguajes	Representación	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico
Piensa crítica y reflexivamente	III. Calidad de razonamiento	Organización	* Procesos diferenciales
	IV. Errores y su naturaleza	Fallos	* Errores típicos
Aprende de forma autónoma	V. Nivel de abstracción	Nivel de dominios	* Grado de abstracción
	VI. Conciencia cognitiva	Aprende a aprender	* Metacognición
Participa con responsabilidad en la sociedad	VII. Nivel de motivación y ansiedad	Conocimientos (saberes)	* Inteligencia emocional

La prueba adopta un formato que relaciona preguntas tradicionales sobre cuestiones relativas a los contenidos temáticos que se miden (problemas, dominio de conceptos, etc.), con otras interrogantes que propicien en el examinado la expresión de su percepción como sujeto pensante. La prueba ayuda al profesor a descubrir aspectos personales del aprendizaje de sus alumnos que nunca quizás habían pensado conocer, para su

medición se considera la Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) desde donde se aborda la evaluación del proceso de aprender de los estudiantes, y centra su atención en el esclarecimiento de los procesos internos del escolar, con vistas a mejorar y alcanzar unos resultados finales satisfactorios de la enseñanza-aprendizaje (Barnet, 2000, p. 75).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Se consideró a alumnos de bachillerato inscritos en el Modelo Educativo de Centros Escolares del Estado de Puebla que reciben tal denominación porque tienen la particularidad de contar en un mismo espacio con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Como muestra de estudio se consideraron a los 101 alumnos que participaron en el IV, VI y VII Concurso Estatal de Historia de México (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Indicadores metodológicos de la Prueba Protocolo

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009	ACATLÁN 2011	CENHCH 2012
Tema de estudio	La participación de las mujeres en la Independencia de México	Crónica política del decenio 1910-1920	La Batalla del 5 de mayo de 1862
Tipo de investigación	Descriptiva porque cuantifica indicadores que miden el aprendizaje en correlación a una serie de variables de estudio producto de la aplicación de una prueba protocolo.		
Sujetos	24 Alumnos de sexto semestre (13 mujeres y 11 hombres)	39 Alumnos de sexto semestre (22 mujeres y 17 hombres)	38 Alumnos de cuarto semestre (17 mujeres y 21 hombres)
Instrumento	Prueba de 25 reactivos, se plantearon 600	Prueba de 15 reactivos se plantearon 585	Prueba de 15 reactivos, se plantearon 570
Procedimientos	La prueba se aplicó en el IV concurso estatal de Historia de México, el 22 de abril de 2009 en las instalaciones del Centro Escolar "Presidente Guadalupe Victoria" en Chignahuapan	La prueba se aplicó en el VI Concurso Estatal de Historia de México, el 30 de marzo de 2011 en el Centro Escolar Presidente Lic. Benito Juárez, Acatlán	La prueba se aplicó en el VII Concurso Estatal de Historia de México, el 22 de marzo de 2012 en el Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec.

Los alumnos concursantes representaron a 26 municipios del Estado: ciudad de Puebla, Acatzingo, Acatlán de Osorio, Ajalpan, Chiautla de Tapia, Chignahuapan, Ciudad Serdán, Guadalupe Victoria, Huachinango, Huejotzingo, Izúcar de Matamoros, Libres, San Andrés Cholula, San Martín, San Miguel Canoa, San Pedro Cholula, Tecamachalco,

Tehuacán, Tepeaca, Tepexi de Rodríguez, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Tlachichuca, Tlatlauquitepec, Xicotepec, Zacapoaxtla y Zacatlán. El instrumento se basó en una prueba protocolo constituida por siete variables de estudio, a las cuales se agregaron cinco de las seis categorías que representan a las competencias. Dominio general del tema en correlación con la competencia se autodetermina y cuida de sí, basada en conceptos y saberes históricos, mostró la aptitud del alumno para captar ideas y reconocer los hechos que se presentan en la Historia, como contexto se requirió que el alumno evidenciara su nivel de comprensión, planificación y ejecución, en la estrategia se valoró en el alumno su dominio de hipótesis de actuación en cuanto a los aciertos, lagunas y dudas con respecto al conocimiento histórico.

Dominio de lenguajes en correlación con la competencia se expresa y comunica, las preguntas se situaron en la valoración del estudiante para ubicar los acontecimientos en el desarrollo de la Historia. En su medición se consideraron expresiones como tiempo y secuencia, en el nivel de contexto aparece la representación que el estudiante hace de los hechos históricos y como estrategia destaca el uso del lenguaje verbal, icónico y analógico para caracterizar los acontecimientos en la Historia.

Calidad de Razonamiento en relación con la competencia piensa crítica y reflexivamente, delimitó la identificación histórica como rasgo de la representación de los hechos considerando las posibilidades expresivas de personajes y lugares al adentrarse en el mundo de los significados. Para su medición se consideró el carácter analítico, argumentativo y crítico de los alumnos, como nivel de contexto destaca la organización que hace el alumno de su conocimiento y como estrategia los procesos diferenciales que aplica para alcanzar el razonamiento.

Errores y su naturaleza en vinculación con la competencia piensa crítica y reflexivamente, representa el contexto y testimonio histórico que tiene como característica la identificación de palabras o frases que hace alusión a un hecho histórico y en donde en forma intencionada el docente plantea un error, en el nivel de contexto aparece la aptitud del alumno para ubicar los fallos en los que cae en la prueba y en el contexto su dimensión estratégica para afrontar los errores típicos.

Nivel de abstracción en correlación con la competencia aprende de forma autónoma, evidencia el nivel de dominio para resolver un problema histórico en espacio y tiempo. Para su medición se consideró la ubicación y la secuencia histórico-geográfica, como contexto aparece su dominio sobre los saberes para finalmente responder estratégicamente a los retos que implica un proceso de aprendizaje con grado de abstracción.

Conciencia cognitiva en relación con la competencia aprende de forma autónoma se representa en el contexto y testimonio histórico que tiene como característica la resolución de un problema de alta complejidad y su respectiva toma de decisión, se evidencia



como contexto la habilitación para aprender autónomamente y como estrategia el dominio de la metacognición en el aprendizaje.

Nivel de motivación y ansiedad en relación a la competencia participa con responsabilidad en la sociedad, para su medición consideró el dominio del saber histórico, en torno al contexto de las actitudes que se manifiestan como motivación o alejamiento derivado de lo que en el alumno estratégicamente representa su inteligencia emocional. El tiempo total que se les dio a los alumnos para que respondieran la prueba fue de 60 minutos.

La tres pruebas se aplicaron en los contextos de los concursos estatales de Historia de México, para su medición se contó con la participación de un asesor técnico-pedagógico del nivel de bachilleratos, 4 profesores investigadores del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP y 16 estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Historia que en ese momento cursaban la asignatura: Práctica docente. Se elaboró una matriz de datos donde concentraron el nombre del bachillerato y de los estudiantes por Centro Escolar, el nombre del asesor, así como el puntaje total obtenido, la media porcentual de aprovechamiento y la calificación final.

La medición utilizó la escala Likert que fue del orden ascendente al descendente, en función del nivel de respuesta del alumno. El instrumento se midió con los siguientes referentes: 5 (Muy Bien); 4 (Bien); 3 (Regular), 2 (Suficiente), 1 (deficiente). Para la codificación de resultados finales se manejaron rangos numéricos de valores de acuerdo a las respuestas que generaron los estudiantes por lo que la interpretación se basó en los siguientes aspectos: muy bien (4.5-5.0); bien (3.5-4.4); regular (2.5-3.4); suficiente (1.5-2.4); deficiente (1.0-1.4).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE HISTÓRICO

En la dimensión dominio general del tema que se vincula a la competencia se auto-determina y cuida de sí se representa la comprensión, planificación y ejecución de las tareas de tipo histórico, desde donde se evalúan las estrategias del alumno relacionadas con: saber que tiene que hacer, cómo lo va a hacer, y cómo lo ha hecho realmente. El resultado que mostraron los alumnos de las tres generaciones para esta dimensión fue bueno (3.9) que en calificación equivale al 7.8 y forma parte de los datos más altos de toda la prueba, este apartado por ser para los alumnos de apropiación de saberes no presentó problema porque en general los reactivos dieron seguridad en el conjunto de conocimientos que el estudiante emplea en la tarea, mostrando consistencia y permanencia en cuanto a la comprensión y ejecución correcta del objeto de la prueba (véase cuadro 3).

**Cuadro 3. Nivel de adquisición de la competencia:
se autodetermina y el dominio general del tema**

REACTIVO	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
	PUNTAJE OBTENIDO	MEDIA PORCENTUAL	PUNTAJE OBTENIDO	MEDIA PORCENTUAL	PUNTAJE OBTENIDO	MEDIA PORCENTUAL
El texto que he leído habla de:	83 de 120	4.4				
Para contestar a las preguntas que se me irán formulando sobre el mismo debo saber cosas que ya he estudiado en las clases, como por ejemplo:	73 de 120	4.0	147 de 195	3.7	155 de 190	4.1
Hay otros aspectos que he trabajado sobre y que no aparecen en el texto que he leído. Cita algunas de ellas.	72 de 120	3.9	166 de 195	4.2	164 de 190	4.3
¿Qué dudas se te ocurren tras la lectura del texto?	62 de 120	3.2	129 de 195	3.3		
Suma parcial	290	15.5	442	11.2	319	8.4
Media porcentual por competencia	3.9		3.7		4.2	

La competencia se expresa y se comunica relacionada con el dominio de lenguajes evidenció de los alumnos sus códigos de representación del conocimiento histórico. Esta sección presentó un resultado regular 3.3, en calificación fue 6.6, encontrando que los alumnos tienen un buen nivel para hacer uso del lenguaje verbal. Se identificaron deficiencias en la representación icónica del hecho histórico en particular con la línea del tiempo y la ubicación en el espacio del acontecimiento, esto es, la funcionalidad cognitiva de las imágenes. Las analogías que los estudiantes tuvieron que redactar con respecto al hecho histórico resulta que se presentaron con debilidad, consecuencia quizá de que sus profesores no les enseñan a analizar los hechos históricos en procesos de larga y no de corta duración, que les permita ampliar su nivel de percepción del pensamiento con los contenidos que estructuran (véase cuadro 4).



**Cuadro 4. Nivel de desarrollo competencia:
se expresa y se comunica y el dominio de lenguajes**

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
Cuenta con tus propias palabras el contenido	78	4.0	149	3.8		
Coloca en orden temporal y en la línea adjunta los siguientes hechos históricos	50	2.8	141	3.6	150	3.9
Elabora un mapa de México (según la prueba y alusivo al texto) y teniendo presente el pasaje	56	3.3	125	3.2	150	3.9
Hay varias clases de relaciones entre los hechos que se citan en el texto que has leído	38	2.2	153	3.9		
Haz un dibujo que represente, los hechos a que hace referencia el texto.	38	1.9	140	3.6	151	4.0
Suma parcial	260	14.2	708	18.1	451	11.8
Media porcentual por competencia	2.4		3.7		3.9	

Para la dimensión calidad del razonamiento que se referenció con la competencia piensa crítica y reflexivamente desde el discurso histórico se valoró la lógica del alumno utilizada en la actividad de inferir unos conocimientos a partir de otros. El resultado para este apartado fue bueno tendiendo al regular 3.5, en calificación el nivel de desempeño fue de 7.0 los alumnos mostraron aptitudes para hacer procesos diferenciales, estructurar y organizar su respuesta. Al preguntar por las causas en orden de importancia se encontraron limitaciones en los alumnos concursantes ya que no se observaron aptitudes contundentes para pasar de la premisa a una conclusión sólida en el marco de las actividades de la prueba (véase cuadro 5).

**Cuadro 5. Apropiación de competencia:
piensa crítica relacionada con calidad del razonamiento**

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
REACTIVO	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
Antes de escribir tú respuesta indica qué pasos vas a dar para contestarla.	69	3.8	150	3.8	132	3.6
Di las causas, por orden de importancia, por las que piensas que	51	2.8	135	3.4	156	4.1
Suma parcial	120	6.6	285	7.2	298	7.5
Media porcentual por competencia	3.3		3.6		3.8	

En la competencia piensa crítica y reflexivamente se incorporó la dimensión errores y su naturaleza, desde donde se valoró el registro de fallos cometidos por el alumno en la comprensión, planificación y ejecución de la prueba. Esta es la parte más baja del ejercicio, la media porcentual es 2.9 siendo valorada como regular tendiendo al suficiente, con calificación de 5.8 producto de que en el alumno impera una actitud heterónoma porque está acostumbrado a que el profesor sea el que indique donde hay respuestas correctas e incorrectas. El que se presenten resultados suficientes deriva de que el alumno no se siente con la confianza para emitir juicios sobre el uso de presupuestos falsos o descontextualizados de la Historia, falsa generalización e inducción (véase cuadro 6).



Cuadro 6. Competencia: piensa crítica y reflexivamente relacionada con errores y su naturaleza

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
REACTIVO	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
¿Estás convencido de que los pasos que has dado son los que te habías planteado? ¿Cambiarías algo de lo que has contestado?	71	3.0			143	3.8
Repasa la prueba y comenta algunas dudas que te hayan surgido a lo largo de la prueba.	35	2.3	108	2.8	127	3.3
Me han resultado especialmente fáciles de contestar las preguntas:	44	2.6				
Me han resultado especialmente difíciles de contestar las preguntas	28	1.9				
Suma parcial	178	9.8	108	2.8	270	7.1
Media porcentual por competencia	2.4		2.8		3.6	

El nivel de abstracción se correlacionó con aprende de forma autónoma, presentó una media porcentual de 3.6 y una calificación de 7.2, se midió el dominio de los contenidos históricos que el estudiante procesó en la prueba, partiendo de la dimensión estratégica con respecto al grado de abstracción que maneja. Su nivel de precisión influyó para que el alumno transfiriera datos que la prueba no contenía y que debía conectarlos por su cuenta con la escasa información presentada (véase cuadro 7).

Cuadro 7. Apropiación de competencia: aprende de forma autónoma en relación con abstracción

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
Imagínate que eres, escribe en estas líneas qué le dirías a.	73	3.9	155	3.9	149	3.9
A lo largo de la prueba, ¿te has dado cuenta de que cometías algún error? ¿Cómo te has dado cuenta?	34	2.3				
Suma parcial	107	6.2	155	3.9	149	3.9
Media porcentual por competencia	3.1		3.9		3.9	

De la competencia genérica: aprende de forma autónoma y el dominio de la conciencia cognitiva se consideró el nivel de conocimiento histórico y los procedimientos ejecutados por el alumno para lograr la comprensión del acontecimiento, los reactivos midieron el saber del alumno sobre su propio pensar y su capacidad para resolver problemas. Se presentó un resultado regular (3.2), que en calificación equivale a 6.4, porque las respuestas funcionaron desde la organización de información, la resolución de problemas, el nivel de seguridad, control del proceso y logro de objetivos (véase cuadro 8).



**Cuadro 8. Competencia: aprende de forma autónoma
en correlación a la conciencia cognitiva**

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
REACTIVO	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
¿Qué haces para darte cuenta de lo que tienes que responder?	70	3.8	112	2.9	58	4.2
¿Qué podrías hacer para resolver esas dudas?	40	2.5			118	3.1
Suma parcial	110	6.3	112	2.9	276	7.3
Media porcentual por competencia	3.2		2.9		3.7	

La competencia participa con responsabilidad vinculada con el nivel de motivación-ansiedad, valoró las actitudes del alumno con respecto a las conductas influidas por la aparición y regulación de vivencias emotivas que derivaron de los reactivos formulados, esto es, la motivación que se desarrolló a lo largo de un polo continuo positivo o negativo. El resultado que mostró la competencia fue regular con una media porcentual de 3.3, en calificación equivalió a 6.6, los reactivos se presentaron en tres momentos al principio, en medio y al final de la prueba, llama la atención como el nivel de motivación y empatía disminuyó en los alumnos conforme respondían el instrumento, y viceversa la ansiedad aumentaba producto de que ellos esperaban una prueba factual para la que se sentían seguros, no así para una prueba relativamente abierta y donde se requería de la movilización de sus conocimientos, habilidades y actitudes lo que terminó inquietándolos sobre el resultado que obtendrían (véase cuadro 9).

**Cuadro 9. Competencia: participa con responsabilidad
correlacionada con motivación y ansiedad**

SEDE	CHIGNAHUAPAN 2009		ACATLÁN 2011		CENHCH 2012	
	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual	Puntaje obtenido	Media porcentual
Antes de comenzar la prueba nos interesa conocer cómo te encuentras. ¿qué piensas de ti como estudiante?	76	4.1	154	3.9	150	3.9
Antes de seguir con la prueba contesta cuánto TE PREOCUPA que estas respuestas te puedan salir peor que a tus compañeros	62	3.3			126	3.3
¿Cuántas veces has pensado que vas a fallar y no realizar bien la prueba?	51	2.8				
Ya has terminado la prueba, te preocupa fallar	38	2.2	129	3.3	135	3.6
Te preocupa que hayas podido fallar en el concurso	37	2.3				
¿Qué has hecho para tranquilizarte?	44	2.6				
Suma parcial	308	17.3	283	7.2	411	10.8
Media porcentual por competencia	2.9		3.6		3.6	

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE HISTÓRICO EN JÓVENES BACHILLERES

El porcentaje general de aprovechamiento estudiantil en la prueba fue en Chignahuapan 48%, Acatlán 71%, CENHCH 71% y en calificación los resultados marcaron respectivamente 6.0, 6.2, 6.4. La prueba protocolo indica que deben trabajarse todas las competencias, para que conjuntándolas movilicen en el alumno el sentido del análisis, la crítica y la reflexión del entorno en el que se encuentra inscrito, ubicándose como parte fundamental de una sociedad consciente de su pasado, labor que debe ser promovida por el profesor que enseña historia en el bachillerato.

El manejo de los conocimientos históricos o el dominio del tema fue la dimensión que alcanzó un nivel de aprobación al presentar una media porcentual de 3.9, valoran-

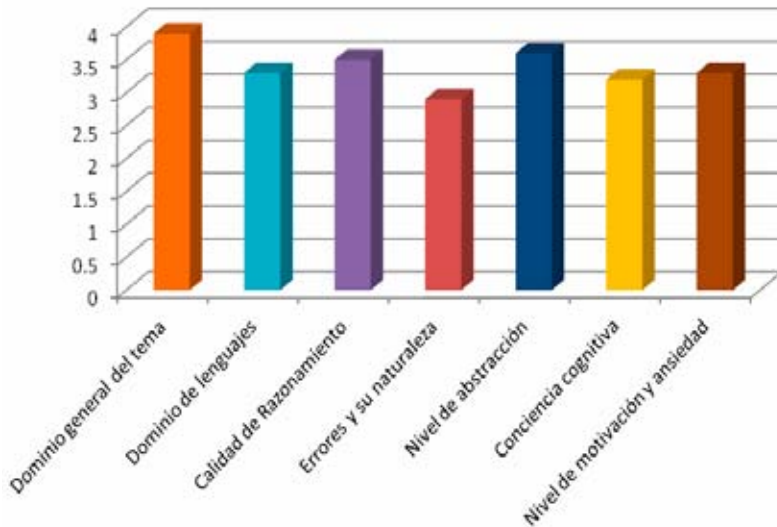


do el aprovechamiento de los alumnos como bueno, producto de que ellos están acostumbrados a aprender Historia en base al manejo de fechas, personajes, lugares y la acumulación de información. Desde la dinámica de la competencia: se autodetermina y cuida de sí, quedó claro que el alumno comprendió que contaba con las bases para adentrarse en el mundo de las respuestas factuales, manifestando seguridad y cuidado de sí en los juicios emitidos (véase gráfica 1).

En un término intermedio aparece la competencia: aprende de forma autónoma, desde donde los resultados referenciaron un desempeño regular de los alumnos. La solución de problemas que se presentaron en el nivel de abstracción (3.6) y la conciencia cognitiva (3.2) no evidenciaron datos sólidos, porque el alumno de bachillerato se encontró con la condicionante de la dependencia hacia lo que dice el profesor. La comprensión de la lectura de un texto, o la formulación-resolución de un problema, los hizo dudar en las respuestas donde debían expresar su propia opinión, resolver y decidir con los escasos datos que se ofrecían en la prueba.

Las competencias que se deben atender a detalle son: se expresa y comunica (3.3), piensa crítica y reflexivamente (3.2) y participa con responsabilidad en la sociedad (3.3). En el caso de la competencia se expresa y se comunica se encontró que los alumnos no tuvieron problemas para establecer una representación del lenguaje en forma verbal, las limitaciones aparecieron cuando se les pidió que dibujaran mapas o construyeran líneas del tiempo, los cuales son recursos didácticos de importante valor en la enseñanza de la Historia, la experiencia en el aula indica que actualmente los alumnos están influenciados por las imágenes que se difunden desde diferentes medios de comunicación, no obstante por el dato encontrado se tiene que los alumnos están determinados por las imágenes ya hechas, no así cuando a ellos se les pide que las construyan.

Gráfica 1. Competencias y niveles de aprendizaje por media porcentual



Con respecto a las analogías se comprobó que a los alumnos se les dificulta vincular un hecho histórico con la realidad cotidiana que les rodea, quiere decir que los alumnos no están encontrando respuestas y explicaciones del presente que les toca vivir a partir del estudio de la Historia, aquí es donde los profesores deben esforzarse para que sus alumnos ubiquen el sentido de pertinencia y utilidad de aprender historia en el bachillerato.

Dicha dinámica entonces lleva a valorar la competencia del nivel de pensamiento crítico y reflexivo en el alumno (3.2), porque si su sentido de expresión y comunicación es limitado, entonces será difícil que el alumno al ubicar un problema histórico se le facilite proponer alternativas que tiendan a corregir las limitaciones sociales, económicas, política, culturales, educativas que caracterizan a la humanidad contemporánea.

En el caso de la competencia: participa con responsabilidad en la sociedad (3.3), el resultado osciló hacia la escala del regular y desde la dimensión de la motivación y ansiedad se encontró que los alumnos se sienten tranquilos si se da una correspondencia entre la forma en cómo aprenden la historia y su respectiva evaluación de tipo factual donde se respondan cuestiones como el qué, por qué, para qué, quién fue, cuáles fueron, entre otros. En el análisis de la prueba se encontró que la actitud de los alumnos se modificó conforme fue avanzando la actividad ya que tuvieron



que romper con el paradigma de lo factual y memorístico para transitar por uno nuevo donde se hizo necesario el dominio y manejo de los conocimientos, habilidades y actitudes proporcionadas en las asignaturas de Historia Universal e Historia de México.

CONSIDERACIONES FINALES

La situación de la Historia en el Bachillerato es compleja porque se percibe una actitud de desinterés, tedio y aburrimiento del alumno hacia la disciplina, por lo que el profesor debe ser creativo para modificar la idea que tiene sobre que la Historia no sirve para nada y, por tanto, no vale la pena estudiarla.

Partiendo de la evaluación del aprendizaje histórico por competencias que presentan los alumnos de bachillerato, aparecen como desafíos el desarrollo de competencias que le permitan al alumno alcanzar el sentido de análisis, crítica y reflexión, por ello, a los profesores que imparten Historia se les proponen los siguientes aspectos que propicien su movilización en el aula para un mejor aprovechamiento del alumno.

Fundamentados en la corriente constructivista y para trabajar las competencias los profesores deben organizar diferentes experiencias de aprendizaje con finalidades encaminadas a que en un sentido integral el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y asimile actitudes que favorezcan la construcción de nuevos conceptos, solucione problemas, experimente, redacte, etc. y desde donde el profesor observe de cerca la evolución y aprovechamiento de los alumnos.

En el aspecto de la metodología de la enseñanza el profesor debe planear y tomar decisiones previas a la clase considerando las necesidades de sus grupos de aprendizaje, considerando para ello la distribución física del salón, los materiales didácticos y las funciones y roles que deben desempeñar los alumnos dentro del aula.

Dependiendo del grado de madurez y habilidad de los alumnos el profesor debe diseñar, distribuir y asignar materiales didácticos de tipo histórico que le faciliten la comprensión del conocimiento a través de la ubicación en tiempo y espacio (López, 2001, p. 1). El maestro al planear la sesión debe visualizar las funciones que asumirán los alumnos, reconocido las habilidades óptimas de cada uno, favoreciendo la comprensión del concepto o temática en cuestión.

El docente debe mantenerse observador a cualquier cambio de actitud que presenten los estudiantes, su progreso y desarrollo de habilidades, así como de los valores asumidos; para ello, puede valerse de seguimiento basado en un anecdotario, o instrumento diseñados por él mismo. Su observación debe ser metódica, anecdótica y descriptiva; además de vigilar la sociabilidad de los alumnos, e intervenir cuando se requiera. De la misma manera para ir considerando la movilización de las competencias

en el joven bachiller debe propiciar que al finalizar la lección se realice una conclusión del tema, interviniendo oportunamente cuando detecte carencias en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bernard, J. (2000). Modelo cognitivo de Evaluación educativa, Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC). Madrid, España: Narcea.
- Díaz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente. Madrid, España: Praxis
- Garduño, T. (2009). Una educación basada en competencias. D.F., México: Aula Nueva
- López, M. (2001). Historia y Ciencias Sociales: estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Pedagogía dinámica.
- Nieto, J. (2001). Didáctica de la Historia. D.F., México: Aula XXI.
- Sebastian, M. (1994). Aprendizaje y memoria a lo largo de la Historia. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- SEP (2008a). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. En: Diario Oficial de la Federación, martes 21 de octubre. D.F., México: SEP.
- SEP (2008b). Reforma integral de la educación media superior, RIEMS. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. D.F., México: SEP.
- Shulman, L. (1999) Taking learning seriously. En: Change. Volume 31, Number 4. Washington, Estados Unidos: Carnegie Foundation.



TRANSVERSALIDAD EN HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA: PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POR PRACTICANTES DEL COLEGIO DE HISTORIA, BUAP

Edgar Gómez Bonilla*

INTRODUCCIÓN

La Historia debe formar en el alumno la conciencia del criterio de unidad nacional como medio favorable para facilitar la evolución social de México, es lo que establece el plan de estudios vigente desde el 2006 en el Bachillerato General poblano. El estudio de la Historia de México se fundamenta en la necesidad de explicar el desarrollo de la sociedad en su espacialidad y temporalidad para entender el presente del país, por lo que se maneja el concepto de Historia como conocimiento y acontecimiento, señalando la importancia del discurso histórico en la conformación de la identidad del individuo y de la sociedad que desde un enfoque comparado y total, se convierte como enseñanza en “el instrumento adecuado para describir los procesos y poner a prueba los modelos para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo que es promesa, y lo que es amenaza” (Vilar, 1998, p. 52).

Bajo el fundamento del programa de estudios de Historia de México en el Bachillerato General para el profesor lo válido es el tratamiento de temas históricos, a través de una metodología investigativa, donde se ayude al estudiante a formular problemas, plantear hipótesis y mostrar las fuentes de información a fin de verificarlas o desecharlas, hay que recordar a los jóvenes según González (2004, p. 124) que “la Historia de la civilización ha de proyectarse sobre una red de nombres, fechas y sucesos concretos”, que permitan visualizar hechos históricos puntuales los cuales se documentan para delimitar su legitimidad en la colectividad. De esta manera la creatividad del estudiante se estimula contribuyendo a su desarrollo intelectual, en una forma más perdurable, que la simple acumulación de conocimientos.

El bajo rendimiento académico de los estudiantes, en cuanto a la apropiación de los saberes históricos que plantean los planes y programas de estudio, es reflejo del obsoleto método de enseñanza, que impera basado en la acumulación excesiva de conocimientos donde se privilegia la memorización de los datos. La función del maestro de

* Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia.

Historia es hacer que sus alumnos conozcan el pasado como clave para entender el presente porque la Historia no tiene como propósito juzgar el pasado sino comprenderlo.

La enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo ha tenido varios cambios y en todos ellos, se abordan como factor primordial los principios de la educación nacional representados en: la identidad nacional, la justicia, la democracia, la independencia y soberanía, que permitan al individuo entender el proceso histórico y así interactuar en los ámbitos sociales. En el bachillerato general el aprendizaje de la Historia además del conocimiento de hechos históricos, debe partir de un planteamiento metodológico y sistemático, que facilite el dominio de interpretación y que generen en el estudiante un pensamiento crítico.

La carencia de recursos didácticos, así como la escasa capacitación y actualización del docente no permite egresar alumnos con una adecuada conciencia social, reflexiva, y participativa, porque la didáctica de la Historia tradicional se ha limitado "a dar recetas sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sin reflexionar sobre la práctica educativa y su transformación social" (Nieto, 2001, pp. 85-86), lo que ha llevado por ejemplo a que las reformas educativas de la secundaria en 2005 y el bachillerato en el 2006, desaparecieran a la Historia en el primer año de secundaria y redujeran el área histórico social en el bachillerato por considerarla poco pertinente con el pretexto de asegurar la eficiencia terminal, porque desde que inició la primera década del Siglo XXI la Historia es de las asignaturas que más se reprueban en el sistema educativo mexicano.

PANORAMA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO

Actualmente se están realizando importantes innovaciones como la profesionalización de docentes, el desarrollo de clases activas, así como, el diseño de técnicas de enseñanza e implementación de experiencias de aprendizaje basadas en el enfoque por competencias que fortalecen el saber histórico como disciplina en el aula.

En el caso de la profesionalización se espera que los profesores de Historia promuevan la sensibilidad y el criterio para abordar las cuestiones de tipo histórico, se trata que propicien en sus estudiantes el aprendizaje de una Historia viva, con sentido y reflexión. Es cierto que el saber histórico en nuestro contexto social se desvaloriza por considerarlo un conocimiento menor, lo que provoca que profesionales de otras disciplinas sean quienes imparten la asignatura cayendo en serias limitaciones, las mismas que un historiador presenta si imparte por ejemplo Matemáticas o Literatura, lo que enseñe quizá no se apegue a lo que un profesional de la materia domina, los conocimientos que se expliquen serán incompletos o poco exactos. En el caso de la



Historia ocurre algo similar por ello es cotidiano que frente a la falta de dominio de la asignatura se tiene que recurrir a las actividades rutinarias de los cuestionarios o los aburridos dictados, quedando en el olvido elementos, técnicas y metodología que permita a los estudiantes pensar históricamente (Gómez, 2004b, p. 4).

Quienes tienen la responsabilidad de impartir las asignaturas de Historia deben apostarle a lograr una formación disciplinar y pedagógica que asegure la enseñanza de los saberes históricos, comprendiendo que la Historia se aborda como conocimiento y acontecimiento, para que “la sociedad contemporánea busque nuevas alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas” (Gómez & García, 2004a, p. 5). Para cambiar esta situación algunos profesores han decidido suprimir el enfoque tradicional de enseñanza evitando los dictados y el monólogo, pasando de clases pasivas a activas, interactuando con sus alumnos y favoreciendo un aprendizaje más puntual de los acontecimientos históricos.

PENSAR HISTÓRICAMENTE EL PRESENTE DE LA SOCIEDAD MEXICANA

En el análisis del Bachillerato General García (2004, p. 12) identifica que el programa de estudios en Historia de México, se delimita como el marco para la valoración sistemática de los fenómenos económicos, políticos y sociales actuales, a partir de su ubicación en el contexto histórico-cultural. Histórico, porque articula las disciplinas y, permite comprender los conceptos y las categorías en su dimensión espacio-tiempo y Cultural, al posibilitar la explicación y el proceso de construcción de la Historia. En el bachillerato se postula el abandono del estudio histórico centrado en hechos aislados para adoptar una postura que privilegie aspectos colectivos, sociales y cíclicos de lo sociohistórico, (Cardoso, 1997, pp. 38-39) en lugar de centrarse en los individuos, élites dominantes y hechos irrepetibles.

Historia de México para su estudio se aborda como conocimiento y acontecimiento, esto es, como “Historia Total” que se define desde la perspectiva de síntesis que ofrece una visión integral de los procesos particulares estudiados y que a la vez permite comprender el papel que jugaron los actores y generadores de la Historia: los hombres agrupados por su función laboral, por su actividad económica, por sus creaciones culturales, por sus vínculos sociales, es decir por la totalidad de la vida humana; permitiendo al estudiante pensar históricamente la sociedad actual y buscar nuevas alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas. Su enfoque historiográfico se fundamenta en la Nueva Historia que está relacionada con tercera generación de la Escuela de los Annales, porque a partir del planteamiento de que todo tiene una Historia, es decir, todo tiene un pasado que en un principio puede

reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado, esto conduce a la Historia total (Heffer, 1991). Su perspectiva va más allá de la narración de acontecimientos y se orienta hacia el análisis de las estructuras, pues lo que verdaderamente importa son los cambios económicos y sociales a largo plazo y los cambios geohistóricos a muy largo plazo que se presenten (Burke, 1993, p. 14).

El estudio de la Historia promueve en los jóvenes de bachillerato la competencia pensar históricamente de manera crítica y reflexiva el presente de la sociedad mexicana, orientando sus sensibilidades sobre el conocimiento del pasado, para que sean responsables de sus acciones futuras. Se propone como base metodológica la presentación para cada una de las épocas históricas, de textos que expresan interpretaciones y a partir de una diversidad de enfoques, otorgar al estudiante un contexto más amplio y comprender los acontecimientos históricos gestados en México. Asimismo, se establece como acción de síntesis en la asignatura la interpretación del desarrollo histórico de la sociedad mexicana en su dimensión espacial y temporal, con el propósito de que el estudiante piense históricamente y busque alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas (García, 2004, p. 103).

PROMOCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL AULA

El proceso para diseñar planes de clase parte de la transversalidad que se construye entre la Historiografía y la didáctica de la Historia, con el propósito de favorecer la conciencia histórica en el aula. Su utilidad radica en concebir una serie de estrategias que permita a los estudiantes del COHIS en su práctica docente motivar a los alumnos de bachillerato, a aprender hechos con sentido y significado, identificando su papel de protagonistas al formar parte de los procesos sociales. El fin es alcanzar los criterios de comprensión del presente, cuyos fundamentos son las bases que la Historia otorga al dejar testimonio en el pasado, y así optar por un futuro más promisorio (Sánchez, 2002).

El alumno de bachillerato comprende que la Historia no es pasado muerto, y que la debe concebir “no como una ciencia de hechos o sucesos, sino de procesos, entendiéndolos no como piezas que tienen un comienzo y un fin sino como entidades que se convierten en otras, porque en la Historia no hay inicios ni finales” (Arias, 2004, p. 16).

En esta perspectiva el practicante del COHIS debe propiciar en el aula el abordaje de los ejes transversales que integren el saber histórico y que modifiquen el aprendizaje desarticulado que se observa en la adquisición de los saberes y su posterior aplicación, esto propiciado quizá por el papel que ejerce el docente al momento de presentar la materia (Poncelis, 1990, pp. 146-147). Ejes transversales de carácter histórico que para el caso del bachillerato quedan delimitados en:



1. *Conocimiento general de Historia*, que es la idea general de captar representaciones y reconocer los diversos hechos que se desarrollan en la Historia para expresar ideas.
2. *Temporalidad de la Historia*, donde se identifica el dominio del alumno en el bachillerato para ubicar los acontecimientos en el desarrollo de la Historia, esto es, secuencia y cambio de los hechos.
3. *Representación gráfica y visual de Historia*, ubicada en el rasgo de la representación icónica de la Historia a través de la identificación, se deben considerar las posibilidades expresivas visuales de los hechos, personajes y lugares.
4. *Jerarquización u ordenación de acontecimientos*, como contexto y testimonio histórico donde su principal característica es la ubicación de palabras o frases que mejor completen el significado lógico de la oración que hace alusión a un hecho histórico.
5. *Espacialidad en Historia*, representada en la ubicación, secuencia y cambio geográfico que permite establecer las relaciones de ubicación, secuencia y cambio que se presentan entre el acontecimiento histórico y su relación geográfica (Martínez, 2009).

Ejes transversales que se encuentran con dos aspectos importantes para la enseñanza de la Historia, las corrientes historiográficas y la didáctica (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Transversalidad en la enseñanza de la Historia en Bachillerato

CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS	TRANSVERSALIDAD	ASPECTOS DIDÁCTICOS
Postura ecléctica enseñanza del conocimiento histórico: a. Historicismo b. Positivismo c. Materialismo Histórico d. Annales: Primera generación: Historia Total Segunda generación: corta, mediana y larga duración. Tercera generación: La Nueva Historia Cuarta generación: El giro crítico e. Historia cultural	Conocimiento general de Historia	Competencias en el bachillerato (Categorías) 1. Se autodetermina y cuida de sí 2. Se expresa y comunica 3. Piensa crítica y reflexivamente 4. Aprende de forma autónoma 5. Trabaja en forma colaborativa 6. Participa con responsabilidad en la sociedad Experiencias de aprendizaje: significativa, descubrimiento, zona de desarrollo próximo Estrategias de enseñanza : Observación, resolución de problemas, obtención de productos y discusión
	Temporalidad en Historia	
	Espacialidad en Historia	
	Representación gráfica y visual de Historia	
	Valores en la jerarquización de acontecimientos	

Planeación didáctica con enfoque disciplinar y transversal en la enseñanza de la Historia

Frente a todas las posibilidades de interpretación que otorgan las corrientes historiográficas el practicante del COHIS antes de diseñar su clase debe pensar y hacerse consciente de la Historia a presentar con sus alumnos de bachillerato porque sabe que en función del referente teórico será la interpretación del acontecimiento.

Para comprender este punto se puede ejemplificar el diseño de una planeación didáctica con enfoque disciplinario que establece la transversalidad en la enseñanza de la Historia, pensemos en un tema de estudio a trabajar en las aulas del bachillerato: *Porfirio Díaz, caudillo, demócrata ficticio y dictador (1877-1910)*. En el diseño de actividades se identifican cuatro posibilidades de clase que otorgan las corrientes historicista, positivista, materialista y la segunda generación de la Escuela de los Annales.

Desde la corriente del Historicismo, se recupera la visión de Ranke, para quien las circunstancias que originan a la Historia son personales. De esta manera en el aula se propone trabajar cronológicamente la Historia de vida de Porfirio Díaz, y retomando la teoría rankiana se reconstruye el hecho histórico a partir del protagonismo de un individuo, ubicando la secuencia histórica sobre los tres roles que vivió como presidente de la república. Para ello los estudiantes investigan acontecimientos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y científicos del Porfiriato entre 1877 y 1910, a fin de que elaboren una línea del tiempo.

Si pensamos en la corriente positivista, la Historia se identifica como conocimiento científico a partir de la búsqueda de información y de acuerdo al referente que otorga Comte, se parte del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia. De esta manera se decide llevar al aula los facsímiles de los siguientes documentos a fin de que los estudiantes recreen la época porfirista: 1. El plan de Tuxtepec proclamado el 10 de enero de 1876 donde Díaz desconoció como presidente a Lerdo de Tejada (llegada del caudillo), 2. La Ley Reglamentaria de Educación, promulgada en 1891 que estableció la educación como laica, gratuita y obligatoria (democracia ficticia), y 3. Entrevista Díaz Creelman (ocaso de la dictadura).

En el caso del Materialismo histórico y pensando en Durkheim con su teoría estructural. En el aula los alumnos analizan el Porfiriato de forma estructuralista, fundamentándose en el ámbito económico. La idea es que los alumnos se hagan conscientes de la política económica del Porfiriato llamada Liberalismo (dejar hacer, dejar pasar) que predicaba los pilares del gobierno porfirista, gracias al uso del capitalismo, y con lo que México empezó a lograr un avance en la Modernidad.



Las Escuela de los Annales, en su segunda generación representada por Fernand Braudel y la larga duración, otorga la siguiente posibilidad de enseñanza en el aula se organiza al grupo por lecturas individuales (4) para que procedan a leer individualmente; cada estudiante elabora en su libreta una lista de criterios y acontecimientos que sostienen la caracterización que se propone. El docente hace una exposición donde ubica temporalmente en una línea del tiempo a los estudiantes recurriendo al proceso de larga duración para valorar el periodo (1. años veinte el Porfiriato en el contexto de la Revolución Mexicana, 2. años cuarenta y cincuenta el Porfiriato en la consolidación económica; 3. años sesenta y setenta el Porfiriato en el escenario capitalista y socialista, 4. años ochenta y noventa el Porfiriato en el marco neoliberal). A partir de la línea del tiempo, los alumnos elaboran una historieta que caracteriza al Porfiriato, se eligen al azar algunas historietas y el profesor concluye reafirmando la diversidad de criterios que existen en la interpretación del periodo (económico, político, social, cultural, tecnológico). El profesor evalúa la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos previos a través de la caracterización de Porfirio Díaz, representándolo en la historieta.

Para complementar el ejercicio de planeación docente de los practicantes donde destaca la transversalidad entre la historiografía y didáctica, se establece como elemento definitorio que la enseñanza de la Historia otorgue una visión integral en cuanto al manejo del conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como, la asunción de actitudes y valores que lleven a la formación de estudiantes que además de conocer y hacer, aprendan a aprender, a resolver y a decidir. El practicante del COHIS considera en su planeación en el aspecto didáctico: las competencias en el bachillerato, las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje (véase cuadro 2).

El marco curricular de las competencias en el bachillerato dirige los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la consecución de objetivos concretos; que son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; porque poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente. La movilización de saberes, saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer, se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Las competencias en Educación Media Superior se abordan genéricamente en todos los subsistemas de bachillerato del país, para proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas a sus estudiantes divididas en seis categorías:

- Competencia se *autodetermina y cuida de sí*, para su desarrollo requiere actividades donde el alumno se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue; es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Competencia se *expresa y comunica*, su aplicación se basa en que el alumno escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Competencia *piensa crítica y reflexivamente*, donde el alumno desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; y sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Competencia *aprende de forma autónoma*, se práctica en el alumno cuando aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Competencia *trabaja en forma colaborativa*, se ejecuta en el alumno si participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Competencia *participa con responsabilidad en la sociedad*, para su implementación el alumno participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (SEP, 2008).



Cuadro 2. Planeación didáctica con enfoque disciplinario

TEMA: LA DICTADURA PORFIRISTA	SUBTEMA: CAUDILLISMO, DEMOCRACIA FICTICIA O DICTADURA	
Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general	24. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Busca información sobre el Porfiriato, a partir del análisis de textos que hacen alusión a la época elaborando una historieta para que se identifiquen y sistematicen las similitudes y diferencias entre el periodo con el presente.
Saberes y ejes transversales	Conocimientos: Conocimiento general de Historia – Comprender las características económicas, políticas y sociales que delimitaron al régimen porfirista.	
	Habilidades: Temporalidad, Espacialidad, Representación gráfica y visual – Identificar los eventos que permiten caracterizar al Porfiriato, reflexionando sobre el régimen porfirista tanto en sus dimensiones de fortaleza como de debilidad.	
	Actitudes: Valores en la jerarquización de acontecimientos – Interpretar las representaciones que se tienen del porfiriato a partir de caracterizar el régimen político y el periodo histórico.	
Estrategias de enseñanza	Disciplinar: – Annales (larga duración de Fernand Braudel). Didáctica: a) Solución de problemas: Exégesis (distribución de textos que genere la interpretación, comentarios, análisis, comprensión, explicación, aclaraciones de la lectura). b) Discusión: Lluvia de ideas. c) Obtención de productos: historieta. d) Observación: Análisis icónico de la historieta	
Experiencias de aprendizaje	Técnica de la tarea dirigida 1. Se organiza al grupo por lecturas individuales (5) para que procedan a leer individualmente. 2. Cada estudiante elabora en su libreta una lista de criterios y acontecimientos que sostengan la caracterización que propone. 3. El docente hace una exposición donde ubica temporalmente a los estudiantes recurriendo al proceso de larga duración para valorar el periodo porfirista. (años 20 rev. mexicana, años 40 y 50 consolidación económica, 60 y 70 capitalismo, 80 y 90 neoliberalismo). 4. A partir de la lista, los alumnos elaboran una historieta en cuatro cuadros que caracterice el porfiriato. 5. Elección al azar de algunas historietas. 6. El profesor concluye reafirmando la diversidad de criterios que existen para interpretar al porfiriato.	

En el trabajo de planeación de los practicantes del COHIS aparecen las estrategias de enseñanza que se presentan en cuatro técnicas a ejecutar en las clases: la observación, la resolución de problemas, la obtención de productos y la discusión (véase cuadro 2).

La didáctica basada en la observación, se basa en el aspecto social cognoscitivo, porque los seres humanos aprendemos mediante la observación e imitación de nuestros referentes. Un individuo, puede aprender una conducta por observación, y no reproducirla necesariamente. Para comprobar que se está comportando igual que su "modelo", se le compara con otro conjunto de personas que no han tenido como referente al mismo modelo.

Por ello, la enseñanza mediante la observación considera como fases: a. La adquisición, donde el alumno de bachillerato capta los rasgos del referente, porque el modelo condiciona en gran parte esta fase, cuanto más llame la atención el modelo, más atención se le prestará; b. La retención donde el alumno analiza y guarda en su memoria los comportamientos observados en forma de imágenes mentales para sacarlas cuando sea necesario; c. La ejecución, para que el alumno practique los comportamientos que considere apropiados y útiles, traduciendo los que ha retenido en la fase anterior, porque cuantas más veces se reproduce un comportamiento más se mejora en su imitación; y d. Consecuencias, desde donde se comprueba si estos actos y rasgos, favorecen o perjudican al alumno.

La didáctica basada en la solución de problemas es un método docente dirigido al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Los conocimientos tienen la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Los practicantes del COHIS presentan a los alumnos de bachillerato el problema para identificar las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, ellos trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo. Una de las principales características de la didáctica basada en la solución de problemas está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, respetando su autonomía y observando en la práctica aplicaciones de lo que se encuentra aprendiendo en torno al problema.

Por otra parte, la didáctica de la solicitud de productos se basa en la obtención de evidencias de aprendizaje, que deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo del alumno y la demostración de sus competencias e información que ha



integrado. En el aula los practicantes del COHIS incorporan propuestas que integran una tentativa de solución a un problema que consiste en un proyecto de investigación de desarrollo o de evaluación. La solicitud de productos es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección a futuro del alumno, para la obtención de la evidencia se recomienda establecer como lineamientos de su construcción: el problema a resolver; enunciar el fundamento que dará sustento teórico al trabajo; el fin con el que se realiza el producto, así como, los recursos financieros, humanos y materiales requeridos.

La didáctica basada en la discusión consiste en que el practicante propicie en los alumnos la identificación de conocimientos que deben estudiar por cuenta propia. La discusión en el aula y desde el discurso histórico no asume el carácter de juicio para la atribución de notas, sino el de una fase del aprendizaje en este caso el método de exposición oral. Entre sus acciones en el aula se espera que los alumnos estudien por sí solos para que ganen confianza en su capacidad para interpretar fuentes de información, desarrollando su competencia de expresión y comunicación. De esta manera el practicante del COHIS formula la pregunta y espera que un alumno voluntario otorgue la respuesta. En caso de que eso no ocurra, él indicará al alumno que debe hacerlo. Obtenida una respuesta, pregunta a la clase si está de acuerdo y, si la respuesta es realmente satisfactoria, se pasa a la siguiente. En caso de que la respuesta no sea satisfactoria, el docente practicante insiste para que la rectificación surja de un educando, pudiendo entablarse una discusión, con la participación de todos los que quieran, hasta llegar al punto deseado. Después de iniciado el interrogatorio, por medio de voluntarios o de indicación indirecta, el docente hará que toda la clase participe, ocupándose, principalmente, de los educandos más retraídos o tímidos.

Como complemento a la planeación se incorporan las experiencias de aprendizaje que los docentes practicantes del COHIS proponen desde tres enfoques constructivistas sustentados en lo significativo, el descubrimiento, y la zona de desarrollo próximo.

El "aprendizaje significativo" que propone Ausubel se concibe como un proceso de recepción de información, su razonamiento es deductivo, y por ello, el aprendizaje es significativo en la medida que se genera un ambiente en condiciones que permitan su contextualización evitando así el aprendizaje por memorización (Moreira, 2000:11). Así, el papel del docente que imparte Historia es el de organizador porque presenta a los estudiantes los contenidos históricos de carácter cognitivo y procedimental, así como, un gran número de ejemplos, a fin de que los estudiantes apliquen el conocimiento del pasado en la solución de problemas o los reconozcan a través de los ejemplos.

Brunner, plantea el aprendizaje de los acontecimientos históricos a través de procesos por "descubrimientos" fundamentándose en el razonamiento inductivo, estable-

ciendo para el estudiante una participación activa (Garza, 2002, p. 52). Los docentes de Historia se encargan de organizar las estructuras instruccionales que permitan a los estudiantes del Bachillerato descubrir el conocimiento histórico, establecer generalizaciones y relaciones, formular hipótesis, y lo más importante desarrollar un nivel conceptual holista en sus fases: cognitiva, procedimental y afectiva.

El enfoque teórico de Vigotsky para quien el proceso de aprendizaje y en el caso de la Historia se debe dar por reestructuración, propone el “aprendizaje de la zona de desarrollo próximo”, en este se percibe que el estudiante no sólo recibe la información y la organiza de acuerdo a su correspondencia, sino que la transforma, al imprimírle una interpretación que parte de lo que previamente conoce y que después potencia cuando genera cambios en la misma realidad y permite a su vez explicarla. Los elementos mediadores son básicos para que se logre el aprendizaje, porque el estudiante cambia sus estados cognitivos a través de los estímulos recibidos del medio, y a la vez, revierte los cambios hacia el exterior, por tanto su razonamiento es deductivo porque a partir de él, se puede comprender el presente sustentado en el conocimiento como un sistema y los conceptos como parte de él.

CONSIDERACIONES FINALES

La conciencia histórica, desde el estudio de la Historia se fundamenta en la necesidad de conocer y explicar el desarrollo de la sociedad en su dimensión espacio-tiempo, para entender el presente del país, pero además ejercitar la transversalidad entre la Historiografía y la Didáctica. Se maneja el concepto de “Historia” como conocimiento y acontecimiento, cabe señalar la importancia de la Historia en la conformación de la identidad del individuo y de la sociedad además de que si se agrega una Historia comparada y total, entonces la enseñanza se convertirá en el medio para describir los procesos y poner a prueba los modelos para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo que es promesa, y lo que es amenaza. El profesor de Historia debe abordar los temas históricos, a través de una metodología histórica (teorías, métodos, técnicas, instrumentos), en donde ayude al estudiante a formular problemas, plantear hipótesis y mostrar las fuentes de información para verificarlas o desecharlas.

REFERENCIAS

- Arias, C. (2004). *Cómo Enseñar la Historia: Técnicas de Apoyo para los Profesores*. D.F, México: ITESO.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Universidad.



- Cardoso, C. (1997). *Evolución reciente de la Historia en los Métodos de la Historia*. D.F, México: Grijalbo.
- García, A. (2004). La Historia regional y su propuesta de enseñanza en el bachillerato general. En: *Primer Encuentro estatal de educación media superior sobre la enseñanza de la Historia*. Puebla, México: SEP-BUAP.
- Garza, R.(2002). *Aprender cómo aprender*. D.F, México: Trillas.
- Gómez, E. & y García, A. (2004a). *Historia de Puebla I*. Puebla, México: Bookmart.
- Gómez, E. (2004b). Origen y evolución de la enseñanza de la Historia en el bachillerato. En: *Primer Encuentro estatal de educación media superior sobre la enseñanza de la Historia*. Puebla, México: SEP-BUAP.
- González, L. (2004). *El oficio de Historiar*. D.F, México: Colegio Nacional-Clío.
- Heffer, J. (1991). *New Economic History. Diccionario de Ciencias Históricas*. Madrid, España: Akal.
- Martínez, H. (2009). *Realidades y retos en la enseñanza de la Historia: Desarrollo de habilidades de dominio histórico en estudiantes de Bachillerato*. Puebla, México: BUAP.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Nieto, J. (2001). *Didáctica de la Historia*. D.F, México: Santillana Poncelis, M. (1990). "La Docencia una alternativa en la formación profesional del Historiador". En: *La enseñanza de Clío*. D.F, México: Instituto Mora.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. D.F, México: UNAM.
- SEP (2008). "Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato". En: *Diario Oficial de la Federación*. D.F, México: SEP.
- Vilar, P. (1998). *Pensar la Historia*. D.F, México: Instituto Mora.

PERSONA: UN FACTOR DEL MARCO SITUACIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Antonio González Barroso*

En mi artículo "El marco situacional en la enseñanza de la historia en el nivel básico" señalo que a los interesados en el estudio del pasado, profesor o estudiante, para interpretar mejor fenómenos históricos les es de utilidad el marco situacional: esquema que permite limitar o encuadrar el origen y/o desarrollo de un evento a partir de los factores de: persona, tiempo, lugar y circunstancia. Asimismo, tomando como ejemplo la gesta de independencia mexicana en los libros de texto de primaria y secundaria, se plantea que el uso que se hace del mismo es vago, básico, implícito y asistemático (González, 2011, pp. 29-52).

Ahora bien, así como en el artículo "Tiempo" se intenta superar el tratamiento acontimental y secuencial que se hace del tiempo en la historia, procurando enriquecerlo con otras alternativas (González, 2011, pp. 52-80), en la presente ponencia se pretende indagar acerca del factor "persona"¹.

Hablar de agente², actor³ o sujeto⁴ de la historia implica referirse a una trama argumental en la que no necesariamente los resultados o productos de la acción son fruto de propósitos claramente definidos (¿Los sujetos hacen la Historia⁵ o la Historia hace a los sujetos?). Es más, en los textos no se menciona que entre el agente y el acto se da la mediación de la agencia, es decir, de los medios o recursos que dispone el agente para actuar (capacidades existentes⁶); tensión entre necesidad y posibilidad.

* Unidad Académica de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas.

¹ Locución latina que significa máscara de actor o personaje teatral.

² En una acepción se refiere a quien realiza una acción o produce un efecto, pero en otra hace alusión a quien obra con poder de otro.

³ Quien interpreta un papel.

⁴ Quien es capaz de transformar su realidad.

⁵ Historia es un término ambiguo por partida doble: primero, por un lado hace referencia a la realidad pasada (historia materia, *Res gestae*, *Geschichte*, historia en su ontología, Historia con "H" mayúscula) y por otro al estudio o ciencia de esa realidad (historia conocimiento, *Rerum gestarum*, *Historie*, historia en su epistemología, historia con "h" minúscula); y segundo, cuenta con los sentidos amplio (el pasado de todo lo existente) y restringido o estricto (sólo el pasado humano). Se hace esta aclaración, porque en el presente artículo se hace referencia tanto a la Historia (materia) como a la historia (conocimiento), en su sentido estricto.

⁶ No se restringe a los medios materiales únicamente, sino que contemplan también técnicas, normas, valores, creencias, etcétera (Schvarstein, 2002, p. 66).



EL LUGAR DEL SUJETO

De acuerdo a la psicología social⁷, el individuo⁸ pertenece al ámbito psicosocial, mientras que el grupo⁹, la organización¹⁰, la institución¹¹ y la comunidad lo son del ámbito sociodinámico. En esta distinción, la comunidad crea instituciones que a su vez se materializan en organizaciones y éstas en grupos constituidos por individuos. Las relaciones de inclusión (el individuo al grupo, el grupo a la organización, la organización a la institución y la institución a la comunidad) no agotan la caracterización propuesta, ya que un análisis sistémico¹² no soslaya las determinaciones recíprocas entre los ámbitos (un todo articulado), es decir, no sólo la institución, la organización o el grupo¹³ condicionan al individuo, sino que el individuo también ejerce influencia en aquéllos y puede modificar el *statu quo* (relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente); generándose así una tensión entre la sociedad y el individuo (el sujeto como producto y productor, el paso de una adaptación pasiva a una activa, de la alienación a la autoafirmación). En las formaciones económico-sociales precapitalistas y socialistas

⁷ Estudia las interacciones entre los individuos y la relación entre la estructura social y el mundo interno del sujeto (psiquismo). Asimismo, indaga cómo el sujeto se adapta a las normas colectivas, cómo se integra al medio y cómo asume los roles que desempeña, convirtiéndose el ámbito sociodinámico en el contexto de acción del sujeto. (Schvarstein, 2002, p. 22).

⁸ Cada miembro de la especie humana.

⁹ Los grupos son conjuntos de personas ligadas por una actividad común, articuladas por una mutua representación interna y en los que desempeñan roles específicos (un grado en una escuela, un equipo de fútbol, un pelotón de soldados, etcétera) (Schvarstein, 2002, pp. 34-35).

¹⁰ Las organizaciones (conjuntos de personas con un objetivo determinado) median entre las instituciones y los individuos, es el lugar donde se operacionalizan las instituciones y donde se definen las condiciones materiales de existencia y el psiquismo de los sujetos (hospitales, escuelas, asilos, fábricas, etcétera) (Schvarstein, 2002: 27-28 y Ronco & Lladó, 2001, p. 14).

¹¹ Las instituciones son cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de interacción social. "Una institución es un nivel de la realidad social que define cuanto está establecido[...]el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social" (justicia, religión, salud, educación, sexualidad, vejez, trabajo, salario, tiempo libre, etcétera). Las instituciones aunque tienen pretensión de universalidad y perennidad, no dejan de ser históricas, es decir, se particularizan en cada época y lugar (Schvarstein, 2002, p. 26)

¹² El sistema social se define, según la sociología funcionalista del estadounidense Talcott Parsons (1902-1979), como un conjunto de actores individuales que interactúan, sus relaciones están mediadas por la cultura común que comparten, están enfrentados a un entorno y el motor de su acción es la obtención del mayor beneficio (Redorta, 2007, p. 104).

¹³ En función de la escala de observación, un grupo u organización pueden contemplarse como unidades simples o compuestas, dependiendo si en el análisis se consideran sus partes constituyentes (Schvarstein, 2002, p. 28).

tiene precedencia la sociedad sobre el individuo; a diferencia de las capitalistas, donde predomina el individuo.

Se utiliza comúnmente la expresión "antagonismo sociedad-individuo", la cual refleja la clasificación dual del pensamiento analítico occidental: sujeto/objeto, mente/cuerpo, espíritu/materia, *res cogitans/res extensa*, etc.; por eso es preferible usar el término "tensión", al optar por un punto de vista integracionista u holista, donde impera la conjunción (sociedad e individuo) y no la disyunción (sociedad o individuo).

A menudo sucede que la utopía dominante surge por primera vez como el caprichoso anhelo de un solo individuo, y no se incorpora hasta mucho después a las políticas de un grupo, que es posible determinar sociológicamente, en cada etapa sucesiva, cada vez con mayor exactitud. En tales casos, se suele hablar de un precursor y de su papel de iniciador, y atribuir esa realización individual, desde el punto de vista sociológico, al grupo al que se transmitió la visión y en nombre del cual se expuso sus ideas. Esto entraña la hipótesis de que la aceptación *ex post facto* de la nueva concepción por ciertas capas sociales pone de manifiesto el impulso y las raíces sociales en los que el precursor había participado ya inconscientemente, y de los que derivó la tendencia general de su realización, en cuanto a lo demás indiscutiblemente individual. La creencia de que debe negarse la significación del poder creador del individuo, es uno de los errores más ampliamente difundidos de la sociología. Al contrario, ¿de dónde podría brotar lo nuevo, si no es de la mente original y absolutamente personal del individuo que rebasa los linderos del orden existente? [...]

Sin embargo, no habría que exagerar la importancia del individuo frente a la colectividad, como se ha venido haciendo desde el Renacimiento[...]. Aun cuando un individuo, al parecer aislado, da forma a una utopía de su grupo, en último análisis, se debe atribuir esto al grupo a cuyo impulso colectivo se conformó su obra (Mannheim, 2004, pp. 243-244).

Las instituciones producen y reproducen modos de pensar y de hacer en una determinada sociedad (atravesamiento, verticalidad), no obstante, las organizaciones y los grupos tienen cierto margen de autonomía que les proporciona identidad (transversalidad, horizontalidad). Respecto a esto, existe una relación dinámica entre el afuera institucional y el adentro organizacional (Schvarstein, 2002, pp. 30-32 y 37). "Vivimos en organizaciones. Trabajamos, jugamos, nos educamos y nos curamos en ellas. Ejercemos allí nuestras prácticas religiosas y a través de ellas accedemos a la cultura" (Schvarstein, 2002, p. 46).



El individuo participa simultáneamente en varios grupos u organizaciones, y en cada uno puede desempeñar distintos roles¹⁴ (profesor, padre, feligrés, etcétera). “Todos éstos son roles prescritos que las organizaciones comunican a los sujetos que participan de ellas. Roles que son producto de una construcción histórica, institucionalmente determinada” (Schvarstein, 2002, p. 47). Muchos roles representan relaciones asimétricas –mediadas por la lógica del poder– como los casos: padre-hijo, profesor-alumno, médico-paciente, carcelero-presos, patrón-empleado, etcétera (Schvarstein, 2002, pp. 51-52).

El tener una clasificación significativa es esencial para el éxito de cualquier estudio, pero desafortunadamente para el historiador, cada individuo lleva a cabo muchos papeles, algunos de los cuales se contraponen a otros. Todo individuo pertenece a una civilización, una cultura nacional, y a un sinnúmero de subculturas –de carácter étnico, profesional, religioso, de semejanza grupal, político, social, ocupacional, económico, sexual, etcétera– (Stone, 1986, pp. 77-78).

El individuo para desenvolverse en sociedad requiere de la comunicación y la interacción, las cuales son desarrolladas en el proceso de socialización, creándose así la competencia social del individuo (aprestamiento social); iniciándose en los ámbitos familiar y escolar y consolidándose a lo largo de su vida: internaliza un orden simbólico, aprende a decodificar lo connotado, identifica y desarrolla las conductas apropiadas a cada situación (los modos socialmente admitidos), etc. (Schvarstein, 2002, pp. 30-31 y 45-47) “[...]adquirirá la representación de los conceptos de autoridad y de propiedad, aprenderá que hay una división entre placer y trabajo[...]” (Schvarstein, 2002, p. 31).

Según el funcionalismo estructuralista en sociología, el individuo actúa desde una posición social, la cual depende y es modelada por la estructura social. Considera al individuo condicionado por la herencia y el medio ambiente, aunque es en cierta medida “racional, libre y calculador”, pero no toma en consideración que las emociones y las pasiones juegan también su papel en la acción social¹⁵. Concibe la estructura social compuesta por roles, colectividades, normas (pautas de conducta) y valores (ideología) (Redorta, 2007, pp. 105-106). Si las normas derivan de valores compartidos, entonces:

¹⁴ El concepto rol (papel) proviene de la dramaturgia y se refiere a la función cotidiana que un individuo desempeña en el marco de ciertas reglas y de una estructura, que permiten la interacción con otros individuos (la coexistencia de actividades). Los roles son prescritos por las instituciones (pautas y modalidades), por lo que las organizaciones los adjudican y los individuos los desempeñan, aunque no siempre se asumen (tener conciencia de ellos) (Schvarstein, 2002, pp. 47-48 y Redorta, 2007, p. 220).

¹⁵ La acción social la entiende Parsons como “cualquier conducta humana, ya sea individual o colectiva, consciente o inconsciente”. Asimismo, plantea que en toda acción social intervienen los niveles biológico (necesidades fisiológicas), psíquico (motivación), social (normas de interacción) y cultural (valores) (Redorta, 2007, pp. 106-107).

"[...]un sistema social que quiera subsistir en términos estructurados debe contar con medios para controlar tensiones y desviaciones. Aquí se incluyen sanciones interpersonales, rituales, instituciones que actúan como válvulas de escape, agencias de control social capaces de recurrir a la fuerza y a la coerción, etc." (Redorta, 2007, p. 109). Respecto a esto último caben dos posibilidades, que pueden denominarse una pesimista y otra optimista: la pesimista ve en el factor externo o ambiental (la cultura, la estructura social, el ser social) el condicionante de la voluntad humana, mientras que la optimista considera el factor interno o personal (la manera de ser, la actitud, la conciencia) fundamental en la capacidad de elegir; pero recordar que la solución no está en la dualidad o dicotomía, sino en la unidad de ambas posiciones: exterioridad e interioridad. "El desarrollo de la sociedad y el del individuo corren parejas y se condicionan mutuamente" (Carr, 1978, p. 43).

¿SUJETO O AGENTE?

El filósofo mexicano Carlos Pereyra Boldrini (1940-1988), en su libro *El sujeto de la historia*, cuestiona tanto la teoría de la comprensión (libre albedrío), en la que el ser presente también su constitución biológica y genética.

Aunque en la exposición domina la constitución sociocultural del individuo, se tiene humano es el artífice¹⁶ del movimiento histórico, como la teoría de la explicación (determinismo, leyes de la historia), en la que subyace la idea "la historia es un proceso sin sujeto". Considera ambas concepciones fisionadoras de la unidad sujeto-objeto, abogando por su integración (Pereyra, 1988, pp. 9 y 78-91).

La posición antropocéntrica que asume al sujeto hacedor de la Historia, se opone a la tradición religiosa providencialista, basada en el teocentrismo. Durante los siglos XV y XVI ocurren una serie de sucesos que conmocionan las conciencias y cuestionan las certezas de la tradición: el Renacimiento, el descubrimiento del Nuevo Mundo, la Reforma protestante y la coexistencia del saber de tipo científico, todavía no dominante, "con la 'moda' de participar de alguna heterodoxia"¹⁷ (Cantimori, 1985, p. 267).

Los anteriores acontecimientos contribuyen a que el ser humano ocupe el centro de atención que anteriormente estaba reservado a Dios. El Renacimiento italiano, como pináculo del humanismo, lleva al antropocentrismo, sobre todo en el arte [Francesco

¹⁶ Quien es causa de algo.

¹⁷ La disputa y competencia entre saberes se dirime cuando el saber científico muestra su superioridad en la relación saber-poder: es un saber cuyas predicciones se cumplen, se puede implementar técnicamente, se formula mediante una serie de principios simples (leyes) y puede enseñarse, a diferencia de los saberes de tipo hermético y esotérico.



Petrarca (1304-1374) representa el redescubrimiento del mundo clásico grecorromano, Giovanni Bocaccio (1313-1375) representa el epicureísmo contestatario al estoicismo medieval y Dante Alighieri (1265-1321) representa la reivindicación de lo particular en contra del universalismo, al escribir su obra maestra –*La divina comedia*– en italiano y no en latín]; los descubrimientos geográficos ensanchan la visión del mundo terrestre y cuestionan las anteriores concepciones sobre el mismo; la Reforma implica la autonomía del individuo respecto de la autoridad como intermediaria ante Dios –“libre examen de las Escrituras”– (Carbonell, 1986, p. 82) y el establecimiento de las iglesias nacionales quiebra el pretendido universalismo católico, y el espacio que empieza a abrir el pensamiento científico tiende a romper con las supersticiones y creencias sin fundamento (destacando Nicolás Copérnico y Galileo Galilei), que aunado a la técnica, le permite al ser humano un mayor dominio sobre los recursos naturales. Al desacralizarse el mundo, al afirmarse “el reino del hombre”, aquél es expoliado (Papaioannou, 1989: 61-62 y O’Gorman, 1977, pp. 140-141).

Ante estos hechos, el ser humano adquiere una nueva dimensionalidad, tanto en el plano horizontal como en el vertical, y no se habla en sentido figurado: el plano horizontal está delimitado por el conocimiento del planeta, tanto en los ámbitos terrestre como marítimo, y el plano vertical lo delimita el conocimiento de la bóveda celeste, que, gracias a los estudios de Copérnico, se demuestra que la Tierra es un planeta más que gira alrededor del Sol, dejando de ocupar el centro del universo como lugar privilegiado. Este desplazamiento de una concepción geocéntrica a una heliocéntrica, lleva a la consideración de la posibilidad accidental y no predeterminada de la creación. Con esto se hace evidente una paradoja: si el ser humano ya no ocupa, junto con la Tierra, el centro del cosmos, entonces ¿por qué adquiere mayor independencia y conciencia de sí mismo? Porque anteriormente, cuando impera la concepción geocéntrica, ésta es detenida por la autoridad eclesiástica omnipresente que rige la vida pública y privada de las personas y con la cual justifica y legitima su lugar privilegiado en el concierto social y político. Cuando este andamiaje se mueve y se erosiona el edificio entero, entra en crisis y no puede sostenerse por más tiempo, aunque todavía son necesarios dos siglos antes de ser minada su fortaleza: recordar los casos inquisitoriales contra libre-pensadores como Giordano Bruno y Galileo.

Respecto a lo anterior, Kostas Papaioannou arguye que en la modernidad, que busca el triunfo de la libertad sobre la necesidad, el sujeto se reposiciona en el mundo después de haber sido descentrado, ocupa un nuevo lugar. Antes conocía su lugar natural en el mundo, ordenado por una razón soberana; ahora, liberado y aislado en un mundo infinitamente abierto, ya no encuentra amarres en él, por lo que se refugia en la Historia. Ya no se trata “de ser y de participar en el ser, sino de hacer y de tener”.

En la Historia se buscan las respuestas que las antiguas sabidurías o la revelación ya no ofrecen (Papaioannou, 1989, pp. 27-29).

Pareciera que con el movimiento humanista y el Renacimiento el ser humano es el libre decisor de sus acciones y, por lo tanto, el hacedor de la Historia, en contraposición de la posición providencialista (voluntad divina), pero ya Maquiavelo en el siglo XVI relativiza esa apreciación con la presencia de la veleidosa Fortuna; asimismo, el libre arbitrio humano va a ser cuestionado desde tres posiciones diferentes: el causalismo (el mecanicismo de Isaac Newton, en el siglo XVII, y “la mano invisible” en Adam Smith, en el siglo XVIII), el idealismo (“la astucia de la razón” en Hegel, en el siglo XIX) y el materialismo (“las fuerzas productivas” en Marx, en el siglo XIX también). Estas posiciones, que destierran la libertad, fortalecen, en cambio, las ideas de destino, fatalidad e inevitabilidad históricas.¹⁸ “El problema no desaparece cuando se sustituye el ‘sujeto’ abstracto de la tradición especulativa con el ‘sujeto’ antropológico del humanismo filosófico” (Pereyra, 1988, p. 31).

Con lo anterior se reitera la interpretación dual de la que se ha venido hablando: objeto/sujeto, condiciones objetivas/condiciones subjetivas, causas externas/causas internas, reino de la necesidad/reino de la libertad, etc. “La relación entre las circunstancias condicionantes y los hombres activos en la historia es más problemática de lo que en primera instancia se cree. La discusión al respecto tiende a polarizarse entre quienes conceden prioridad a la acción de los hombres y quienes otorgan la primacía a las circunstancias prevalecientes” (Pereyra, 1988, p. 14).

La discusión se centra precisamente en delimitar la participación humana en la Historia, ya que como bien señala Carlos Pereyra, la Historia no es reflejo de la voluntad humana (ser humano como sujeto) ni producto ciego de las condiciones externas pre-existentes (ser humano como agente). “El sentido profundo de la captación *dialéctica* de la realidad social consiste en aprehenderla como totalidad (complejo dotado de unidad) donde no hay circunstancias ajenas, independientes de los agentes sociales, ni la acción de éstos se inscribe como un añadido externo, sobreimpuesto desde fuera en una realidad dada” (Pereyra, 1988, p. 20).

¹⁸ Cfr. González, A. (2009). A merced del azar. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>. y González, A. (2006). El azar en la historia. A la búsqueda de un modelo de interpretación, pp. 1 y 8-17. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>



UNA TAXONOMÍA

Al hablar del sujeto en la Historia puede interpretarse, también, desde la visión heroica (los grandes hombres, agentes concretos individuales) o desde la visión de las “masas”¹⁹ (agente colectivo anónimo), y volvemos a caer en una disyunción. En muchos procesos históricos hay personas que destacan, son protagonistas²⁰ (por su liderazgo, carisma, espíritu de sacrificio, disciplina, entereza, valor, análisis de la situación, decisiones oportunas, etc.), pero no son empresas al margen de colectividades²¹ –recordar la conquista de Tenochtitlan y el debate historiográfico en torno a la figura de Cortés o del soldado común– (Mendiola, 1991, pp. 113-123).

La vida y obra de los individuos son estudiados por la biografía y la de los grupos por la prosopografía –la escuela elitista y la escuela de masas– (Stone, 1986, pp. 61-94), pero en los procesos históricos participan conjuntos heterogéneos, sectores sociales diferenciados por: género, edad, raza, ocupación, preferencia sexual, etc. (los movimientos estudiantiles y el *Black Power* en 1968, por ejemplo). “[...]en lo que se refiere a ‘la historia que se enseña’, se deben formular interrogantes como las siguientes: ¿quiénes son los individuos, grupos, instituciones que participan en el desarrollo de un fenómeno histórico determinado? ¿Es posible señalar siempre el mismo ‘tipo’ de participantes en cada hecho?

¿Cómo destacan unos más que otros en cada circunstancia?” (Sánchez, 2002, p. 91). Kenneth Burke propone el uso de expresiones como co-agente y contra-agente, para referirse, respectivamente, al amigo o el que ayuda al agente (héroe) y al enemigo de éste (villano) (Burke, 1969, pp. XIX-XX).

Para el estudio de las masas, un inconveniente que se presenta es que no se les puede aplicar la teoría de la comprensión basada en fines, motivos y propósitos (premisas prácticas o silogismo de la acción), porque los conglomerados humanos proceden independientemente de las voluntades individuales que los conforman.²² “Al

¹⁹ “[...]el confuso vocablo ‘masas’ refiere a la articulación de varias clases, capas y categorías sociales reunidas en un conjunto complejo y móvil[...]constituyen una serie de fuerzas sociales[...]” (Pereyra, 1988, p. 46).

²⁰ Personaje principal de la acción.

²¹ El historiador romántico francés Jules Michelet (1798-1874) concibe la Revolución Francesa como un poema épico cuyo héroe es el pueblo (un agente colectivo también), siendo éste el símbolo de Francia. El pueblo actúa como un solo individuo y detenta el derecho y la justicia, porque el genio del pueblo (agente metafísico) es el espíritu de Dios que actúa en él (Lefebvre, 1975, pp. 206-209).

²² Se dice que en el comportamiento colectivo de los individuos se manifiesta la “ley de los grandes números o de la neutralización del azar”, que permite su predecibilidad estadística (Wright, 1980, pp. 188-191).

investigar un movimiento revolucionario no es posible indagar las motivaciones individuales de las acciones humanas que participan en el ataque de barricadas, y no sólo por razones técnicas (falta de documentos), sino por el carácter masivo de este acontecimiento[...]" (Kula, 1984, p. 54). Asimismo, a menudo se olvida mencionar que las instituciones (agente abstracto) juegan un papel fundamental en el relato histórico: el Estado, la Iglesia, el ejército, etcétera.

Buena parte de la confusión en la polémica respecto a si los hombres son o no el sujeto de la historia proviene de la ambigüedad del vocablo "sujeto". El término ha tenido diversos significados fundamentales, pero si dejamos de lado su uso en el contexto de la lógica y la gramática, como la acepción corriente en el lenguaje cotidiano donde simplemente equivale a "individuo"[...] "sujeto", referido a la teoría de la historia, es la entidad autónoma cuya actividad permite el establecimiento de relaciones, centro de iniciativas o polo activo y determinante del proceso. En la pregunta por el sujeción de la historia se entremezclan dos cuestiones: a) identificar los agentes (entes activos) del proceso, y b) reconocer el "lugar" donde se ubican los principios determinantes del movimiento social (Pereyra, 1988, pp. 30-31).

Vale la pena hacer un paréntesis y tratar de explicar el porqué de la variedad de puntos de vista (opinión, atribución de sentido, valoración), cuál es su sustrato epistemológico. Si partimos de la premisa del historiador británico Edward Hallet Carr (1892-1982): "En general puede decirse que el historiador encontrará la clase de hechos que busca. Historiar significa interpretar" (Carr, 1978, p. 32), entonces se puede asumir la postura de la teoría modificada del reflejo (para distinguirla de la mecánica, que no considera el papel activo del sujeto cognoscente en el proceso de conocimiento) (Schaff, 1974, pp. 73-114), es decir, se reconoce la existencia exterior de la realidad pero no ajena al sujeto, como lo postula el "construccionismo"²³

²³ "La tesis construccionista insiste en que los marcos conceptuales hacen una contribución determinante para las estructuras causales y para la construcción de los objetos* en el mundo. Por eso el mundo de cuya estructura se está hablando no existe con plena independencia de los esquemas conceptuales" (Olivé, 2000, p. 191).

* El término objeto debe entenderse en su acepción amplia: "acontecimientos, situaciones, relaciones entre personas, así como entre personas y objetos, patrones de comportamiento, etc." (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1976, p. 130).

Para los interesados en la relación indisoluble sujeto-objeto (como lo postula la mecánica cuántica, con el colapso de la función de onda por el observador participante) véase: González, A. (2007). El azar como acto del campo histórico, pp. 7-8. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw> y González, A. (2008). La lógica del azar en la Historia (síntesis), pp. 3-5. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>



En su trabajo, el historiador no parte de los hechos, sino de los materiales históricos, de las fuentes, en el más amplio sentido del término, con cuya ayuda construye lo que denominamos los hechos históricos. Los construye en la medida en que selecciona los materiales disponibles en función de un determinado criterio de valor y en la medida en que los articula confiriéndoles la forma de acontecimientos históricos. Así, a pesar de las apariencias y de las convicciones difundidas, los hechos no son un punto de partida, sino un punto culminante, un resultado. Por consiguiente, nada hay de sorprendente en que los materiales, semejantes en esto a una materia prima, a una sustancia bruta, sirvan para construcciones diferentes (Schaff, 1974, p. 370).

Respecto a lo anterior, muchas veces se recurre al criterio de la mayoría, es decir, si un conjunto amplio de personas designa algo como real se asume como tal. Recordar que los seres humanos nos dirigimos al mundo a través de: 1) un aparato perceptual o sensible (condicionado biológica y socialmente), 2) esquemas conceptuales y lingüísticos, y 3) una estructura valoral y cultural; por lo que la apreciación que hagamos de él será diferente entre unos y otros. Valga al respecto una analogía:

Un cubo de madera, de color rojo, puede ser considerado como miembro de la clase de todos los objetos rojos, o de la clase de los cubos, o de la clase de los objetos de madera, o de la clase de los juguetes infantiles, etc.[...]la pertenencia de un objeto, como miembro, a otras clases está determinada por las "opiniones" que tenemos de él, es decir, del sentido y del valor que le hemos atribuido (y no sólo en función de sus propiedades físicas)[...] pero una vez se atribuye a algo un significado o un valor especiales, resulta muy difícil considerar a dicho algo como miembro perteneciente también a otra clase, igualmente válida (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1976, p. 129, el paréntesis es mío).²⁴

Sobre esta cita conviene tener en cuenta "que las clases (taxonomía) no son, en sí, objetos tangibles, sino que se trata de conceptos y por tanto de constructos de nuestras

²⁴ "Junto a las preguntas sobre la *comprensión verbal* de la inclusión de clases hemos empleado también una *prueba abstracta* en la que, con un grupo de muñecos, se pide al niño que forme diversas clases. A través de cómo lo lleva a cabo podemos descubrir cuál es la comprensión de las jerarquías de clase con términos de nacionalidad. Pedíamos a los niños que tomaran del conjunto de los muñecos un grupo de españoles, de madrileños, de franceses, de parisinos, de valencianos y de europeos. Mientras que los sujetos más jóvenes tomaban un grupo de muñecos para cada una de las clases, los mayores tenían en cuenta las relaciones de inclusión entre ellas y, por ejemplo, los madrileños formaban parte del grupo de los españoles en el cual se incluían los valencianos, mientras que se indicaba que los europeos eran todos los muñecos. Este es sin duda el problema más complicado de los que planteábamos y sólo se resuelve satisfactoriamente a partir de los 10-11 años, siendo prácticamente nulo el número de respuestas correctas antes de los 7 años" (Delval, et al., 1987, pp. 145-146).

mentes, la asignación de un objeto a una determinada clase es algo aprendido o bien es producto de una elección y no se trata en modo alguno de una verdad última e inmutable” (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1976, p. 129, el paréntesis es mío).

El ser capaces de reclasificar implica una reestructuración de la realidad percibida, no de la realidad en sí misma, *per se* (como objeto, lo dado²⁵), por lo que esta nueva “realidad” es una “metarealidad” en comparación con la primera apreciación (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1976, pp. 126-128).

[...] la obra del historiador refleja la sociedad en que trabaja. No sólo fluyen los acontecimientos; fluye el propio historiador. Cuando se toma una obra histórica en las manos, no basta mirar el nombre del autor en la cubierta: hay que ver también la fecha de publicación en que fue escrita, porque ello puede resultar aún más revelador. Si razón tenía el filósofo cuando decía que no se puede cruzar dos veces el mismo río, acaso sea también verdad, y por igual motivo, que dos libros no pueden ser escritos por el mismo historiador (Carr, 1978, p. 56).

En todo análisis historiográfico hay que tener en cuenta no sólo la historia *sobre* la que se escribe (la del objeto de conocimiento), sino también la historia *desde* la que se escribe (la del sujeto cognoscente).

Lo expuesto hasta aquí muestra que el estudioso de la historia se enfrenta a dos subjetividades: la del agente histórico (concreto individual o colectivo, no así del metafísico–azar– y del abstracto –instituciones–, que son impersonales) y la suya propia.

Hablamos a veces del curso histórico diciendo que es “un desfile en marcha”. La metáfora no es mala, siempre y cuando el historiador no caiga en la tentación de imaginarse águila espectadora desde una cumbre solitaria, o personaje importante en la tribuna presidencial.

¡Nada de eso! El historiador no es sino un oscuro personaje más, que marcha en otro punto del desfile [...] Su posición en el desfile determina su punto de vista sobre el pasado (Carr, 1978, p. 47).

Continuando con los tipos de sujeto histórico, Carlos Pereyra menciona, además de las masas, las clases sociales y los partidos políticos, aunque en éstos últimos hay que distinguir la dirigencia de los militantes anónimos.

²⁵ Para distinguir la realidad ontológica (objetiva) de la realidad epistemológica (subjetiva), algunos usan las expresiones “lo real” –para referirse a la primera acepción– y “la realidad” –para la segunda– (Schvarstein, 2002, pp. 29-30 y 54).



Como se menciona previamente, las masas están constituidas por un complejo social, pero no se convierten en sujeto activo de la Historia, según Carlos Pereyra, sino cuando adquieren el "estatuto de fuerza política organizada", antes son simplemente objeto de la misma. No comparto esta opinión, ya que muchas veces irrupciones espontáneas de las masas pueden modificar el curso de los acontecimientos: el levantamiento popular conocido como el motín de Aranjuez, del 18 de marzo de 1808, impidió la posible huida de la familia real española a América.

De acuerdo a Carlos Pereyra, el paso de las masas de "una simple fuerza social" a "una efectiva fuerza política", depende de: Su organización interna: La forma en que intervienen las masas, el momento de su intervención, los objetivos que se proponen, su grado de organización política, el nivel de su conciencia y de su capacidad de comprensión de la coyuntura histórica, la homogeneidad alcanzada en la articulación de las diferentes fuerzas sociales, la precisión de su deslinde respecto de las fuerzas antagónicas, en fin, todos los aspectos imaginables en los cuales se puede descomponer esa intervención, están determinados por el conjunto de las relaciones sociales. El desarrollo económico: Las características específicas de la economía de la sociedad: el ritmo del crecimiento económico, el desarrollo relativo de los diferentes sectores de la producción, los ciclos de auge y recesión, el nivel del desempleo, la velocidad del proceso inflacionario, etc., son otras tantas condiciones determinantes del comportamiento social de las "masas". La ofensiva ideológica: De igual manera, el carácter de la ideología dominante, la intensidad de su penetración en las clases dominadas, el grado de credibilidad que mantiene, la no cohesión de la contraideología producida por las clases dominantes, etc., son otros tantos factores determinantes de ese comportamiento social. El contexto político: Finalmente, las tradiciones políticas, las reglas del juego que rigen la actividad política, las instituciones en que éste cristaliza, etc., deciden también las modalidades específicas adquiridas en cada caso por el comportamiento de las masas (Pereyra, 1988, pp. 46-47, las cursivas son mías).

En cuanto a las clases sociales, Carlos Pereyra sostiene que éstas pueden ser definidas en cuanto al lugar que ocupan en las relaciones de producción, por un lado, y a "la conciencia de su situación en el conjunto social y por su práctica política", por el otro; es decir, su constitución está en función de relaciones económicas, ideológicas y políticas (Pereyra, 1988, p. 47). "Sólo tiene sentido hablar de clases en el proceso de confrontación social en el que se configuran como tales" (Pereyra, 1988, p. 48).

Es común atribuir a las relaciones económicas el peso fundamental para hablar de una clase social, pero es menester hacer alusión a las otras dos para concebirla como sujeto de la historia (es el caso de la burguesía cuando se consolida políticamente con la revolución francesa y económicamente con la revolución industrial). Sin embargo, Car-

los Pereyra no les confiere la capacidad de constituirse en sujeto histórico: “Las clases son agentes del proceso histórico, pero no ‘sujetos’ del mismo” (Pereyra, 1988, p. 50).

En contraste con lo anterior, sí le concede a los partidos políticos el carácter de “entidades activas” en el desarrollo histórico, pero les niega también el estatus de sujeto. Los partidos políticos pueden jugar un papel decisivo en mantener determinada estructura social o bien en modificarla, ya que es mediante éstos que las fuerzas sociales se organizan (Pereyra, 1988, pp. 50-51) –ejemplos de esto son el Partido Bolchevique en Rusia, el Movimiento 26 de julio en Cuba y el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua–.

Un programa y proyecto partidario tiene posibilidades de realización en la medida en que constituye una plataforma donde las fuerzas sociales reconocen sus propios objetivos y, a la vez, estos objetivos sólo son viables en tanto se conectan con la táctica y estrategia implicadas en el programa del partido político. La transformación de la fuerza social en fuerza política pasa por la acción organizada y organizadora de los partidos, máxime cuando lo que se propone es el cambio revolucionario de la sociedad (Pereyra, 1988, p. 51).

Lo irónico del asunto, es que en los últimos tiempos los partidos políticos han dejado de manifestar esa razón de ser y se han desvirtuado (crisis de los partidos). Se constituyen en simples organizaciones de arribistas y oportunistas, que sólo velan por el lucro personal, deslignándose del compromiso con los intereses de los sectores a los que supuestamente representan.

Parece ser que Carlos Pereyra, aún y cuando critica la posición dicotómica objeto/sujeto, privilegia el primer factor: “No es, pues, una búsqueda del sujeto de la historia lo que permite avanzar en la explicación científica del proceso, sino en el examen de las *condiciones determinantes* de la actividad de los agentes sociales” (Pereyra, 1988, p. 50, las cursivas son mías).

EL MARGEN DE ACCIÓN

Se es consciente que las circunstancias (condiciones imperantes), a veces favorables y a veces adversas, son el contexto que limita la toma de decisiones y la acción correspondiente del agente o agentes –teniendo en consideración los factores de necesidad, libertad y posibilidad²⁶, pero no implica estar a merced de las mismas (ante los retos del medio geográfico el ser humano deseca pantanos, construye puentes, cava pozos, etcétera).

²⁶ Lo que se padece o carece, la capacidad de optar y lo que se puede hacer en función de las capacidades existentes (recursos, medios, agencias).



El revolucionario ruso Lenin (1870-1924), en octubre de 1917, reconoce la existencia de los soviets como organización autónoma al Partido Bolchevique, demandas agrarias enarboladas por el Partido Social Revolucionario y un clamor popular antibélico (además del compromiso que tenía con los alemanes para finalizar la guerra en el frente oriental); de ahí sus medidas: todo el poder a los soviets, reforma agraria y firmar la paz. El que los alemanes hayan sido derrotados en 1918 fue una circunstancia favorable a Lenin. Una circunstancia adversa fue la presencia de los ejércitos blancos en territorio ruso, pero gracias al ejército rojo de Trotsky fueron derrotados. "Los movimientos políticos, y en particular las revoluciones o las contrarrevoluciones, difícilmente pueden explicarse de manera satisfactoria mediante el análisis exclusivo del liderazgo" (Stone, 1986, p. 81).

El presidente mexicano Lázaro Cárdenas (1895-1970), en marzo de 1938, decreta la expropiación petrolera, gracias a un contexto internacional que le permitía hacerlo (con la inminencia de una nueva guerra le convenía a los Estados Unidos tener un aliado al sur de la frontera), pero en 1940, por el riesgo de generar tensión social y brotes de violencia, no puede imponer un candidato radical (Francisco J. Múgica) y tiene que optar por un moderado (Manuel Ávila Camacho).

Los personajes²⁷ anteriores ilustran que los agentes históricos no proceden a capricho y en un contexto elegido por los mismos, además que el resultado histórico es un producto directo o indirecto de las sus acciones conscientes o inconscientes, pero esta característica del proceso histórico no demerita su participación; ya que si bien las condiciones restringen, la capacidad y habilidad de los agentes pueden reestructurar una situación adversa en una favorable: el diplomático francés Charles Maurice de Talleyrand (1754-1838), en el Congreso de Viena en 1815 (valiéndose de la agencia de la retórica), consiguió que Francia no cediera territorio y pagara reparaciones de guerra, además le recupera su presencia política en el continente europeo.

Habrán algunos procesos históricos definidos por un individuo, un grupo de individuos o una nación entera (las guerras revolucionarias de Francia 1792-1802), a pesar de las circunstancias. Habrán otros en el que la propia dinámica del proceso dicte su resolución al margen de los individuos (la decadencia del imperio romano). En otros el azar dominará (la nariz de Cleopatra²⁸) o las instituciones se impondrán (el Estado cesarista o bonapartista). "[...]identificar a los actores que son sujetos de la historia,

²⁷ Seres humanos de distinción, calidad o representación en la vida pública.

²⁸ Sobre el papel del azar en el desarrollo de los sucesos históricos, véase González, A. (2007). Un caso de azar en la Historia: el descubrimiento de América, 11 p. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

con ejemplos concretos: clases sociales, grupos políticos, instituciones, gobiernos, naciones, pueblos y, desde luego, individuos, para estudiarlos en su función social dentro de las condiciones de tiempo y lugar en la que la ejercen” (Sánchez, 2002, p. 93).

Como se ve, hay varios tipos de agentes históricos. Si no se puede hablar estrictamente de sujetos de la Historia (que se sitúen al margen de las condiciones objetivas de existencia y ser decisores del devenir en función del cumplimiento de sus propósitos), sí es válida la pregunta por los artífices de la misma, teniendo siempre presente que “[...] la objetividad social (el proceso histórico) conforma tanto el ‘factor subjetivo’ como ‘las condiciones objetivas’” (Pereyra, 1988, p. 67).

Aparentemente se concluye con la aseveración “el sujeto (en sentido amplio) hace la Historia”, pero también hay ejemplos que muestran que “la Historia hace al sujeto”: el revolucionario francés Maximilien Robespierre (1758-1794) vaticina la caída de la revolución francesa por la espada, es decir, que el propio proceso hace inevitable la aparición de una dictadura militar (necesidad²⁹): Napoleón Bonaparte (accidente, podía haber sido otro). El sujeto es producto y productor de la Historia.

REFERENCIAS

- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. USA: University of California Press. Cantimori, D. (1985). *Los historiadores y la historia*. Barcelona: Península.
- Carbonell, Charles-Olivier (1986). *La historiografía* (tr. Aurelio Garzón del Camino), México: FCE, Col. Breviarios No. 353 [1981].
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.
- Delval, J. et al. (1987). El conocimiento de los niños de su propio país. En I. González, C. Guimerà y D. Quinquer, *Enseñar historia, geografía y arte. De los reyes godos al entorno social*. Barcelona: Laia, pp. 139-146.
- González, A. (2009). *A merced del azar*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- González, A. (2011). *Circunstancia*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- González, A. (2007). *El azar como acto del campo histórico*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

²⁹ Entiéndase en la acepción de lo que obra infaliblemente en cierto sentido (inexorable, ineluctable).

- González, A. (2006). *El azar en la historia. A la búsqueda de un modelo de interpretación*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- González, A. (2009). *El marco situacional en la enseñanza de la historia en el nivel básico*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- González, A. (2008). *La lógica del azar en la Historia (síntesis)*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- González, A. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. México: UAZ.
- González, A. (2007). *Un caso de azar en la Historia: el descubrimiento de América*. Recuperado el 26 de agosto de 2012 de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>
- Kula, W. (1984). *Reflexiones sobre la historia*. México: Cultura popular.
- Lefebvre, G. (1975). *El nacimiento de la historiografía moderna*. México: Roca.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: FCE.
- Mendiola Mejía, A. (1991). *Bernal Díaz del Castillo: verdad romanesca y verdad historiográfica*. México: UIA-Gobierno del estado de Puebla.
- O'Gorman, E. (1977). *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. México: FCE.
- Olivé, L. (2000). Heurística, multiculturalismo y consenso. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI-UNAM, pp. 176-200.
- Papaioannou, K. (1989). *La consagración de la historia*. México: FCE.
- Pereyra, C. (1988). *El sujeto de la historia*. México: Alianza.
- Real academia española, "Diccionario de la lengua española" [en línea] <http://www.rae.es/rae.html>
- Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto. La forma como herramienta*. España: Paidós.
- Ronco, E. & Lladó, E. (2001). *Aprender a gestionar el cambio*. Barcelona: Paidós.

- Rudé, G. (1975). El rostro cambiante de la multitud. En L. P. Curtis Jr. (comp.), *El taller del historiador*. México: FCE.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Argentina: Paidós.
- Stone, L. (1986). *El pasado y el presente*. México: FCE.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (1976). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.



LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO EN HISTORIA: FUENTES QUE ACERCAN AL CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM REAL DE HISTORIA EN SECUNDARIA

Roxana Inés Gutiérrez y Aníbal del Carmen Salas*

PRESENTACIÓN

Desde el año 2004 en la cátedra de Didáctica Especial de la Historia de la carrera de Profesorado en Historia, Plan 1989, y Didáctica de la Historia en el Plan 2010¹, uno de los trabajos de campo que componen el practicum, consiste en que los estudiantes se desempeñen como ayudantes de clase de profesores/ras de Historia en escuelas secundarias de Catamarca.

Este modelo de trabajo de campo surgió ante la necesidad de lograr la inmersión en la escuela secundaria y en las clases de Historia, de los estudiantes del profesorado, con un rol que los comprometiera en una intervención más cercana a dictar clases y menos externa que la observación.

Un trabajo de campo que estimulara la problematización: de su propia acción, de los procesos e inter-relaciones que configuran el aula de Historia en secundaria, de las formas que adquiriría el currículum prescripto al ser enseñado, y de las teorías aprendidas. Que los futuros profesores/as, desempeñaran un rol en el que la observación tuviera sentido en función de la acción; que posibilitara la inclusión de los estudiantes universitarios en el escenario, y que hiciera necesaria la reflexión.

Asimismo una presencia activa y responsable de los estudiantes de Historia en las escuelas secundarias resultaba una cooperación de la Facultad con las instituciones porque ser ayudantes de clase exigía que desplegaran acciones de colaboración con el profesor/a en la enseñanza y con los alumnos en las actividades de aprendizaje. La función no debía suponer el dictado de clases. Los/as ayudantes podían hacerse cargo del curso ante situaciones eventuales: una reunión, o alguna tarea extracurricular, exigieran al profesor/a una ausencia momentánea del aula. En esos casos debían contar con un guión de tareas a desarrollar, preparado por el profesor/a.

* Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. República Argentina.

¹ En adelante utilizamos DH para referirnos a ambas cátedras.

Cada ayudante debía escribir su memoria o diario de la experiencia. Un relato que diera testimonio de sus vivencias, planteos, expectativas, apreciaciones y, especialmente, de sus decisiones y acciones en el escenario y los impactos o transformaciones que creía que provocaba.

Luego, en el taller de la cátedra universitaria, la información de los diarios entraba en un espiral reflexivo, hacía visibles creencias, supuestos, prejuicios, estereotipos, conceptos, teorías, que habían operado en la ayudantía y que posiblemente, habían comandado sus decisiones. En estas condiciones, la reflexión era una estrategia de conocimiento comprensivo.

Nacieron entonces las Ayudantías de Clase y siguen vigentes en la cátedra de DH. Los diarios o memorias de los ayudantes posibilitaron una serie de pequeñas investigaciones.²

En esta ponencia exploramos los rasgos del currículum real de Historia producido en las aulas de secundaria según las interpretaciones y reflexiones de estudiantes de la cátedra. Planteamos luego, las referencias teóricas de esta investigación, después una referencia a los diarios elaborados por los ayudantes, que sirven de fuentes primarias junto a la producción de los talleres y, finalmente las primeras aproximaciones a la Historia enseñada.

LA PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULUM REAL DE HISTORIA O LA HISTORIA ENSEÑADA EN SECUNDARIA: EL VALOR DE DESENTRAÑAR LA TRAMA DEL AULA

Para la consideración de los aportes de los diarios de ayudantía al conocimiento del currículum real, este trabajo toma como punto de partida y, a fin de orientar la indagación sobre las fuentes a Merchan Iglesias (2002, p. 41) que sostiene:

Partiendo de la tesis de que el currículo escolar es una construcción sociohistórica, se propone la idea de que, desde una perspectiva sincrónica, puede hablarse de campos del producción del currículo, es decir, de ámbitos influenciados entre sí en los que se produce mediante procesos de selección y contextualización. Se considera la práctica escolar, es decir, el acontecer diario en las clases de Historia, como uno de estos campos en el que juegan un papel fundamental la disposición, intereses y expectativas de alumnos y estudiantes, las características específicas –de horario y espacio– del contexto escolar, siempre bajo la mediación de las funciones sociales de la institución

² La innovación en la cátedra se inició en 2004 con la participación del Prof. Jorge Alberto Perea que además fue coautor de ponencias sobre esta temática hasta el 2011. La primera presentación fue una sistematización de la experiencia de cátedra. Luego, los contenidos de los diarios y memorias empezaron a convocar nuestras búsquedas.



escolar. Con el fin de resolver satisfactoriamente esta situación, alumnos y profesores seleccionan y modelan el conocimiento histórico de manera coherente con sus necesidades y con el papel de la escuela en la sociedad.

En este marco, las clases de Historia en Secundaria constituyen escenarios de desarrollo curricular, escenarios de la Historia enseñada definida por Cuesta Fernández (2002, p. 37):

Para dar cuenta de la sutil y compleja trama de pervivencias y transformaciones del código disciplinar,(...) he recurrido a una prospección analítica que hurga en tres capas o niveles de la Historia escolar: la Historia regulada (la que la Administración definió en sus programas y textos como conocimiento valioso), la Historia soñada (la que los grupos innovadores presentaron frente a la enseñanza tradicional) y la Historia enseñada (la que realmente se practicaba en las aulas). Pues bien, la primera y la segunda son las historias más proclives al cambio.

De modo que el campo de las prácticas, la fase interactiva de la enseñanza, según Jackson es un campo de re-contextualización del curriculum, y ámbito en el que se desarrolla una trama particular, cuyo conocimiento y comprensión resulta necesario.

Las investigaciones a las que accedimos informan que ese tejido sociopolítico y cultural no acaba de explicarse con las indagaciones sobre los manuales escolares y su utilización, ni con las investigaciones sobre las reformas curriculares (que analizan los cambios del discurso oficial acerca de la educación en general y de la historia en especial), ni con un mayor conocimiento de las ideas de los profesores/as (en tanto profesionales de la enseñanza) acerca de la función formativa de la Historia en secundaria obligatoria, (aun de aquellos colectivos más cercanos a los grupos de innovación) ni con las percepciones de los adolescentes y jóvenes sobre al materia escolar, su aprendizaje y utilidad.

Al menos por sí solas, esas investigaciones no resultan suficientes para desentrañar las razones por las que las novedades y actualizaciones propuestas por las reformas educativas, en el caso de Argentina,³ no han provocado la ruptura o el giro esperado en las aulas de las escuelas secundarias.

Creemos con Merchan Iglesias (2002) que hace falta sumar y articular a las investigaciones ya citadas, indagaciones acerca de las lógicas que comandan y explican las actuaciones de los profesores/as y de los alumnos/as con el conocimiento escolar, explorando la clase de Historia.

³ En Argentina la de la década de los 90' Ley Federal de Educación, Contenidos Básicos Comunes, los cambios del primer decenio de este siglo: Ley de Educación Nacional (2006) y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP desde el año 2003 para el nivel EGB.

DE MEMORIAS DE AYUDANTES DE CLASE DE HISTORIA A FUENTES PARA EXPLORAR RASGOS DE LA HISTORIA ENSEÑADA

A seis años de llevar adelante esta modalidad de practicum una pluralidad de experiencias personales narradas en distintos tipos de diarios habitan el archivo de la cátedra. La diversidad obedece a la variedad de realidades “leídas y vividas” por los autores, a las características del componente “autor” y a la libertad con que fueron elaborados ya que sólo se requiere que sean narraciones amplias y meticulosas. Oportunamente se aclara a los alumnos qué función tiene el diario en el proceso de enseñanza de la DH y qué y cómo pueden aportar a su formación.

En cuanto a los tipos de diarios y sus características:

- Diarios descriptivos, minuciosos en los detalles, que no dejan afuera consideraciones del contexto institucional y/o sociopolítico y conservan una estructura de relato periodístico: A las 13:50 me presenté en la escuela. Como queda cerca de casa, muchos niños de mi barrio concurren a ella. Encontré a varios corriendo y gritando en el salón del Colegio. No habían iniciado la formación. Fue raro que sintiera un ambiente conocido, el barrio, los chicos, y sin embargo yo tan nerviosa... Me presenté ante la Sra. Directora con la nota que me había entregado la profe Roxana, también ante el profesor Martín, a quien yo tenía que ayudar. Fueron muy gentiles y amables conmigo. A las 14:00 sonó el timbre y caminamos hacia el aula (mujer 23 años, 2010).
- Diarios que se centran en el análisis de situaciones que causaron mucho impacto en el autor (lector de una situación real) Abundan en opiniones, datos, interrogantes: Fue tanta la tensión que yo sentía que sólo me aliviaba saber que no me miraban... la madre del alumno reclamaba a viva voz en la galería y el resto de los chicos pugnaban por amontonarse en la puerta para mirar y oír... algunos tenían una sonrisa y otros una mueca de asombro... en medio, el murmullo... me preguntaba cómo se había llegado a ese punto... Mientras el resto del relato transita por lo cotidiano que suele aparecer como naturalizado, o al menos no es cuestionado: “Durante las dos clases siguientes todo continuó normalmente... dictado de las actividades y distribución de fotocopias para leer y resolverlas... algunos alumnos hacían las tareas indicadas solos, con sus compañeros de grupo, otros me pedían auxilio y yo me sentaba con ellos para ayudarles, explicarles el tema.. Ah, otros chicos no hacían nada, estaban con sus celulares...”(varón, 35 años, 2010).
- Diarios en los que prevalece la dimensión del autor-lector de la realidad- y relatan con abundancia de detalles sus pensamientos, impresiones sensaciones,



ante los acontecimientos del aula, y de la experiencia en sentido más amplio. Incluyen a veces, propuestas de acción: Llegué al aula con mi compañera de equipo, saludamos y nos ubicamos para escuchar la propuesta de la profe y ver qué podíamos hacer hoy...o en qué momento seríamos requeridas...siempre tengo temor de no darme cuenta en el momento oportuno y me preocupa más que me consulten los chicos y yo no sepa bien el tema o no recuerde algún dato... Empezó la clase sobre el ACO⁴, la profesora pidió que sacaran el planisferio que tenían y envió a una chica a pedir el de biblioteca para el curso. Era un planisferio político mural...

Yo en su lugar hubiera hecho...el trabajo cartográfico de otra manera porque las alumnas no entendieron aunque copiaron en sus mapas como pudieron... (mujer, 24 años 2006).

- Diarios que, al menos en las primeras páginas ofrecen un punteo cronológicamente ordenado de las acciones de los autores o de los hechos de los cuales son testigos. Este último tipo de documento parece originarse en una pretendida "objetividad" o en la débil disposición para escribir:

Llegué a horario y entramos al curso. El profesor explicó el tema "La media luna de la Tierras fértiles" y les entregó la guía de trabajo que contenía actividades de lectura comprensiva de fuentes secundarias y un croquis del ACO. Se organizaron los grupos para hacer la tarea... (varón 25 años 2010).

Creemos que las características de las experiencias que narran los ayudantes en los diarios, como la intensidad emotiva, el carácter novedoso o extraño, el papel que en la realidad que se lee, tuvo el autor, inciden en el texto producido. Asimismo, la práctica de escribir el diario, casi de manera semanal, y de compartir su contenido, de observar las situaciones, dilemas o planteos que se hacen en la cátedra a la luz de esas producciones, es decir el uso público que se hace de ellos, colaboran también en las modificaciones del tipo de información que registran y en la escritura.

Esas modificaciones podrían interpretarse como cambios en función de los destinatarios del diario y por ello operaciones artificiales destinadas más al proceso de elaborar las memorias que al contenido que registran. Sin embargo, y dado que los diarios son individuales pero la experiencia es de un equipo de ayudantes, con los profesores y los docentes de la cátedra, hay suficiente información para triangular y cotejar, como salvaguarda metodológica.

⁴ ACO sigla de Antiguo Cercano Oriente, se utiliza habitualmente en clases de Historia.

Dice Zabalza (2008, p. 46) De cara al sentido que he querido dar a los diarios como recurso para acceder al pensamiento del profesor cabe destacar al menos cuatro dimensiones que los convierten en recursos de gran potencialidad expresiva: a) se trata de un recurso que requiere escribir, b) se trata de un recurso que implica reflexionar, c) se integra en él lo expresivo y lo referencial, d) tiene un carácter netamente histórico y longitudinal de la narración”

Los relatos apuntados por los ayudantes conforman un conjunto valioso de fuentes para explorar el curriculum real o la Historia enseñada, aun cuando no fueron elaborados con la finalidad de realizar una investigación. No son notas de campo, ni registros de clase en el sentido de la investigación educativa. Son fuentes indirectas, testimonios con abundantes descripciones de las acciones de enseñanza y de aprendizaje que suceden en las aulas, además de caracterizaciones de las instituciones escolares y de los grupos de alumnos, e identificación de factores que inciden, para obstaculizar o facilitar, los procesos pedagógicos.

Esas condiciones hacen posible explorar algunas lógicas del curriculum real, o de la historia enseñada en una casuística que al momento de este trabajo, sólo es un primer relevamiento y no pretende sostener generalizaciones si no, más bien, aproximaciones a las prácticas que van delineando la Historia enseñada en escuelas secundarias.⁵

El otro punto interesante es que los diarios contienen interpretaciones del proceso de elaboración del curriculum real, producidas a la luz de las teorías o proto-teorías que disponen y que se visibilizan en la escritura.

Los referentes considerados no son las ideas de los profesores/as acerca de para qué enseñar Historia, cómo hacerlo o lo que piensan de sus alumnos. Tampoco contamos con las opiniones de los alumnos de secundaria sobre la disciplina y su estudio⁶. Son las visiones de estudiantes del profesorado en Historia; no de expertos ni docentes

⁵ Las escuelas que reciben ayudantes de clase pueden ser de jurisdicción nacional, provincial o municipal. De gestión pública estatal o de gestión privada. Su selección no responde a una tipología previamente establecida. Son determinadas en función de los horarios que los ayudantes disponen para hacer el trabajo de campo, de la localización del establecimiento en el sentido de cercanía con el domicilio de los ayudantes para que no tengan gastos de traslado, de los profesoras y profesores que aceptan o requieren la presencia de ayudantes en sus clases, y de que la dirección de la escuela los acepte. Estas consideraciones generan un listado de establecimientos con sus horarios de clase y los estudiantes de profesorado eligen la que les conviene. Hay casos en que los alumnos universitarios prefieren trabajar con cierto tipo de escuelas como por ejemplo periféricas.

⁶ Referentes valiosos que considera Merchan Iglesias (2001) en su tesis doctoral “La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria” Universidad de Sevilla 2001 Publicado en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1641/> última entrada febrero 2012.



noveles, son sujetos expectantes ante las operaciones de concreción del currículum en el aula. De allí que sus ideas acerca de las clases de Historia se suponen nacidas en el proceso de formación que se encuentran transitando en influidas por sus experiencias de estudiantes. Posiblemente la Historia soñada no es en este caso la promovida por grupos innovadores si no la que van delineando los futuros profesores desde las cátedras universitarias de la formación docente.

LA MIRADA DE LOS AYUDANTES SOBRE LA HISTORIA ENSEÑADA EN SECUNDARIA

Un total de ciento cinco (105) diarios de ayudantes conservados en el archivo de la cátedra, correspondientes a las experiencias de los años 2005 a 2010, constituyen las fuentes consultadas en esta investigación.

De ese total, el 22% corresponden a ayudantías en escuelas de jurisdicción nacional, el 8% en escuelas provinciales de gestión privada, 8% en escuelas de gestión municipal, y el 62% en escuelas de gestión provincial.

Los docentes que recibieron a los estudiantes del profesorado en Historia, en calidad de ayudantes de clase fueron once. De ellos, seis profesores tienen más de 15 años de antigüedad en la docencia secundaria y cinco tienen entre 3 y 8 años. Dos profesoras de Historia del grupo se desempeñan en escuelas privadas y en escuelas municipales simultáneamente. Todos son titulados en Historia, y sólo tres docentes del grupo no son egresados de la Facultad de Humanidades de la UNCA.

Para aproximar un conocimiento del currículum real de Historia, en este trabajo examinamos las actividades de aprendizaje más frecuentemente propuestas y realizadas en el aula.

Partimos de aceptar la complejidad que caracteriza al aula como sistema de comunicación en el que permanentemente se negocian significados con la intencionalidad didáctica de producir aprendizajes, un escenario que mantiene rutinas y una cuota alta de incertidumbre. La organización del tiempo en cada clase presenta un momento Inicial, otro de Desarrollo y otro de Integración/Evaluación o Final.⁷ Al interior de esos momentos se pueden distinguir segmentos en los que las interacciones tienden a distintas finalidades que dan cuenta de la presencia del contexto institucional como

⁷ Aunque no suele aparecer en los diarios el reconocimiento expreso de diferentes momentos de la clase, ya sea de las que se desarrollan en 40 minutos (una hora) o en 80 minutos (un módulo de dos horas) los conectores utilizados en la estructura narrativa de las memorias permiten su identificación. Esta organización del tiempo en las clases se hizo explícito en el taller de análisis y reflexión sobre la información de los diarios.

factor que interviene y hasta se interpone. Por ejemplo, se detectan instancias propias de lo que llamamos el control administrativo del aula, como tomar asistencia a los alumnos, o llamados de atención a los que ingresan tarde, indicaciones referidas al orden y/o el silencio, a llamados de atención a los adolescentes por sus comportamientos, o informarles alguna actividad próxima, extracurricular, que requiere la autorización de los padres y en consecuencia el dictado de la notificación correspondiente. Este tipo de instancias se intercalan en cualquiera de los momentos de la clase y siempre suponen dejar en suspenso, la interrupción de actividades con el conocimiento escolar de la disciplina Historia. Otras interrupciones, en la que aparecen otros actores, son el ingreso del preceptor/a, la llegada de tutores a entrevistarse con el docente, y en algunos casos el servicio de la merienda escolar que suele distribuirse en el salón de clases.

Un primer análisis de las fuentes permite reconocer dos conjuntos de "actividades frecuentes" en la clase de Historia en secundaria básica.⁸

Un conjunto, el más extendido en el nivel,⁹ consiste en la explicación del docente-organización e indicación de las tareas a realizar-la distribución de "guías" y fotocopias de fuentes secundarias¹⁰ con cuestionarios a resolver en grupos pequeños de alumnos o de manera individual, también presentan indicaciones referidas a la cronología y cartografía- histórica.

Las particularidades de este conjunto no radican tanto en la estructura, explicación-guía de actividades/cuestionario, si no en las características identificadas en ella: la pervivencia del dispositivo asentado en la estructura semántica de la disciplina escolar. La transmisión de un relato único, lineal, del pasado hilvanado por la sucesión de causas y consecuencias cuyas identificaciones y enumeraciones emergen como los aprendizajes a lograr. Dentro de la sucesión de acontecimientos se incluyen conceptos y datos a aprender/memorizar.

Como señalan las fuentes, tres cuestiones aparecen relevantes: una la idea de Historia de los profesores/as y de los aprendizajes valiosos, otra, la repetición de técnicas sin una secuencia de complejidad creciente y sin que sean enseñadas en sí mismas, (en

⁸ En Argentina Secundaria básica tiene una duración de 3 años, según la Ley Nacional de Educación de 2006. Es equivalente a EGB 3 en el sistema educativo establecido en los 90 por la Ley Federal de Educación. En Catamarca el nuevo sistema educativo se implementa de forma gradual desde el 2009-2010

⁹ EGB 3/secundaria básica, 12 a 14 años, aunque en el 80% de las escuelas incluidas en el trabajo hay sobre- edad que alcanza al 45% de los alumnos y llega a los 3 años sobre la edad teórica ideal para el nivel. Posiblemente se debe a repitencia o abandono temporario.

¹⁰ En general son fotocopias de manuales escolares o de textos de divulgación histórica. Los alumnos no poseen libros/manuales porque la normativa vigente no permite su exigencia. Habitualmente el Estado Nacional provee de bibliografía escolar a las bibliotecas de las escuelas, pero la cantidad de textos no resulta suficiente para la cantidad de alumnos en cada curso.



la línea de la construcción de un procedimiento), y, finalmente la idea que tienen los profesores/as acerca de las posibilidades de aprender de sus alumnos/as o de la utilidad que en sus vidas puede tener el conocimiento histórico.

Por ejemplo, para la primera cuestión:

...parece que la Historia escolar, diferente de la académica, es un conocimiento acabado y establecido (por los manuales, por las prescripciones, y por el uso) consiste en un discurso destinado a informar, finalmente, que el presente es consecuencia del pasado. Un pasado de inicio remoto que, a grandes saltos, en una sucesión de fragmentos, llega creíble y explicado por la causalidad al presente. Las actividades en clase, en consecuencia están destinadas a incorporar en la memoria de los alumnos una información que no se pone en duda. Porque además ¿de qué se podría dudar? La Historia es lo que sabemos del pasado y cómo lo sabemos..." (diario de grupo de taller de DH año 2007). Las memorias de ayudantes, refieren las cuestiones señaladas, a las actuaciones que llevan a cabo en el escenario y expresan reflexiones o interrogantes.

Citamos algunos ejemplos:

- El tema era La Grecia de Pericles, en esta ocasión el profesor les pidió que se organizaran en grupos de 2 o 3 compañeros/as para que trabajaran con una fotocopia que les iba entregando a cada grupo. Al pie de la fotocopia había preguntas que debían responder luego de la lectura. Nadie quería leer y se resistían a escribir las respuestas. Proponían subrayarlas en la misma fotocopia... y la verdad era que podían hacerlo porque las preguntas no implicaban elaboración de la información... Yo hubiera propuesto de entrada que las subrayen y luego hubiese incluido actividades de elaboración o de indagación como por ejemplo: ¿por qué creen uds...? ¿La democracia de Pericles era la que había propuesto Clístenes para Atenas? ¿Por qué? Las reformas de Clístenes ya las vimos aquí, y... ya son capítulo cerrado. ¿Enseñado y aprendido? (varón, 23 años, 2008. 7° EGB).
- El profesor explicó el tema "La media luna de la Tierras fértiles" y les entregó la guía de trabajo que contenía actividades de lectura comprensiva y un croquis del ACO. Se organizaron los grupos para hacer la tarea y empezamos a recorrer los grupos para colaborar. Los textos eran cortos, descriptivos y las preguntas eran de este tipo: qué dice del clima? Había fuentes de agua dulce? ...lamento no tener una copia para pensar otras preguntas que fueran más adecuadas para la educación histórica. Estuve pensando que hay preguntas que guían la comprensión de las lecturas, de lo denotativo, sin embargo lo que connotan es más importante y no se tiene en cuenta (varón, 25 años, 2010 7° EGB).

- La profe nos dijo que los chicos del grupo de atrás son insoportables y no hacen nada. No habíamos llegado al aula todavía y yo imaginé un grupo de Chukis (monstruos) en vez de un enigma empezamos por un estigma... ¿ella "sabe" que no aprenderán?... (varón, 25 años 2010 7° EGB).
- Era mi primer día de ayudante y estaba con mi compañera de equipo. La prof entregaba las pruebas (exámenes escritos) y en voz alta decía las notas, eran bajísimas, 3, 2, 4 y algún que otro 7. Los alumnos se acercaban a recibir sus hojas y ni las miraban...sonreían, se levantaban de hombros...Me asusta esto de que a nadie le interesa...Terminó de entregar y siguió con su nueva clase como si nada...Inmediatamente me propuse cambiar esto y al momento de las actividades me dediqué a ayudar a esos chicos de bajas notas... Terminé acordando con ellos que a la salida de su clase de gimnasia yo les daría clase de apoyo y resolveríamos todas las guías, la de hoy y las que estaban sin terminar..." (mujer 24 años 7° EGB 2005).¹¹
- Hace ya un mes casi, que estoy en este curso, y siempre hacemos lo mismo, la profe pregunta algunas cositas de la clase anterior, explica un poco... creo que cuando se da cuenta que no la atienden decide que es el momento de entregar las guías y las fotocopias y a trabajar, hoy la profe avisó que completen las carpetas porque tomará la evaluación...eso movilizó al curso. Así que cuando nos acercamos a trabajar con ellos aprovechaban a pedir ayuda con las tareas no terminadas de clases anteriores...se trata de una rutina que aburre a los chicos. Para la evaluación saben que tienen que leer las preguntas de las guías y aprender las respuestas (mujer, 26 años, 2010 8° EGB).

El segundo conjunto de "actividades frecuentes" y cuya extensión en las aulas es lentamente creciente en los últimos años, organiza las interacciones en una estructura de "problematización-guía de trabajo-conclusiones". En este conjunto la explicación no adquiere el tono de la clase magistral, está más dirigida a plantear el problema que el aula tendrá entre manos, a dar valor a su comprensión y solución, y centralmente a motivar, a convencer que es importante abocarse a la tarea. Los criterios de cercanía cultural, y pertinencia disciplinar comandan la direccionalidad de las interacciones.

¹¹ Este caso resultó paradigmático ya que las ayudantes dedicaron tiempo a ayudar y acompañar a los alumnos hasta lograr su participación, buen comportamiento y éxito escolar. Creemos que el secreto del éxito tuvo que ver con elevar la autoestima de los adolescentes y dar lugar a "la otra enseñanza" la enseñanza alternativa a la de la profesora.



Las actividades que se proponen son próximas a las que realizan los historiadores o invitan a conocer qué se preguntaron los científicos y cómo produjeron la información que disponemos. Hay una importante dedicación a los procedimientos, a enseñar técnicas de investigación y de estudio de la Historia.

Las clases mantienen la estructura de Inicio-Desarrollo-Integración/cierre, y la continuidad es signada por el avance de las tareas o pasos de trabajo.

En este conjunto aparecen algunas clases que podríamos ubicar en el conjunto anterior. Suponemos que son situaciones que dan cuenta de la tensión entre la prescripción curricular que obliga, y la decisión docente acerca de lo importante a enseñar. En ellas los profesores/as utilizan la estructura explicación-guía de actividades. La distancia que se puede señalar con el primer grupo es que las actividades que se proponen, apuntan a mantener una de las líneas de trabajo priorizadas, por ejemplo la lectocomprensión. Dice un ayudante: "Me parece que hoy el profesor dio una clase por la obligación de enseñar ese tema...utilizó la hora de 40 minutos, la guía sirvió para ejercitar técnicas de lectura que estuvimos trabajando... (varón 30 años 2009 2º Secundaria básica)

En este segundo grupo, los objetivos que se infieren se inclinan a la formación y desarrollo de habilidades intelectuales que la Historia estimula. La intención es enseñar a pensar históricamente. A cargo de este tipo de trabajo en clases de Historia se encuentran, en general, los profesores más jóvenes o con menor antigüedad de su titulación, que recibieron a los ayudantes-autores de las memorias. Cabe destacar que profesoras de ese grupo suelen preparar a grupos de sus alumnos para participar en las Ferias de Ciencias con investigaciones históricas.¹²

Respecto de los casos incluidos en este conjunto dicen las fuentes:

- estoy como ayudante en 9º EGB, no se si hago falta en este grupo ...es mi prueba de fuego... mis compañeros de clase (en la universidad) cuentan que tienen que sentarse al lado de los chicos y enseñarles, o explicarles uno por uno...Aquí la profesora venía trabajando con la pregunta "¿Rosas, era unitario o era federal? Y ya tienen bastante información...pequeños textos, opiniones de algunos historiadores apologistas y detractores de Rosas... en algunos grupos discuten acaloradamente!!...hay una cosa interesante...la línea de tiempo está hecha, la copiaron del pizarrón igual que un esquema con los acontecimientos históricos y

¹² Las Ferias de Ciencias son exposiciones públicas de investigaciones realizadas por grupos de alumnos guiados por sus docentes. Tienen instancias escolares, departamentales, provinciales, nacionales e internacionales. En cada una de ellas se eligen los mejores trabajos, que acceden a la instancia siguiente. El caso de una de las profesoras de este grupo llegó a participar en la Feria Internacional de Perú (2011) con sus alumnos.

sus relaciones... en las actividades los chicos usan la información fáctica y cronológica... (varón 28 años 2009 9º EGB).

- Llegué sobre la hora... agitada entré al aula justo cuando tomaba asistencia la prece, estábamos con la Revolución de Mayo (es el Bicentenario) el profesor dice que seguimos trabajando con los documentales, muy buenos, de la clase anterior y ha dividido la clase en dos grandes grupos, uno tiene que trabajar con el problema: si Mayo de 1810 fue o no una revolución y el otro con: la revolución de mayo fue un movimiento popular? O de la elite porteña? Las pistas estaban en los videos. Mi compañero de equipo se instaló en el segundo grupo, para guiar y moderar; yo, en el primero...como había mucho material para leer se me ocurrió dividir mi grupo en dos y asignar a uno el papel de sostener que fue una revolución y al otro lo contrario... tienen que defender sus posiciones con las fuentes que poseen...(mujer 26 años 2010 9º EGB).

A MODO DE BREVE CONCLUSIÓN

Lo escrito es una síntesis primera y apretada del conocimiento de la Historia enseñada, al que pudimos acceder por medio de los diarios de los ayudantes de clase. Quedan afuera aspectos como el análisis de factores obstaculizadores o favorecedores de las interacciones pedagógicas en el aula, entre otros igualmente importantes.

Con Merchan Iglesias compartimos la convicción acerca de los intereses específicos que portan los sujetos del aula. En este punto el entusiasmo, el interés del docente es central y puede ser contagiado pero además hace falta volver a pensar en los saberes valiosos que la Historia desarrolla o debe desarrollar. No solo son visibles planteos acerca de "lo que se enseña" y cómo se enseña, si no también se visibilizan ausencias.

Respecto de las experiencias más cercanas a pensar históricamente emergen como acciones valoradas por los ayudantes de clase.

Finalmente otorgamos un valor especial a las ayudantías de clase porque cumplen un doble propósito: contribuyen enfáticamente a instalar la reflexión como proceso de conocimiento comprensivo, generan interesantes informaciones sobre la historia enseñada desde el desarrollo del curriculum, y son colaboraciones valoradas por las escuelas.¹³

¹³ Los profesores y profesoras suelen solicitar a la cátedra la incorporación de ayudantes de clase para los cursos numerosos y para aquellos en los que hay problemas de disciplina.



REFERENCIAS

- Cuesta Fernández, R (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. En: *Encounters on Education* Volume 3 Pp 2- 41 En: <http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume3/cuesta.pdf>
- Merchan Iglesias (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla 2001 en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1641/>
- (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales* N°1: 41-54. ISSN: 1579-2617. En <http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/8.pdf> última entrada: 07/05/2012
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Ed Narcea Madrid 2º edición. San Fernando del Valle de Catamarca, agosto de 2012.

ANÁLISIS DEL LIBRO DE HISTORIA DE QUINTO GRADO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Claudia Oralia Hernández Amaya, Perla Judith Chávez García
y Evangelina Cervantes Holguín*

INTRODUCCIÓN

El libro de texto gratuito ha sido por muchos años el compañero por excelencia del docente, este ha fungido como el medio para acercar al alumno a los contenidos de aprendizaje del currículo. En México se celebraron los primeros cincuenta años de existencia de este recurso generando con ello diversas posiciones ante su permanencia, uso y relevancia cabe mencionar que algunas de las críticas que se ha hecho sobre el libro de texto de Historia (LTH) es que ha sido utilizado para inculcar ciertos valores en los alumnos (Young, 2010, p. 599).

Desde la creación de la Comisión Nacional de Libros de texto gratuito (Conaliteg) en 1959 se han otorgado a la niñez mexicana más de 5 mil millones de estos (Conaliteg, 2011) y para algunos autores representa un logro para el estado mexicano en materia educativa. El presente trabajo centra el análisis del LTH que desde el año 2009 ha sufrido una serie de transformaciones en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) entre estas se consideran algunos aspectos en que se refieren a la calidad del texto, el uso de las imágenes y sobre todo su correspondencia con los propósitos del programa escolar.

A partir del enfoque por competencias se han evaluado los materiales educativos, en especial, se han considerado los siguientes rubros: que las actividades sean ajustadas para aplicarse en cualquier contexto, enfoque y concordancia de estos con el programa, inclusión de temas de relevancia social, homogenización de la estructura de la autoevaluación, considerar la misma estructura en cada asignatura durante la educación primaria, integrar secciones que permitan la recuperación de conocimientos previos, actividades integradoras y secciones que explican cómo conocer y usar el libro de texto gratuito entre otros. Las evaluaciones estandarizadas que se han aplicado en México han permitido considerar la pertinencia, los usos en el proceso de enseñanza por lo que en esta investigación se recuperan los resultados del examen de la Evalua-

* Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez.



ción Nacional del Logro Educativo (ENLACE) en su fase 2010 en que se tomó en cuenta la asignatura de historia además de español y matemáticas. Los resultados indican que el 16% de los evaluados a nivel nacional se encuentran en el nivel de insuficiencia, en especial se analizan estos indicadores en el Estado de Chihuahua y se observa que disminuye un punto el nivel de insuficiencia que registra la población evaluada pasando del 16% al 15% (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Este porcentaje representa más de un millón de alumnos que requieren apoyo para acceder al nivel elemental de aprendizaje lo que permite considerar las áreas de oportunidad que se logran a través de esta asignatura como son enriquecer otros temas del currículo y contribuir al desarrollo de habilidades intelectuales, adquirir sensibilidad social y facilitar la comprensión del presente (SEP, 2011, p. 33).

REFERENTES TEÓRICOS

“El auténtico ser del hombre, es lo que ha pasado lo que ha hecho... el hombre no tiene naturaleza sino que tiene historia, para comprender lo humano, individual o colectivo es menester contar una historia” (Villaseñor, 2007, p. 93).

Considerando que la historia no solo es repetición de datos, hechos o fechas es pertinente que el alumno de Educación básica adquiera las competencias a través del LTH para analizar y comprender los hechos además de sentirse como un ser social “la imagen que tenemos de los pueblos, y hasta de nosotros mismos esta asociada a como se nos conto cuando éramos niños ella deja su huella en nosotros para toda la vida” (Ferro, 2007, p. 2).

El presente estudio parte de la siguiente pregunta ¿Cómo enseñan historia los docentes a través de los libros de texto y cómo repercute en el desarrollo de competencias del alumno de quinto grado de Educación Primaria?

A fin de responder a tal cuestionamiento se propone el análisis desde tres perspectivas: didáctica, que permite reconocer si la práctica docente privilegia la construcción de secuencias didácticas y considera a los alumnos de tal forma que la centralidad del aprendizaje recae sobre estos y reflexionar si la secuencia es una propuesta flexible que pueda adaptarse a la realidad de manera que sea posible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje y evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto “es entendida como el conjunto de estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación que se estructuran y organizan para alcanzar los Propósitos y aprendizaje esperados que se señalan en los programas de estudio” (SEP, 2011, p. 118).

En este sentido es pertinente reconocer en el nuevo enfoque por competencias la oportunidad para que el alumno sea capaz de enfrentar situaciones de la vida cotidiana con éxito "implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011, p. 38). De esta manera se distinguen cinco competencias a desarrollar en los programas de Educación Primaria y desde luego a través de los libros de texto gratuitos incluidos el de Historia; competencias para el aprendizaje permanente en que el alumno deberá aprender a aprender; competencias para el manejo de la información se considera la forma de apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir esta con sentido ético; competencias para el manejo de situaciones desde aquí el alumno afronta los sucesos que se presenten; toma decisiones y asume sus consecuencias así como desarrolla un proyecto de vida; competencias para la convivencia que permite que se valore y reconozca el valor de la diversidad social, cultural y lingüística también competencias para la vida en sociedad para desarrollar la reflexión con juicio crítico así como la forma de enfrentar las normas sociales y culturales.

Por otra parte es conveniente analizar como es que el docente logra una secuencia didáctica que se encuentre accesible al conocimiento de los alumnos éste requiere adaptaciones a los contenidos de enseñanza este proceso se ha descrito como: "un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica" (Chavellard, 1991).

MÉTODO Y PLAN DE TRABAJO

En esta investigación se examina la intervención del docente para desarrollar competencias en los alumnos de quinto grado de educación primaria en la asignatura de historia al utilizar el Libro de texto gratuito cabe mencionar que se intentó rescatar la voz de alumnos sobre como consideran este auxiliar didáctico. La naturaleza de este trabajo es de carácter interpretativo y se refiere "al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico" (Strauss & Corbin, 2002, p. 289) ya que se pretende reconocer la didáctica que utiliza el docente así como el papel que juega la transposición didáctica para intentar formar alumnos con competencias para interpretar y criticar el mundo en el que vive con conciencia histórica.



Se aborda el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de las características de esta mirada en que se sale al campo para descubrir que sucede en la realidad escolar más allá de lo estipulado en los programas de estudio en especial el de Historia que es la asignatura que nos ocupa en la presente investigación.

El trabajo se identifica con el interaccionismo simbólico ya que se atribuye una importancia fundamental a los significados sociales que las personas conceden al mundo que les rodea consideración que precisa la forma en se relaciona el alumno con el docente y estos con los contenidos del libro de texto de historia "ya que las personas actúan respecto de las cosas e incluso respecto de las otras personas sobre la base de los significados que tienen para ellas" (Flick.U, 2007, p. 32).

Como instrumentos para obtener información se emplearon la observación en su modalidad de práctica docente video grabada en siete escuelas de educación primaria que integran una zona escolar pertenecientes al subsistema federalizado en Ciudad Juárez, Chih; considerando que "es una técnica empírica intensa y directa de aprehensión de las realidades dado que el investigador percibe directamente, sin intermediación tal como el fenómeno se da en la realidad" (Baez y Pérez de Tudela, 2007, p. 46)

Además se consideró la exploración de los cuadernos de los alumnos a partir de los cuales se observan algunos aspectos de la práctica docente en relación a las actividades propuestas con el libro de texto de historia que permitió un acercamiento al proceso de aprendizaje que va desarrollando el alumno a partir de su propia interpretación de instrucciones y significados

"El cuaderno del alumnado constituye una oportunidad para la evaluación de las innovaciones educativas tales como: La construcción del conocimiento a través del trabajo colectivo y la incorporación de recursos lingüísticos en relación con la metodología científica" (Souto González, 1996, p. 37).

Asimismo se distinguen en ellos cuáles componentes los integran y cuales contenidos son apoyados a través del LTH así como la finalidad que el docente tiene al emplearlas en las diversas secuencias didácticas de la asignatura. Además se identifica la forma de evaluación que se emplea en cada una de las actividades registradas en los cuadernos como sugiere (Peña & Ruiz, 2002, p. 167).

"El cuaderno de apuntes constituye un registro del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en el aula. En él, el alumno registra su propia visión y la del docente, las relaciones con sus compañeros y con el conocimiento... las formas en que su experiencia cultural interviene en la solución de las tareas escolares y cómo éstas contribuyen a resolver los problemas de la vida cotidiana".

Como parte central del proceso de enseñanza se profundizo en la visión y quehacer con el libro de texto de historia de los alumnos de quinto grado de Educación Primaria

a través de un grupo focal en el que intervienen los estudiantes de la zona escolar videograbada, dado que por medio de él se recupera la voz de estos considerando que a través del grupo focal se pueden “reconocer las percepciones y opiniones de grupos de personas con características comunes y lograr, a través de la interacción, el enriquecimiento del discurso sobre un determinado tópico” (Vázquez, 2006, p. 65).

También se consideró la utilización del programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti como auxiliar para complementar las observaciones realizadas en los documentos de trabajo de los demás instrumentos de la investigación.

RESULTADOS

A través de la práctica videograbada se analiza que respecto a la didáctica de la historia la mayoría de los docentes utilizan de forma recurrente algunas actividades como son: el LTH de forma permanente para realizar la clase de historia incluyendo la lectura como actividad de apoyo o inicio de tema; cuestionarios para recuperar información del texto leído ya sea en forma grupal y por equipo; construcción de la línea del tiempo como retroalimentación de los contenidos trabajados en el LTH, cabe mencionar que al cuestionar a los alumnos en el grupo focal ¿Qué les gustan más de los libros? manifestaron que las lecturas y las imágenes, al cuestionarlos que cual opinión tenían sobre el libro de historia en especial manifestaron que no siempre leen todo el texto “a veces voy siguiendo la lectura”, en cuanto al análisis de los cuadernos se observa que en pocas ocasiones se realizan actividades para recuperar significado de palabras que han leído en el LTH, tampoco identifican las ideas principales o analizan el texto de forma comparativa con la realidad, denotando con ello que la lectura se circunscribe a la repetición de datos y al mecanismo de descifrar letras sin comprender y analizar el contenido del texto dado que “para comprender el texto en cuanto expresión de una particular visión de un fragmento del mundo no basta con aplicar las competencias lingüísticas respectivas. Para darle sentido cabal se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere” (Viramonte de Avila, 2008, p. 18).

En relación al uso de la tecnología en el aula se observa que los docentes que colaboraron en esta investigación solamente uno realiza la secuencia didáctica con apoyo en la computadora, es así como algunos docentes confirman “conozco todos los programas de computadora de nombre no de uso”, en relación a los cuadernos de los alumnos se observa que son escasas las tareas o actividades que enlazan el uso de la computadora, predominando los cuestionarios, resumen y tablas en el desarrollo de las secuencias didácticas “como un libro de texto o cualquier otro objeto cultural, los recursos tecnológicos para la educación...funcionan en un contexto social, mediados



por conversaciones con iguales y los maestros” (Bransford, Brown y Cocking en Fernández, p. 7).

En cuanto al desarrollo de la secuencia de trabajo se demuestra en la clase de historia que el trabajo de grupo se desarrolla mediante la conformación de equipos la mayoría de las veces por lo que el uso del LTH es sometido a varias consideraciones e interpretaciones al reunirse por grupos para realizar las actividades sugeridas por el docente o el mismo libro de texto es así como trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas (SEP, 2011, p. 28). Esta opinión se rescata del grupo focal “porque las actividades hay muchas que podemos realizar por equipo y podemos trabajar con nuestros compañeros”.

“A mi, me gusta porque a veces cuando leemos, el profe nos pone preguntas para contestar en equipo”.

En consideración de los alumnos para que sirve la historia o como se emplea para la vida diaria, los alumnos asumen que la historia es valiosa ya que:

–Es el medio para preservar la memoria histórica “para abrir un museo que hable de la historia de México y alguien que no sepa que haya un cuadro o algo así” “para saber los pasados de las personas de antes, de los políticos y así”.

–Sirve para memorizar datos “si repasamos anteriormente el profesor nos pregunta y tienes que decirle” “para que cuando necesite un trabajo me pregunten algo” “ahora que estamos chicos tenemos la cabeza en menos cosas y así podemos absorber mas la información de historia”.

Se puede asumir que en las secuencias didácticas no se ha logrado reconocer a la historia como un medio para identificar la causalidad de los hechos así como las consecuencias de los acontecimientos del presente, el docente identifica actividades del libro de texto en los que rescata los datos expresados en la información del LTH y no privilegia la construcción de cuestionamientos del alumno en relación a lo que se expresa en el texto.

En consideración al uso de la transposición didáctica al usar el LTH o de como el docente interpreta los datos para poder hacer comprender al alumno de forma más sencilla, se advierte el error en el sentido expresado por el docente ¿Qué es expropiar dar o quitar?

–Les quitó el petróleo, según el diccionario: privar a una persona de la titularidad de un bien o de un derecho, dándole a cambio una indemnización. Se efectúa por mo-

tivos de utilidad pública o interés social previstos en las leyes (Diccionario de la lengua española. vigésima segunda edición, 2009), el docente omite la explicación acerca del proceso que se prosigue para llevar a cabo la expropiación.

También se observa que algunos docentes consideran la historia como forma de preservar el nacionalismo en los alumnos al igual que infundir en los alumnos la idea del respeto a los héroes y caudillos que se mencionan en los temas de historia " Donde murió Francisco Villa hay una gran estrella y un museo para recordar la vida de ese gran hombre que dio todo por nosotros" considerando de esta manera que "el uso predominante de estas narrativas puede dificultar que nuestros estudiantes aprendan una historia contextualizada, en la que tengan cabida aspectos tan importantes como los factores sociales, políticos, económicos y el papel de distintos grupos sociales" (SEP, 2011, p. 106).

En relación a que es lo que nos les gusta a los alumnos sobre el libro de historia se mencionaron opiniones como "me gustan las imágenes, pero los mapas me confunden son pequeños, mejor que sean más grandes" "deberían tener más dibujos y actividades" si bien es necesario considerar que en el trabajo con los mapas en educación básica es importante considerar el grado de complejidad para su lectura, es recomendable que no esté saturado de datos, también hay que aprovechar los conocimientos geográficos de los alumnos: el uso de las escalas y de los símbolos cartográficos. (SEP, 2011, p. 125). También se menciona "el libro contiene demasiadas fechas, me reburuja y me duele la cabeza" "nos enseña como muchas matanzas, todos mataban a todos para ganar ellos" "no me gusta porque viene pura matanza" es pertinente reconocer que tradicionalmente se ha considerado la asignatura "la enseñanza de la historia ha sido vista como un relato...que no tiene mayor importancia o relación con el presente y que son difíciles de aprender, pues debe memorizarse un interminable listado de fechas, nombres y lugares esta perspectiva es superficial" (Ayala & autores, 2000, p. 166).

Además es importante considerar el contexto en que se manejan los hechos y considerar la opinión de los alumnos cuando se analizan los hechos referidos por el LTH en el caso específico de la zona y la ciudad en que se realizó esta investigación el alumnado se muestra especialmente sensible al tema de las "matanzas" como lo refieren en las opiniones vertidas en el grupo focal "al hablar de personajes importantes y no de la construcción colectiva de la historia, con el énfasis en la historia de las guerras... ha reforzado las posiciones que señalan "que el hombre es el lobo del hombre" (Ayala & autores, 2000, p. 166).



CONCLUSIONES

La RIEB ha propuesto un nuevo enfoque, mapa curricular y generación de libros de texto gratuito, es innegable que se observa una nueva tendencia a evaluar cual es la pertinencia de estos a través de foros de consulta a nivel internacional, nacional y estatal para ello, la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), a través de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria (DDCEP), los Equipos Técnicos Estatales (ETE), que conforman las Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS), consideran a partir del sustento que da la experiencia de la prueba en aula de la Reforma de la Educación Primaria iniciada en 2009, movilicen recursos y acciones, a fin de que contribuyan a la articulación de la educación básica, colocando al currículo en el centro de su quehacer institucional a partir de dos ejes importantes en el proceso enseñanza aprendizaje la planificación y evaluación como de alta relevancia en el quehacer que se persigue en la nueva forma de enseñar en México.

Es urgente atender el uso de todos los materiales en la secuencia didáctica deben corresponder a una sincronía en los programas que sustentan la conformación de los mismos en especial se observa que el libro de LTH hace referencia al uso del portal Habilidades digitales para Todos (HDT) y en las escuelas no existe el mobiliario que sustente estas referencias que se mencionen en los libros como son las computadoras, cañon e internet.

Por otra parte el contexto en el que se sitúan las escuelas donde las condiciones socioeconómicas hacen escasa la existencias de estas herramientas en los hogares de los alumnos, también es innegable la realidad de los docentes que carecen de la preparación técnica para encontrar en las habilidades digitales oportunidades para enriquecer la planificación de secuencias didácticas, por ello se hace patente la necesidad de mecanismos de actualización del profesorado a través de diplomados o cursos que apoyen el cumplimiento de los trayectos formativos para la adquisición de estas competencias docentes.

Así como apropiarse de forma temprana de la estructura y enfoque de los materiales de enseñanza en especial de los nuevos libros de texto incluyendo el de historia ya que en la práctica docente se observa la persistencia de formas tradicionales de enfocar la enseñanza de esta asignatura, divorciándola de otros recursos existentes en el aula como lo son las bibliotecas del aula y escolar también es pertinente considerar que se deben incluir mas títulos a estas bibliotecas y con la presencia de un lenguaje adecuado a la edad de los alumnos, la ausencia de fuentes diferentes al libro de texto permite la enseñanza de una visión parcial de la historia al presentar esta realidad desde un recorte que obedece a propósitos específicos, el alumno desarrolla la competencia de

buscar y analizar la información desde diferentes alternativas y esto desde luego enriquece el aprendizaje.

Es importante incluir en el desarrollo de las secuencias didácticas dinámicas y modalidades de lectura que diversifiquen la forma de acercarse a la comprensión de los textos, que aproximen al reconocimiento de los hechos que se refieren en estos, alejando en lo posible la repetición de hechos y datos evitando la monotonía en la asignatura .

El uso del cuestionario en la asignatura de historia debe considerar diversos propósitos no la finalidad de recuperar información textual del LTH, incorporar diversos tipos de cuestionamientos a partir del presente incluyendo la opinión del alumno en la secuencia de hechos que se aborda, considerando los temas de transversalidad propuestos en el plan de estudios como la cultura de la paz como valor determinante para la convivencia en sociedad.

La incorporación en este ciclo escolar del manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula es una oportunidad para que el docente realice propuestas de intervención ya que si el alumno logra la comprensión de los diferentes tipos de texto adecuados al grado escolar que cursa, y otro tipo de lecturas que le gustan o requiere en su vida diaria logra leer con una fluidez y velocidad mínima, la cual debe ser creciente con la edad, el problema de la no comprensión de lo leído no es privativo de la asignatura de español por lo que es de reconocer que en todas las asignaturas deben operar las actividades de apoyo a la adquisición de esta habilidad, considerando que el Plan de Estudios designa un horario para Historia.

El hecho de incluir el contexto y la dinámica familiar en el aprendizaje de la asignatura le otorgará un carácter de relevancia para el alumno, conocer y comprender la realidad de la escuela al usar el LTH lo ubica en el presente y por tanto es considerado un hecho susceptible a desarrollar competencias para resolver problemas de la vida cotidiana, más allá de la narrativa que contienen los hechos del LTH es tarea del docente acercar al alumno a un lenguaje que sea comprensible al alumno pero con fundamentos científicos y didácticos para evitar por medio de la transposición didáctica enseñar con errores e imprecisiones.

En la formación inicial del profesorado conviene incluir la forma en que se pueden realizar adecuaciones curriculares de los libros de texto el de historia no es la excepción ya que las condiciones de la elaboración de estos obedecen a un plan de estudios que no contempla cómo podemos atender a estas particularidades sin que se generen ausencias en la enseñanza del programa.

Por otra parte los diplomados que se ofrecen a los docentes en servicio para actualizarlos en los materiales y enfoque por competencias se han realizado en forma tardía, para mencionar un ejemplo en el presente ciclo escolar en la zona en que se



desarrollo esta investigación la primera sesión se llevo a cabo en noviembre cuando ya se tenían tres meses de trabajo con los materiales, y la segunda sesión se desarrollará a finales del mes de mayo cuando ya se esta concluyendo con el ciclo escolar cabe cuestionar ¿realmente será de utilidad al docente este tipo de actualización carente de coordinación con los tiempos del ciclo escolar? más aún ¿impactó en los alumnos esta actualización?

Si se desea una reforma a la educación, nuevos resultados en las evaluaciones estandarizadas como ENLACE , es pertinente que los docentes conozcan la didáctica de las asignaturas, es muy importante reconocer el esfuerzo que se realizó al publicar la serie "Teoría y práctica Curricular de la Educación Básica" a través de la Dirección Curricular perteneciente a la Subsecretaria de Educación Básica que incluye Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Artes, y Educación Física.

La mayoría de los docentes desconocen estas publicaciones que presenten un panorama actualizado de la enseñanza de estas asignaturas esto hace evidente la necesidad de incorporar estas publicaciones a la oferta de los centros de actualización docente e incluirse en el catalogo de formación continua.

Es necesario concientizar a los alumnos de la importancia que tiene la evaluación de los materiales libros de texto gratuito invitándolos a utilizar la encuesta que el mismo libro contiene o a través de la consulta que se hace en el portal de la SEP (Secretaria de Educación Pública) ya que representa una oportunidad de reconocer que las posibilidad de mejorar la calidad y contenido de este auxiliar didáctico.

Así mismo identificar en el cuaderno del alumno un aliado para evaluar el trabajo docente otorgándole un lugar destacado para elaborar la planificación de las secuencias didácticas de la asignatura de historia al permitir que el alumno participe en la heteroevaluación de la práctica docente se pondrán en uso alternativas más dinámicas y significativas para el éste ya que frecuentemente se revisa de forma mecánica con un garabato a forma de considerar el trabajo realizado por el alumno sin analizar qué tipo de actividades se repiten de forma monótona en el quehacer diario del aula.

Además se ha observado el interés de algunos medios de comunicación como la televisión por realizar series históricas que son un excelente aliado al libro de texto de historia porque aportan la realidad que solo se contempla en narrativa y apoyo de imágenes como fotografías a través del libro, pero el horario en que son transmitidos no es adecuado a la edad de los alumnos por lo que es pertinente que se pueda acceder a ellos por medio de los centros de maestros, recurso que puede contrastarse con la versión presentada en el libro.

Una propuesta para interesar al alumno en los hecho presentados podría ser incluir en cada lección la sección en mi estado... como información regional del periodo de

tiempo que se aborda en cada lección que incluya que hechos pasaban, cual fue la consecuencia de los acontecimientos que se desarrollaron a nivel nacional etcétera.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ayala, E., & Autores v. (2000). *Así se enseña la historia*. Bogotá ,Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Baez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic.
- Bransford, Brown y Cocking en Fernández. (2008). *Educación y tecnología:un binomio excepcional*. Argentina: Grupo editor K.
- Chavellard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Argentina: AIQUE.
- Diccionario de la lengua española.vigesima segunda edición*. (2009). Recuperado el 28 de abril de 2012, de Diccionario de la lengua española,vigesima segunda edición: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?LEMA=expropiar>
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta historia a los niños del mundo entero*. México: FCE.
- Flick,U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morat.
- Peña, P., & Ruiz, D. (2002). *El cuaderno de matemática:testigo silencioso de una práctica pedagógica*. Educere, pp. 163-167.
- SEP. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México, D. F: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios* . México, D. F.: SEP.
- Souto González, X. M. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla,España: Diada.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vázquez, N. M. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villaseñor, J. S. (2007). *pensamiento y obra de José Ortega y Gasset*. México, D. F.: Universidad Ibeoramericana.



Viramonte de Avila, M. (2008). *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Young, K. (2010). Progreso, Patria y Héroes. *RMIE*, pp. 599-620.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Dgep*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011, de http://www.dgep.sep.gob.mx/lnKDgep/MANUAL_FOMENTO.pdf

Secretaría de Educación Pública. (25 de Octubre de 2010). *Enlace*. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de Enlace: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/estadisticas2.html>

Secretaría de Educación Pública. (marzo de 2009). *SEP*. Recuperado el 1 de noviembre de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/semblanzaLibros/EjecutivoUAM.pdf>

Conaliteg (2011). *CONALITEG*. Recuperado el 28 de octubre de 2011, de http://www.conaliteg.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=27#

EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR SOBRE EL CARDENISMO EN EL PROGRAMA 2011 PARA SECUNDARIA

Ana Isabel Lara Calvario*

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia es el resultado de una investigación que forma parte de una tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de las Humanidades por la UPN Unidad 151 Toluca y tiene como elemento central de análisis el Programa 2011 de Historia para secundaria ya que este es el vínculo tangible y oficial entre la práctica docente y las intenciones del poder dominante que pretende legitimarse a través de lo que actualmente es considerado como conocimiento socialmente valioso.

Buscar las intenciones detrás de los hechos y las acciones es un medio que posibilita la comprensión razonada para conocer el currículum y en consecuencia incidir en él. De otra manera se limita el horizonte de inteligibilidad y sentido que conduce a reproducir inercial y acríticamente esquemas de pensamiento y actuación establecidos por las fuerzas de poder dominantes; escenario que complica la concreción de circunstancias de mayor beneficio social.

Se requiere de una mirada a la relación entre la naturaleza de la disciplina en estudio respecto de la configuración y ordenamiento pedagógico de los contenidos plasmados en el Programa de Historia que permita señalar las características de los saberes prescritos para ser enseñados de forma estandarizada; pues, actúan como códigos que definen la divulgación y producción de dicho conocimiento, el cual determina simultáneamente aquello que no se puede o no se debe enseñar.

La investigación pretende conformar una interpretación de las características que le dan forma, e intencionalidad al conocimiento histórico escolar sobre el cardenismo dentro del Programa y con ello transmitir un saber consciente de la enseñanza de la historia al tiempo de posibilitar el tomar una postura crítica sobre la práctica docente dictada por el currículum oficial.

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 151. Toluca.



LA REFORMA CURRICULAR EN MÉXICO: LA REFORMA 2011 Y SUS ANTECEDENTES

El currículum escolar es el medio por el que se concreta la visión de mundo, el proyecto político y la representación de la realidad social y cultural de un país en un momento histórico determinado; es decir, es el vehículo por el que se difunde la ideología del poder dominante a la mayoría de la población susceptible de ser educada de forma escolarizada (Young, 1998; Miranda, 2010; Gimeno, 2010).

El texto curricular, advierte Gimeno Sacristán, no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos; si bien se debe moderar la expectativa infundada de producción de un cambio en la práctica a partir de hacer público el sentido del texto, es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas (2010, p. 34).

Francisco Miranda López refiere que a partir del México independiente, el tema del currículum ha respondido primero a motivos políticos y después a razones pedagógicas; así, la reforma educativa de la década de los noventa refleja, de acuerdo, con el mismo autor, una estrategia de modernización nacional tendiente a la integración global, al replanteamiento de las alianzas políticas y la definición del nuevo papel del Estado neoliberal; mediante la privatización de sus empresas, la administración pública dejó de intervenir en amplios sectores económicos y sociales; modificó la estructura, organización y funcionamiento del Estado, ahora, "orientando por patrones de la nueva gerencia pública para mejorar la eficiencia, productividad y eficacia en sus resultados" (2010, pp. 36-38).

Se puede afirmar que en 1993 se da inicio a los cambios curriculares más recientes, ya que el enfoque y las finalidades sobre el desarrollo de saberes, habilidades y aptitudes para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una "nueva ciudadanía democrática" a la fecha continúan siendo el hilo conductor que organiza y dirige las modificaciones a los planes y programas de la educación básica en México (Miranda, 2010, p. 38)

De 2006 a la fecha, curricularmente se ha planteado como eje vertebral a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual se ha centrado en la articulación del ciclo básico de educación en México; esto se refleja en la definición de ejes formativos que servirán como organizadores de las asignaturas, contenidos y secuencias curriculares entre grados y niveles educativos. Sobre ellos se refrenda el enfoque de competencias y la propuesta de estructuración curricular sobre la definición de bloques temáticos y aprendizajes esperados (Miranda, 2010, p. 47).

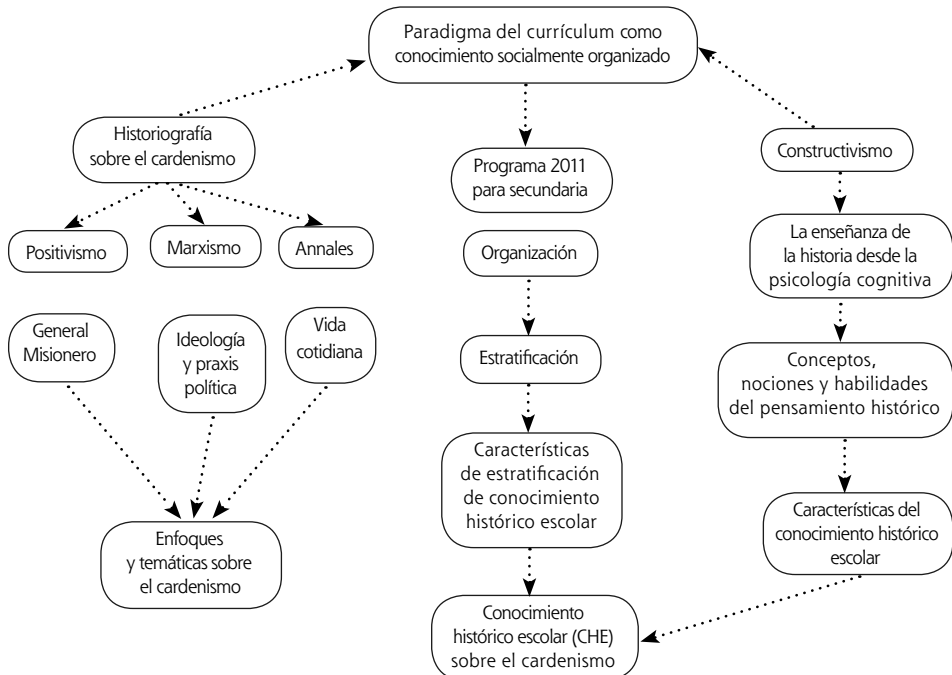
En consecuencia, al interior de esta pretendida articulación y actualización curricular se podría inferir que permanece vigente no sólo el propósito que le dio origen en

1993; sino, también el paradigma constructivista, ya que elementos comunes a sus teorías de referencia se observa en frases como “desarrollar la habilidad de aprender a aprender [...] conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos [...] recuperar las ideas previas” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a, p. 18).

LA ENSEÑANZA SOBRE EL CARDENISMO: UN CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO

Las dimensiones de análisis metodológico que se consideraron para este estudio son la historiografía y el constructivismo; ambos articulados desde el paradigma del currículum como conocimiento socialmente organizado; es mediante este eje integrador, desde el que se aborda el Programa 2011 de Historia para secundaria, el cual define las características estructurantes del conocimiento histórico escolar para su enseñanza. Gráficamente se representa de la siguiente manera:

Figura 1. Dimensiones de análisis



PARADIGMA DEL CURRÍCULUM COMO CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO

El paradigma que mejor se ajusta al objetivo señalado es el *currículum como conocimiento socialmente organizado* propuesto por Michel Young, quien advierte que se debe reconocer que lo que se procesa durante la educación formal no es sólo la gente; sino, también conocimiento; es decir, gente a partir del conocimiento establecido y organizado dentro del currículum, el cual es una invención social, surge persiste y cambia de acuerdo a intereses sociales y valores involucrados en él (1988, pp. 18-20); así las escuelas no sólo forman ciudadanos sino también determinan y dan forma a ese conocimiento.

Young señala como principio de estudio del currículum la interrelación de los procesos de organización del contenido bajo el supuesto sociológico de que “la relación más explícita entre el orden institucional dominante y la organización de conocimiento estará en dimensión de la estratificación” (1988, p. 28).

El mismo autor define la estratificación como el conjunto de dimensiones del conocimiento desde las que se organizan jerárquicamente los contenidos para su enseñanza al interior del currículum, dando prioridad y colocando en lo más alto aquellos saberes que se consideran con mayor valor en un momento histórico específico (1988, p. 28).

En tanto, las dimensiones de estratificación son las características dominantes del conocimiento que tiene un estatus elevado y constituyen los principios de organización y de orden que subyacen en el currículum académico. Estas características pueden verse como definiciones sociales de valor educativo y de esta manera llegar a ser problematizadas en el sentido de que, si persisten, no es debido a que el conocimiento pueda hacerse disponible de manera significativa de acuerdo con los criterios que representan por sí mismos, sino porque son selecciones culturales consientes o inconsientes que están de acuerdo con valores y creencias de los grupos dominantes de un determinado momento (Young, 1988, p. 33).

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

La reforma educativa de 1993 trajo consigo cambios importantes en el enfoque educativo, los cuales prevalecen al interior de la última reforma curricular, por lo que se infiere, mantiene en el centro del currículum, y con ello del proceso de enseñanza-aprendizaje, al constructivismo como el marco teórico y referencial desde el que se sustentan las modificaciones curriculares para acceder a los códigos de la modernidad.



En el caso de la historia, el enfoque constructivista considera como teoría psicológica de referencia a la psicología cognitiva, desde la cual Mario Carretero señala como características de la historia que deben considerarse al momento de su enseñanza: 1. La historia es un conocimiento diferente al conocimiento sociológico; que sí bien incluye conceptos sociales precisa indispensablemente de conceptos cambiantes, cuyo entendimiento requiere de la comprensión del tiempo histórico; 2. La historia no permite experimentos: no tiene leyes pero tiene regularidades, usa modelos explicativos, emplea explicaciones causales e intencionales; 3. Los contenidos históricos y sociales sufren transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas; por tanto no hay hechos puros, estos se seleccionan según las teorías que sustenta en historiador y; 4. La historia es una habilidad de razonamiento explicada y comprendida como relato (2002, pp. 15-32).

PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE EL CARDENISMO

Aún cuando los contenidos del programa de Historia de México en secundaria son muchos y muy diversos, en el presente trabajo se seleccionó el cardenismo como contenido de referencia para el análisis, ya que al comparar su inclusión en los programas de la RIEB con respecto al programa de 1993, dicho contenido ha sufrido una disminución importante en función de los aspectos que se estudian sobre el sexenio de Lázaro Cárdenas; a ello, se agrega que al revisar la estructura del bloque IV del programa 2011, los acontecimientos ocurridos durante el cardenismo resultan elementales no sólo para explicar las transformaciones del periodo que abarca la unidad didáctica que lo incluye; pues, además, trastoca temas incluso del bloque siguiente como las reformas a la propiedad ejidal o el costo de los partidos políticos. A lo anterior se agrega una amplia publicación historiográfica sobre el cardenismo desde las escuelas positivista, marxista e historia de la vida cotidiana.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR SOCIALMENTE VALIOSO EN EL CURRÍCULUM OFICIAL

Elementos que organizan el currículum

El estudio del modelo educativo de acuerdo con el paradigma de análisis curricular seleccionado requiere precisar la organización de dicho modelo; por tanto, se comenzó por analizar la arquitectura de los elementos pedagógicos, didácticos y disciplinares



que integran el currículum escolar 2011¹; con el propósito de encontrar los elementos en común que rigen esta organización. Del procedimiento descrito se aprecia que los elementos pedagógicos, la articulación de la educación básica y los estándares curriculares son las temáticas dominantes, vinculantes y organizadoras del currículum.

Para analizar en el nivel formativo las características del conocimiento histórico escolar sobre el cardenismo se recurrió al estudio de la organización y estratificación del bloque IV del Programa de estudios 2011 de Historia para secundaria; pues, es en este espacio donde se relaciona el contenido cardenismo con los aprendizajes esperados correspondientes.

ESTRATIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Las dimensiones o características del conocimiento escolar desde las que se organizan jerárquicamente los contenidos para su enseñanza se determinan a partir de los aprendizajes esperados, ya que estos son declarados en la página 42 del Plan de Estudios 2011 como el vínculo que hace operativa la consecución de los estándares curriculares, que a su vez, apunta la Guía para el Maestro, "sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque [e] imprimen sentido de trascendencia al ejercicio escolar" (SEP, 2011a, p. 67).

En consecuencia, es en su definición y relación con los contenidos donde se profundiza para determinar las dimensiones que caracterizan al conocimiento histórico escolar sobre el cardenismo.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR SOBRE EL CARDENISMO

Las dimensiones dominantes del conocimiento que tiene un estatus elevado y que constituyen los principios de organización que subyacen en el currículum son:

¹ Para el caso de la enseñanza de la historia al currículum lo integran los siguientes documentos: Plan de Estudios 2011, Programa de Estudio Guía del Maestro, Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica que forma parte de la serie: Teoría y práctica curricular en educación básica.

INSTRUMENTALISMO²

Desde los aprendizajes esperados, el contenido: cardenismo se limita al desarrollo de habilidades del pensamiento micrológicas³; es decir, habilidades que incluyen conocer, comprender, analizar, sintetizar, evaluar y que en conjunto facilitan el conocimiento del objeto en estudio; sin embargo, no llegan a constituirse en habilidades de pensamiento macrológicas que son las que posibilitan utilizar o crear más conocimientos sobre lo que se ha aprendido; dichas habilidades son: toma de decisiones, pensamiento crítico; autónomo; sistemático; epistémico; científico; creativo; propositivo; alternativo u holístico (Frade, 2008, pp. 30-33).

Julia Salazar dice que la historia es un conocimiento que posibilita comprender el presente mediante la inteligibilidad del pasado; requiere de una "operación cognitiva hecha desde el presente hacia el pasado. Esa operación se construye en dos momentos paralelos o simultáneos: uno descriptivo y el otro constructivo - interpretativo" (2006, p. 72); por el contrario, la historia escolar se reduce al primer aspecto, manifestándose como una enseñanza tradicional semejante al *modelo de "dominio de destrezas"*; cuyo supuesto básico es que "toda tarea de aprendizaje puede descomponerse en un conjunto de destrezas o técnicas discretas que el experto emplea de modo rutinario" (Mateos y Pérez, 2006, p. 411), convirtiendo el dominio técnico de los procedimientos enseñados en el objetivo y no en el medio para alcanzar la meta específica de aprendizaje para la que han sido seleccionados.

Mateos y Pérez advierten que aún cuando las destrezas y técnicas son muy útiles, difícilmente ayudan a la reflexión sobre los conocimientos adquiridos o el planteamiento de tareas más complejas que requieran entrar en procesos de toma de decisiones (2006, pp. 411-412). Así el desarrollo de la descripción y explicación causal como habilidad o destreza logra la racionalización⁴ de la enseñanza de la historia, donde el conocimiento es claro, simple y ordenado mediante la separación de lo que está ligado.

En consecuencia, se puede señalar que a partir del exclusivo desarrollo de habilidades microcognitivas la formación y desarrollo del pensamiento histórico no es posible,

² Se refiere al aprendizaje de habilidades de pensamiento genéricas. "Este carácter instrumental proviene de dos relaciones distintas con el pasado: la negación de unos orígenes y la identificación de nuevas procedencias intelectuales" (Pla, 2008, p. 178) limitadas a la resolución de situaciones concretas.

³ Habilidad del pensamiento es "una acción cognitiva que lleva a cabo el sujeto con el conocimiento que se tiene para desarrollarlo" (Frade, 2008, p. 9). La autora advierte dos tipos de habilidades: micrológicas y macrológicas; que se refieren a niveles de dominio de un conocimiento (2008, pp. 30-32).

⁴ La Racionalización entendida como la acción de "querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como una ilusión o apariencia" (Morin, 2001, p. 102).



pues, se trata de un saber complejo, que requiere de la actuación simultánea del conocimiento propio en función del entorno y la asimilación de la historicidad del hombre, esta última, vista como el proceso creador y transformador de lo históricamente definido (Sánchez, 2006, p. 26), lo cual resulta insostenible dentro de los limitados estándares curriculares del campo formativo en el que se incluye a la historia.

LA FRAGMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La enseñanza sobre temas referentes al periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas se abordan de manera fragmentada como consecuencia de la organización de los contenidos por ámbitos de análisis; a lo que se agrega la no problematización de la historia con la cual lograr; además, de una enseñanza diferente a la tradicional, una relación entre los enfoques temáticos que posibilite la complejidad explicativa de la historia.

Cuestionar ¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales? Limita el horizonte de inteligibilidad al propiciar una unívoca respuesta descriptiva que no cuestiona crítica o reflexivamente al pasado y menos aún lo relaciona con el presente. Se trata de una *comprensión ingenua de los contenidos*; es decir, que no problematiza y se concentra a captar la información oficial (Salazar, 2006, p.169); cuya función es legitimar una sola versión disyuntiva y reduccionista de historia: la del poder dominante.

De esta manera, el conocimiento histórico escolar sobre el cardenismo en el Programa 2011 es predominantemente positivista, se rige por lo que Edgar Morin denomina el *paradigma de la simplicidad* consistente en la restricción de la realidad a un orden convertido en ley, donde no caben las contradicciones, por lo cual es disyuntivo o reduccionista (2001, p. 89), en donde prevalecen los saberes incompletos; por efecto del *determinismo cultural* político y económico representado por los sistemas televisivos, las ideologías de Estado y los organismos económicos internacionales, donde el mundo es interpretado desde las imágenes, la legitimación y las estadísticas respectivamente por encima de las palabras, con significados evidentes y simples que minimizan lo complejo y desconocido, donde lo pasajero predomina ante lo perdurable, los episodios ganan terreno a las estructuras, y el teatro se impone a la verdad (Sánchez, 2006, pp. 22-23).

EL ANONIMATO DE LA IDENTIDAD Y LA LEGITIMIDAD

Al presentarse como elemento de un listado de orden cronológico sobre conceptos históricos acabados y desde un sólo enfoque de la historia, el cardenismo se estudia

como un suceso aislado y no como proceso incluyente de otros enfoques de la historia; excluyendo no sólo al propio Lázaro Cárdenas, sino también al resto de los actores o sujetos históricos, con los cuales, tanto los docentes como los alumnos puedan identificarse y en consecuencia dotar de sentido y significado a un pasado común.

Andrea Sánchez Quintanar (2006) dice que los sujetos de la historia son los agentes del proceso histórico, este último entendido como el conjunto dinámico de las relaciones sociales, fuente de significaciones, que determina la eficacia posible de esas significaciones; Carlos Pereyra, añade, que la oposición sujeto-objeto es una mala abstracción, pues, da por supuesto que la realidad se halla de un lado y el hombre de otro, como algo que separado de la realidad, fuera, algo paradójicamente real (1984, pp. 88-90).

Entonces, resulta contradictorio el estudio de una historia carente de sujetos. Lo conveniente sería, en todo caso, la desmitificación de los sujetos históricos; es decir, su ubicación como seres vivos dentro de su sociedad y de su tiempo, sin llegar al extremo de restarles toda significación o convertir a los "buenos" en "malos" o viceversa (Sánchez, 2006, pp. 39-40).

Sin embargo, lo que se observa en el bloque IV no es una desmitificación; sino la exclusión de los tradicionales actores políticos e históricos por la inclusión del descontento y la participación social sin nombre, ni apellido, pero evidentemente urbana, como se aprecia en los temas del ámbito cultural, excluyendo de esta forma a las minorías y a los grupos marginados, con los cuales no se identifica el poder vigente.

POCA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO NO ESCOLAR

Aún cuando es evidente la presencia dispar de dos corrientes historiográficas al interior del bloque (positivismo y vida cotidiana), el actual currículum prioriza la descripción y explicación causal más relacionada, como argumenta Sebastián Plá, con la ciencia física que con la causalidad histórica (2008, p. 191). Esta característica del conocimiento histórico escolar esta directamente relacionada con el campo de formación en el que es encasillada la historia junto con las ciencias naturales; y por tanto, con los estándares curriculares de las ciencias; dirigidas al uso de conceptos, desarrollo de habilidades y actitudes que refieren en mayor medida a ciencias exactas y de la naturaleza que a las ciencias sociales.

Es necesario recordar, como lo hace Julia Salazar, que incluso aun cuando el conocimiento histórico se apega al razonamiento científico en sus inferencias causales: razonamiento tanto inductivo como deductivo; no lo hace al integrar su explicación, pues en este punto necesita de la imaginación, entendida como la forma creativa de



relacionar lo "real-pasado"; transitando así, del terreno científico al de la ficción o del arte (2006, p. 70). En consecuencia, se debe reconocer que la historia no puede existir o enseñarse libre de la intersubjetividad humana.

En el contexto mundial vigente y con él, las corrientes historiográficas y pedagógicas actuales ya no pueden considerar exclusivamente a la enseñanza de la historia escolarizada como el medio para legitimar al poder dominante, como ruta de formación identitaria y/o el desarrollo de habilidades del pensamiento genéricas con las cuales procesar información de manera acrítica.

Hoy el conocimiento histórico escolar; además, de memoria colectiva debe de aportar modos de pensamiento que ayuden a quien la aprehende a situarse en el tiempo y el espacio presente, a establecer redes y ejes de relación social para impulsar la comprensión de la condición humana y la conciencia ciudadana, permitiéndole recordar y reclamar valores universales, manteniendo despierta su conciencia siempre orientada hacia el futuro (Sorbejo y Torres, 2004, p.3).

LOS RETOS DEL ANÁLISIS CURRICULAR

La investigación no trata únicamente de señalar las limitaciones de conocimiento histórico prescrito en el programa de Historia de México para secundaria; sino de hacer visible la función de la enseñanza de la historia al interior del principal marco legal y de referencia que tienen los profesores, con la intención de disminuir la incertidumbre con respecto a su labor diaria; pero, sobre todo, con el objetivo de exponer la necesidad de asumirse como profesionales de la educación, que saben lo qué enseñan y para qué lo hacen (dejando de limitar su formación y práctica diaria al instrumentalismo al que la reduce la exclusiva preocupación por la didáctica); generando así, un mayor compromiso e injerencia con la investigación educativa, significando y dando sentido social a su trabajo.

Para ello es necesario dejar de resistirnos al abandono del mundo ilusorio de las certezas y lo concreto, que predica el paradigma de simplicidad, en el que muchos fuimos educados e incluso lo seguimos reproduciendo y enseñando, debemos aceptar que con dicho paradigma no se puede comprender, ni explicar los procesos de la realidad global en la que nos encontramos, mucho menos lograr un cambio real que posibilite la enseñanza de la historia en la escuela; ya que, por el contrario, el uso de nuevos lenguajes e innovaciones metodológicas a través de esquemas caducos resultan sumamente perjudiciales para el proceso educativo (Darlene, 2003, p. 112), pues el resultado es la pérdida de sentido de los conocimientos y de las prácticas escolares.

Una de las principales obligaciones de los que nos dedicamos a enseñar historia es conocer el marco teórico y epistemológico en el que se fundamenta la historia como disciplina con dos propósitos elementales: planificar la práctica con conciencia profesional, es decir, qué es lo que enseñamos por historia y para qué lo que hacemos y; generar nuevos esquemas de pensamiento y actuación mediante los cuales incidir en el currículum.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (2002). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina: Aique, 2002. pp. 15-32.
- Darlene, E. (2003). Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión desde la práctica. En *Fundamentos en las humanidades*, año/vol.4, núm. 7/8, Argentina: Universidad de San Luis, pp. 103-128.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*, México: Inteligencia educativa.
- Gimeno, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Mateos, M. y Pérez, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje, en Juan Ignacio Pozo (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. España: Graó, pp. 403-417.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular en educación Básica, en Alberto Arnaut, y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*, México: El Colegio de México.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Plá, Sebastián, (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México, en *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, Enero-Diciembre, No. 13, Merida Venezuela, pp. 171-194.
- Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 34, pp. 23-41.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*, México: UNAM-UPN.



- Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En Luz Elena Galván Lafarga (coord.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 19-45.
- Scheuer, N. y Pozo, I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional, en Juan Ignacio Pozo (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. España: Graó, pp. 376-402.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudio 2011*. [Versión electrónica]. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. [Versión electrónica]. México: SEP.
- Sobejano, J. y Torres, P. (2004). *Didáctica de la historia y formación de la ciudadanía (Historia para el presente)*, [Versión electrónica]: UNED.
- Torres, R. (1998). "Paradigmas del currículum" en La Vasija: revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre, año 1. Vol. 1, núm. 2, abril-julio, México: La Vasija, pp. 69-82.
- Young, M. (1988). Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado, en M. Landesmann (comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad de Sinaloa, pp. 5-43.

INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ACOPIO DE MATERIALES 2000-2010

Paulina Latapí Escalante*

INTRODUCCIÓN

El antecedente directo de este trabajo de investigación fue el realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que ha elaborado estados del conocimiento para analizar los trabajos de mayor relevancia nacional en torno a las didácticas de las diferentes disciplinas escolares. En ciencias histórico sociales se han realizado dos (1983 a 1992 y 1993 a 2002). En el más reciente, coordinado por la Dra. Eva Taboada, se revisaron 189 trabajos: 120 se clasificaron como productos de reflexión, 38 como investigaciones y 31 como propuestas pedagógicas. Ello a lo largo de toda una década. El estudio concluyó que los trabajos tienen propósitos, temáticas y perspectivas teórico-metodológicas muy diversas y que es necesario impulsar investigaciones para contar con el conocimiento necesario para la mejora educativa (Taboada, 2003, p. 40). Para efectuar tal estado del conocimiento se elaboraron criterios que nosotros consideramos pertinente retomar a fin de que haya continuidad en la investigación en el campo. Dichos criterios se abordan en el apartado "Categorías para la organización de los trabajos" y se en el libro "Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y de aprendizaje", tomo II, que publicó el COMIE en el año 2003. Según este mismo documento "se entiende como *productos de investigación* los trabajos que aportan conocimiento nuevo sobre un tema o problema. Su abordaje implica rigor y coherencia teórico-metodológica, además debe incluir un trabajo empírico o de indagación documental y bibliográfica, o bien, su combinación" (Latapí E., 2011, p. 39). De igual manera, "se considera como *productos de reflexión* a los trabajos que abordan un tema o problema por medio de la descripción o la reflexión. Su origen suele ser la experiencia académica de los autores." (Latapí E., 2011, pp. 39-40). En cuanto a las *propuestas pedagógicas*, se catalogan como tales "trabajos que plantean situaciones de aprendizaje o prácticas de enseñanza alternativas para trabajar los contenidos del currículum escolar... Algunos plantean transformaciones al currículum." (p. 40).

* Universidad Autónoma de Querétaro



PROBLEMA

No existe en el país un acervo o colección que concentre la temática de enseñanza-aprendizaje de la historia. Los citados estados del conocimiento del COMIE resultan ser un referente esencial para el campo disciplinar, sin embargo, no se han conjuntado físicamente. Existió un intento por realizar este trabajo por parte de la Dra. Gabriela Soria, como parte de la Asociación Mexicana de Investigadores en Didáctica y Enseñanza de la Historia, sin embargo, por falta de recursos, no se pudo llevar a cabo dicha instrumentación (Taboada, 2009). La diferencia sustancial entre el trabajo del COMIE y de éste es, además de la temporalidad, el hecho de que por primera vez se hace una delimitación específica sobre investigación en enseñanza de la historia en nuestro país. De manera adicional, este trabajo, a diferencia del antecedente del COMIE, se centra en los productos propios de investigación debido a la necesidad que surgió al abrir la línea Terminal en enseñanza de la historia en la licenciatura de historia de la Universidad Autónoma de Querétaro en la cual laboro. Se consideró necesario dotar a los estudiantes –quienes comenzarán en enero del 2013– de referentes de investigación para que les sirvan de base para sus trabajos, sobre todo en vías de su titulación. Por supuesto que una vez que se conforme la colección se buscará hacerla accesible a otros interesados en la investigación en enseñanza de la historia.

OBJETIVOS

La ausencia, en el campo de investigación sobre la enseñanza de la ciencias sociales y en particular de la enseñanza de la historia, de una compilación (o más aún de una colección especializada) sobre los trabajos que se han ido produciendo en los últimos años, nos permitió preveer –desde la bibliografía inicial trabajada para plantear esta investigación documental– tres situaciones causales: aislamiento entre las investigaciones relativas al campo de estudio enunciado (Von Wobeser, 2006, p. 7), ausencia de continuidad entre éstas (Lamoneda, 1999, p. 19) y falta de articulación entre las instancias que tienen relación con la teoría y praxis de la enseñanza de la historia (Sánchez Quintanar, A, 2009). La investigación cuyos resultados presento, permitió corroborar los planteamientos iniciales. Y, más aún, permitió contribuir con un panorama inicial del estado actual de dicho nuevo campo de investigación, al identificar las instituciones que están favoreciendo dicho tipo de investigación así como la índole de los trabajos que realizaron la pasada década. Los objetivos planteados inicialmente fueron:

1. Difusión de los resultados de esta primera fase de investigación a fin de que pueda complementarse la relación de materiales.

2. Contar con el primer acopio de materiales relativos a la investigación en enseñanza de la historia, a nivel nacional, en la década del 2000 al 2010.
3. Realizar gestiones para que esta relación pase de ser de un recuento a ser una colección especializada, cuyo recinto sería la biblioteca de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. De lo anterior se deriva la necesidad de ir completando la colección y de ponderar la manera de difundirla a través de las redes académicas o a través del Internet.
4. Poner a la disposición de los alumnos de las licenciaturas y maestrías en Historia, así como a investigadores o docentes interesados, materiales esenciales para la elaboración de trabajos relativos a la enseñanza de la historia.
5. Al término de la investigación deducir guías específicas hacia donde enfocar ulteriores investigaciones.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

A fin de clasificar los trabajos se elaboró un cuadro basado en los criterios que manejó el equipo que realizó el estado del conocimiento citado (fig. 1): productos de investigación, productos de reflexión y propuestas pedagógicas. A partir de ello se seleccionaron los productos de investigación en enseñanza de la Historia quedando seleccionados 36 trabajos. El enfoque que se siguió para construir la relación fue lo estipulado por la American Psychological Association (2011) de modo que esté acorde a las disposiciones internacionales. Los resultados se presentan en cinco gráficas y en un cuadro antecedente los criterios de clasificación.



Fig. 1 Criterios de clasificación de los trabajos

Investigaciones	Reflexiones personales	Propuestas pedagógicas
Reporte de investigación educativa		
Contribución original al campo y aporta al conocimiento	Contribución original al campo	Contribución original al campo
Referentes teóricos y empíricos explícitos y apropiados	Referentes teóricos y/o empíricos explícitos y apropiados	Explica y/o enuncia sus referentes teóricos y/o empíricos
Análisis bien fundamentado y está coherentemente argumentado	Análisis bien fundamentado y coherentemente argumentado	Análisis bien fundamentado y coherentemente argumentado
Recuento apropiado de los trabajos previos y pertinentes al tema		Recuento apropiado de los trabajos previos pertinentes al tema.
Referencias son adecuadas y suficientes	Referencias adecuadas y suficientes	
Bibliografía actual y pertinente al contenido del trabajo	Bibliografía actual y pertinente al contenido del trabajo	
Lenguaje utilizado es claro y fluido	Lenguaje utilizado es claro y fluido	
		Sistematización de los resultados de la experiencia o "puesta a prueba" de la propuesta

Fig. 2 Resultados por categorías



Fig. 3 Resultados por procedencia

Investigaciones por procedencia (36)

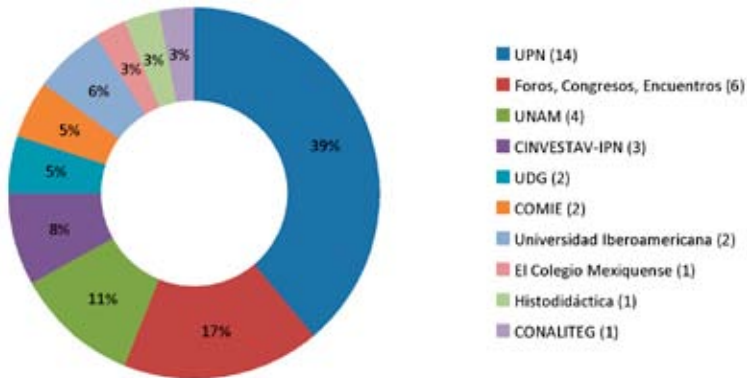


Fig. 4 Resultados por procedencia

Clasificación/Tipos de Investigación (36)

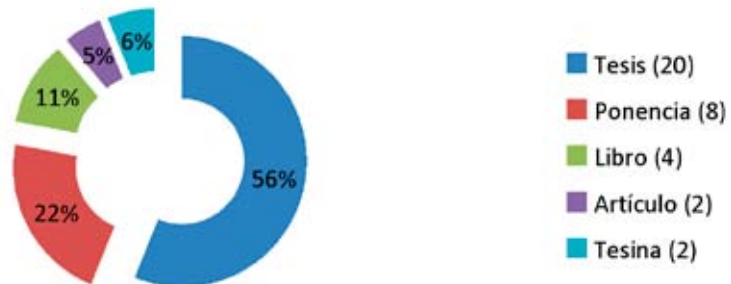


Fig. 5 Resultados de tesis (o tesinas) por nivel

Clasificación de Tesis

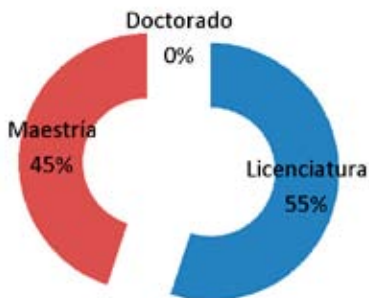


Fig. 6 Resultados por temas de investigación



INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el proceso de conformar el cuerpo documental encontramos un número elevado de reflexiones personales y propuestas pedagógicas y mínimas investigaciones. En una



primera etapa consideramos 254 trabajos como propuestas a selección, de las cuales solo 234 cumplieron con los requisitos necesarios para ser revisados con mayor profundidad. Dichos trabajos corresponden 160 a propuestas pedagógicas, 38 a reflexiones y 36 a investigaciones. De ahí que sólo estos últimos trabajos se hayan seleccionado para integrar la relación y acopio de investigaciones en enseñanza de la historia 2000- 2010.

Dichos materiales provienen de diferentes instituciones. En orden de número de contribuciones, la mayor parte de los trabajos son tesis de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, le siguen de lejos tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de Guadalajara, el DIE/Cinvestav del IPN, ponencias del COMIE (Congreso Nacional de Investigación Educativa) y ponencias de las reuniones y encuentros de las redes RENALHYCA (Red Nacional de Licenciaturas en Historia) y de la Red Nacional de Profesionales de la Enseñanza y Difusión de la Historia. Se prevé que, al difundir este esfuerzo, pueda complementarse el acopio de materiales, para poder objetivarse una colección especializada relativa a tal campo de investigación.

Los trabajos que no fueron seleccionados se relacionan con temáticas generales de pedagogía, enseñanza en diferentes niveles de educación, propuestas educativas y reflexiones, sobre diferentes temáticas educativas pero no se incluyen en la colección por apego a los criterios del estado del conocimiento citado.

Las investigaciones revisadas corresponden a: 68% propuestas pedagógicas enfocadas a la enseñanza de la historia sustentadas en investigaciones documentales o de campo, 16% versa sobre reflexiones con base en la experiencia en la praxis docente en el aula que cuentan con un trasfondo teórico y, el otro 16% de las investigaciones, son estudios relacionados con métodos y formas de enseñanza en general, en los que los ejes principales son los agentes educativos. De las 36 investigaciones revisadas, 20 corresponden a trabajos de tesis para obtener grado de licenciatura o maestría, 2 son tesinas para la obtención de grado de licenciatura, 8 son ponencias, 4 son libros, 2 son artículos.

De lo anterior se derivan las siguientes conclusiones:

- Si bien se anticipaba que la investigación en el campo de la enseñanza de la historia es incipiente y desarticulada los resultados arrojaron que es aún muy pobre desde el punto de vista numérico. Es de destacar el no haber obtenido trabajos del Instituto Mora donde se tiene la línea terminal en docencia en enseñanza de la historia en su programa de licenciatura en historia (no hay trabajos que correspondan a la temática en su catálogo). Tampoco aportó trabajos el ITESM; la razón aludida es que sus egresados no hacen tesis y los investigadores en educación de dicho Instituto no manejan la línea de historia lo cual sorprende pues sí



tocan temas de ciencias sociales vinculados a la disciplina como serían memoria, identidad y pertenencia. Faltan por considerar las tesis del posgrado en Enseñanza de la Historia de la UMNH (el catálogo de la Facultad de Historia no arrojó resultados). Asimismo prevemos que el trabajo presentado se nutra con otras instancias a nivel nacional.

- La comparación entre el estado del conocimiento del COMIE 1993-2002 y el acopio de investigaciones que aquí presentamos para la década del 2000-2010 nos permite identificar, en primer lugar, el interés variable en los diversos niveles educativos y en las temáticas de investigación. Es importante puntualizar la diferencia sustancial entre ambos trabajos: el trabajo del COMIE consideró los trabajos sobre geografía y civismo junto con los de historia y el que aquí presento se enfocó únicamente en historia. Ahora bien, el comparativo sobre el tamaño de los materiales en su conjunto es esclarecedor ya que en el primer periodo el equipo del COMIE reunió 189 productos para el conjunto de las llamadas ciencias histórico sociales, mientras el segundo reunió 234 sólo para el rubro historia, es decir que la producción general en enseñanza de la historia aumentó de manera muy importante. Respecto al tema puntual de investigación educativa del campo que analizamos, en el primer estudio se trató del 20% del total de la producción y en el segundo representó un 15% siendo que se usaron los mismos criterios de selección, es decir que la producción en investigación no aumentó proporcionalmente sino, por el contrario, decreció. Consideramos este resultado provisional debido a que prevemos que nuestro trabajo aumentará con su sociabilización. El comparativo sobre el interés en los diversos niveles educativos arroja que en la década del 2000 al 2010 decreció el interés en la educación básica, caso contrario sucedió con la educación media. El caso de las investigaciones sobre posiblemente, por la existencia de los coloquios y encuentros anuales (como éste) reseñados en el apartado anterior ya que estos estimulan la investigación.
- La tarea de realizar este acopio se hizo fundamentalmente gracias a la amable disposición de colegas, sobre todo de la RENALHYCA y la Red Nacional de Profesionales de la Enseñanza y Difusión de la Historia. Además de mi gratitud, manifiesto a cada uno de sus integrantes mi interés de continuar con el trabajo aquí planteado con la intención que sea de provecho para todos aquellos interesados en el campo. Asimismo ofrezco una disculpa por las omisiones involuntarias en este primer acopio. Los conmino a contribuir a que este trabajo se complete y que pueda ponerse al servicio de profesores e interesados comprometidos con la enseñanza de la historia en nuestro país. Ello será esencial para hacer una interpretación completa de la tipología de los trabajos (de sus metodologías, te-

máticas, posturas teóricas...) para que los interesados lo consideren en su toma de decisión para investigaciones ulteriores.

- El habernos encontrado que la mayor parte de los trabajos de investigación son tesis complicó el proceso debido a las dificultades para poder tener acceso a dichos materiales (en razón de su protección legal). Actualmente contamos con los trabajos seleccionados ya sea en formato pdf protegido o en fotocopias. Para poder instrumentar la colección con apego a la legalidad (evaluar la posibilidad de objetivar la colección) se requiere solicitar asesoría sobre la legislación respectiva a los derechos de autor de las tesis y de los otros materiales. Con base en lo anterior, si fuese factible, se podría elaborar una base de datos que pudiese subirse a Internet.

REFERENCIAS

- Lamonedá, M. (1999). La formación didáctica del profesor de historia, en Galván, L y M. Lamonedá. *Un reto: la enseñanza de la historia hoy, colección Horizontes alternativos para docentes: II*. México: ISCEEM.
- Latapí, P. (2011). Construyendo sobre las miradas en torno a la enseñanza de la historia en Pages, J, Latapí, P. Delgado, E. Favela, L, Flores, G. Hurtado; M. Camargo, Magañanes, M.R. Montes, C. Pérez Siller, J. Plá, S, Rivera, E y Valverde, A. Documento colectivo sobre enseñanza de la historia: Miradas críticas desde las universidades y las normales en Somohano L. (coord.) *Miradas Diversas II*. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos. Conservación de la Memoria Histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lerner, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico, en Gonzalbo, P. (coord.), *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: COLMEX.
- Sánchez Quintanar, A. (2000). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. Tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las ciencias sociales (coord.) en Saberes científicos, humanistas y tecnológicos (coord. López y Mota. A). *Tomo II: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. COMIE Colección Investigación Educativa.
- Taboada, E (2009) comunicación personal.
- Galván, Luz Elena (2006). Academia Mexicana de la Historia, México.



DIVERSIDAD SEXUAL Y EQUIDAD DE GÉNERO. TEMAS PRESENTES EN EL DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR EN SECUNDARIA

Alejandra Márquez Ortiz y David Osiris Vargas Murillo

INTRODUCCIÓN

Bajo una postura crítica de la teoría de la reproducción cultural estudiada por Bordieu (2008, p.75) "El mundo intelectual en un sentido muy extenso contribuye a la dominación suave, refinado en sus medios: sistema escolar, medios, sondeos, ciencias sociales, etc.". Como afirma el mismo autor (2008, p. 90), se debe "concebir a la educación no como una condición de acceso a los puestos de trabajo, sino como una condición de mayor acceso al ejercicio verdadero de los derechos humanos"

La homofobia se caracteriza por *prejuicios* sin sustento crítico que operan en el medio social y que limitan culturalmente a los alumnos para iniciar un ejercicio autocrítico de su propia orientación sexual. Así mismo consideramos que hay mucho por hacerse en el Estado de México con respecto a la equidad de género, pues es en la entidad donde podemos notar muchas carencias al respecto. Pensamos que es más fácil actuar por un cambio desde las instituciones públicas como la escuela pues consideramos que este lugar debe asumir una función crítica y servir como motor de cambio en la sociedad.

El objetivo de este trabajo fue identificar en el campo docente, opiniones acerca de los temas de diversidad sexual y equidad de género, así como la inclusión de estos temas en sus aulas. Consideramos importante poner énfasis en la disposición por parte de las instituciones para generar reflexiones de carácter crítico respecto al tema.

Nuestro trabajo pretende exhortar a una educación que contenga reflexiones de carácter científico y crítico en la educación básica, con respecto a la diversidad sexual, pues esta educación sirve para prevenir actos de discriminación dentro de las aulas e instituciones escolares.

Pensamos que los alumnos, dentro del espacio escolar, tienden a reproducir valores y actitudes que se practican en la sociedad donde se desenvuelven, por lo que al vivir en una zona de inseguridad y violencia, el ambiente escolar es más hostil. Entre los problemas presentes en la comunidad el más destacado está en el núcleo familiar.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información, en el país 67 de cada 100 mujeres de 15 años y más, han padecido algún incidente de violencia de pareja, en la comunidad laboral, familiar o escolar y reporta que las muertes de mujeres por violencia intrafamiliar son más que las causadas por la delincuencia organizada (Agencia de Noticias Independiente, septiembre 2008).

Consideramos que el tema de la equidad de género¹ representa también un problema en la institución escolar y en esta sociedad y nos ayuda a tener una referencia de los esfuerzos que se hacen los docentes por combatir la discriminación o cualquier otro tipo de violencia. En Ecatepec se estima que “al menos unas 200 mil mujeres sufren violencia... (Agencia de Noticias Independiente, Septiembre 2008)” Estos datos corresponden al año del 2008, y se estima que hasta la fecha se mantienen intactos, destacando el hecho de que Ecatepec es el municipio que ocupa el primer lugar en violencia familiar en el Estado de México.

La violencia en la sociedad puede trasladarse a las escuelas, y tal y como también lo afirma el mismo artículo al que nos referimos anteriormente, para Cisneros (2008): “Las escuelas públicas del tipo básico están vinculadas a la dinámica del entorno, son afectadas por factores de riesgo que deterioran el tejido social, y consecuentemente, la integridad de la comunidad escolar, provocando un clima de incertidumbre y desconfianza”.

El presente trabajo muestra la concepción que tienen respecto a estos temas cuatro profesores de Historia en Secundaria en una zona conflictiva del Estado de México, el municipio de Ecatepec de Morelos. Elaboramos una entrevista abierta con el fin de no restringir las respuestas de nuestros participantes. La entrevista estuvo compuesta por 10 preguntas y una charla informal a la que accedieron dos de los cuatro profesores.

RESULTADOS

Participante A:

Nuestro participante A fue una profesora que trabajaba en la escuela desde hace 20 años. Mostró una gran disposición de participar en el trabajo. Consideró de suma importancia incluir los temas en sus cursos, de hecho, los incluye desde hace algunos años, no sólo con los alumnos, también con padres de familia. Pues dijo “nos hace falta bastante información al respecto”.

¹ Por equidad de género se entiende el trato imparcial de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, ya sea con un trato equitativo o con uno diferenciado pero que se considera equivalente por lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. Ver: http://www.ifad.org/gender/glossary_s.htm



La maestra nos comentó que los alumnos muestran mucho interés en temas de sexualidad, orientación sexual y de equidad de género; que participan en clase y manifiestan muchas dudas al respecto. La maestra piensa que la principal limitante para incluir estos temas son los padres de familia, pues son ellos los que preferirían, se evitaran estos temas y que además, los padres de familia están sumamente involucrados en las actividades escolares, lo que impide el desarrollo integral de los alumnos.

Por último la maestra indicó que algún tiempo trató de formular actividades con los padres de familia, en los cuales se hablara de temas de diversos temas pero que la Dirección prohibió las actividades argumentando que "con tantas personas dentro de la escuela, los alumnos podían correr algún peligro".

Participante B:

El participante B fue un profesor que llevaba un año laborando en el lugar y aproximadamente 10 años de docente en nivel secundaria. El participante mostró interés en el proyecto que presentamos y accedió a una charla informal. El profesor consideró que temas como la diversidad sexual y la equidad de género son vitales para la formación de alumnos y alumnas, que él los incluye en su curso de manera constante pero, considera que hay muchas limitantes para poder desarrollar los temas.

El profesor nos expresó que al ser "un pueblo", las familias, e incluso los alumnos ven estos temas con problemas, sin embargo, los alumnos han manifestado un notable avance, pues "ahora muestran interés, gusto por los temas y por el curso en general".

Considera que los factores sociales y culturales del lugar en dónde está la escuela son determinantes para el desarrollo de los alumnos. El profesor ve en la zona, un lugar de permanente conflicto, de inseguridad, y a la vez una "colonia- pueblo inmersa en costumbres conservadoras, una familia patriarcal y un muy marcado machismo".

El profesor también nos platicó que impartía un curso de equidad de género los sábados por la mañana, este proyecto era impulsado por la OEI. El programa al que pertenece el curso se titula "Escuelas por la equidad". El curso, afirmó el profesor, "no es el único que se imparte, pero sí al que más asisten los alumnos. Hay cursos con 7 u 8 personas, en mi grupo hay 60 alumnos" y considera que este éxito entre sus alumnos se debe a la buena relación con ellos y a que "los que van, le informan a otros y estos asisten", además de que él había hecho algunas invitaciones particulares a alumnos con problemas familiares o amorosos.

Participante C:

Maestra de aproximadamente 20 años de laborar en la secundaria. La profesora, no accedió de manera inmediata a la entrevista, e incluso se portó hostil con nosotros

argumentando que estaba muy ocupada. Finalmente accedió aunque la entrevista fue muy breve y solo incluyó la parte formal pues, debido al poco tiempo que tenía, no pudimos profundizar en una charla con ella.

La maestra dijo que los temas que planteábamos eran muy importantes para la formación de los alumnos “pero no en el curso de Historia”. Considera que estos temas se pueden ver de mejor manera en el curso de Formación Cívica y Ética.

La profesora comentó que “no es que sea homofóbica, pero esas personas no eran de su agrado” y por ello prefería no tocar los temas, principalmente porque los alumnos no se interesan en nada y porque “todo lo que no corresponda al curso les interesa más que la clase”.

Participante D:

Fue la última entrevista que realizamos y también fue la que más problemas tuvimos para hacer, debido a un incidente con la profesora. La maestra se negó a contestar la entrevista, pues “estaba muy ocupada y no tenía tiempo para esas cosas”, argumentó que el subdirector de la escuela ya le había comentado pero que dijo: “él no me manda y si no quiero contestarla no la contesto”. Finalmente la maestra accedió.

La maestra dijo que los temas de diversidad sexual, equidad de género, etc., eran temas muy importantes, que podían abordarse desde la historia, estudiando la evolución que han tenido las familias “desde la prehistoria, hasta el presente”, que ella en algún momento, había incluido los temas en sus cursos pero que los alumnos no participan, que difícilmente manifiestan dudas y que nunca le comentan lo que piensan al respecto.

CONCLUSIONES

De acuerdo a nuestro objetivo que era “indagar si los profesores incluyen los temas” pudimos observar al final de nuestro estudio etnográfico que la mayoría de los profesores a los que entrevistamos incluyen los temas porque les parecen importantes para la formación integral de los alumnos.

Los profesores consideran que a través de la materia de Historia se puede fomentar una reflexión crítica de los temas, sobre todo al hablar de la familia “desde la prehistoria hasta la actualidad” y cuando se habla de la participación de las mujeres en distintos hechos históricos, aunque principalmente, cuando adquiere derechos políticos en México.

Dos profesoras consideraron que los alumnos son la limitante para impartir los temas: por un lado, los alumnos no muestran interés en los temas, simplemente, no



participan cuando la maestra somete a discusión estos contenidos. Por otro lado, una de las profesoras concibe a los alumnos como individuos desinteresados en el curso de Historia y que el interés que podrían mostrar sería sólo con la finalidad de no tomar la materia.

Una profesora y un profesor consideraron como una limitante las ideas de los adultos con respecto a los chicos y sus intereses, los profesores dicen que los adultos están llenos de prejuicios que impiden a los alumnos aprender de diversos temas. Consideran que alumnos y alumnas son participativos en los temas, discuten sobre ellos y manifiestan sus dudas.

Esta limitante en particular pudimos completarla con la observación que hicimos durante el estudio: los profesores que incluyen los temas y que consideran a los alumnos participativos solían llevar una cordial relación con ellos, durante el recreo los alumnos los saludaban e incluso charlaban con ellos unos minutos.

Las maestras que consideran a los alumnos como una limitante para el tema, fueron hostiles a responder nuestras preguntas. Cuando habíamos ido a buscar a la participante D, ésta regañaba a sus alumnos y se mostraba sumamente enojada con ellos, lo que da muestra de una difícil relación. La participante C concibe a sus alumnos como jóvenes sin interés en la escuela.

Respecto a esto, podemos concluir que no basta con hablar de los temas, es importante llevar una relación cordial con los alumnos y elaborar dinámicas incluyentes en las que todos participen y las opiniones de todos resulten valiosas, de lo contrario, el ambiente del aula se torna hostil y por más que se pretenda manejar los temas se obtendrán escasos resultados.

De manera oficial, se observa que la escuela está abierta a mejorar las condiciones sociales y culturales de los alumnos, pues está adscrita al programa de "Escuelas por la equidad", además de que la escuela tiene pegados en los muros de salones y patios, carteles elaborados por los alumnos con temas como la "No violencia" y valores morales que consideran más importantes como "Amistad", "Amor", "Paz", etc.

Por último podemos destacar que los cuatro maestros consideran a la familia y sus valores (religiosos o no), como una de las principales limitantes para incluir estos temas en la escuela y que los alumnos nunca han manifestado expresiones religiosas con respecto a estos temas. Los profesores consideran que es la familia la principal limitante pues los padres de familia participan mucho en la escuela y son ellos los que se muestran renuentes a dar estos temas a los alumnos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Bourdieu, Pierre, (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2ª ed., trad. Isabel Jiménez, México: Siglo XXI.
- Esteinou, Rosario, (2008) *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad*, México: CIESAS.
- Macías Silva, Eustaquio, (2009) "Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro", en Mercedes Sánchez Sáinz, *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*, Madrid, Catarata, 2009, pp. 29-61.
- Rodríguez, Belén de la Rosa (2009). Homofobia y transfobia. En Mercedes Sánchez Sáinz, *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: Catarata, pp. 65-95.
- Salinas Hernández, (2008) Héctor Miguel, *Políticas de disidencia sexual en México*, México: CONAPRED.

FUENTES ELECTRÓNICAS*

- Agencia de Noticias Independiente, Recuperado en 12 de mayo del 2012, *El gobierno de Ecatepec creará redes de prevención de la violencia de género en todo el municipio*, en <http://ecatepecnoticias.blogspot.mx/2008/09/el-gobierno-municipal-crear-redes-de.html>
- Cisneros Coss Azucena, "En Ecatepec 200 mil mujeres sufren violencia", Publicado en Internet en la página: <http://ecatepec.blogia.com/2008/111001-en-ecatepec-200-mil-mujeres-sufren-violencia.php>.
- Estadísticas Ecatepec: <http://www.radiolevy.com/sitio/noticia.php?id=11160>
- Fernández Emilio, "En aumento, maltrato contra sector femenino, alerta la Secretaría de Desarrollo Social", Publicado en Internet en la página: <http://www.eluniversaledomex.mx/ecatepec/nota24945.html>.
- Programa en "Escuelas para la equidad" en <http://escuelasparalaequidad.org>

*Última revisión de todas las fuentes electrónicas 12 de mayo de 2012.



ASIA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Milton Daniel Núñez Núñez y Felicia Vázquez Bravo*

Los profesores especialmente de las asignaturas relacionadas con el estudio de la cultura mundial (historia, geografía, literatura, etc.) deberían tener una visión amplia sobre los pueblos de la tierra, que coadyuve a la formación integral de los alumnos dentro de un marco de respeto y tolerancia con los cada vez más "ceranos" pueblos del planeta. Los aprendizajes escolares de alguna manera deberían servir de base para contrastar la información que se recibe a través de otros medios, información que lleva a fijar posiciones en un escenario determinado, y que en cierta forma podría ser una actitud derivada de sus representaciones. Teniendo en cuenta la relevancia del conocimiento sobre otras culturas en el mundo actual, la presente investigación tuvo como objetivo identificar los principales elementos conceptuales a que hacen referencia sobre Asia los estudiantes de bachillerato de una escuela particular.

Para conceptualizar las ideas expresadas por los estudiantes, se tomó como base la teoría de las representaciones sociales (RS) que son según Moscovici (1979, p. 17), "Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos". Al abundar sobre las mismas representaciones sociales, Moscovici (1988) señala que las representaciones son como redes de conceptos interactuantes que evolucionan con el tiempo y espacio, donde la comunicación es muy importante. La forma como se apropian los estudiantes las representaciones está relacionado con el proceso que cada individuo desarrolla durante la internalización de las mismas representaciones, a lo que Castorina y Barreiro (2010) llaman individuación de la representación social.

MÉTODO

Sujetos. Se seleccionaron grupos de los tres grados del bachillerato de una escuela particular en la ciudad de Querétaro, México. Los grupos son mixtos y oscilan entre 15 y 18 años de edad. Los participantes fueron 192 en total, de los cuales 137 de primer grado, 32 de segundo y 23 de tercer grado.

* Universidad Marista de Querétaro.

Escenario. La institución donde se realizó la investigación es una escuela privada, mixta, con una población estudiantil en su mayoría de clase media. Está incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el bachillerato se cursa en tres años empleando un año lectivo para cada grado. Al primer año de preparatoria se le conoce como 4° grado, al segundo como 5° grado y al último año como 6° grado. En 6° grado de preparatoria los estudiantes, de acuerdo a sus intereses, escogen una de las siguientes cuatro áreas de estudio que ofrece la institución: área 1, físico matemáticas e ingeniería; área 2, ciencias biológicas y de la salud; área 3, ciencias sociales y área 4, humanidades y artes. Las dos últimas áreas son las que se relacionan de alguna manera con estudios sobre otras culturas, dentro de las cuales se puede encontrar Asia de acuerdo a los contenidos de algunas asignaturas.

Según los programas de la UNAM, el periodo del bachillerato cumple una función propedéutica para que los estudiantes adscritos a esta institución posean una cultura amplia. De acuerdo al plan de estudios, el bachillerato (DGIRE, UNAM, s. f.), "Tiene como fines lograr la educación integral del estudiante, capacitarlo para continuar sus estudios profesionales, descubrir su vocación y dotarlo de una cultura universal".

Se enmarcó a la población estudiantil estudiada dentro de la denominada clase media por pertenecer la mayoría de los estudiantes a este estrato social de la población. Se parte del supuesto de que el sector económico de las familias a las que pertenecen los grupos investigados incide para que los estudiantes tengan acceso a los medios de información (televisión, revistas, periódicos) y a ciertas prácticas que les dan la posibilidad de conocer lugares regionales o nacionales (restaurantes de comida asiática, viajes, museos, etc.), donde quizás hubo presencia de personas y/o motivos originarios de Asia. Sería interesante contrastar los resultados de este estudio en otros sectores socioeconómicos.

Técnicas y procedimiento de aplicación. Se aplicaron dos instrumentos: redes semánticas naturales y cuestionarios. Para las redes semánticas naturales generadas libremente por los estudiantes según Valdez (1988, p. 60), "Debe haber alguna organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto". Para la investigación se solicitó a los estudiantes escribieran diez palabras sobre Asia. Posteriormente cada estudiante jerarquizó las palabras colocándolas en el orden de importancia que se acercaba más a su idea, quedando la más importante en el número uno y la menos importante en el número diez. Al concentrar la información de cada grupo, se seleccionaron las 15 palabras más importantes enunciadas por toda la población y se les categorizó.



A todos los grupos se les pidió la definición sobre Asia y a los estudiantes de los grupos de 5° y 6° grado se les aplicó además el cuestionario de perfil. Las redes semánticas fueron aplicadas a estudiantes de todos los grados.

Análisis. Para el análisis se agruparon las palabras definidoras enunciadas por los estudiantes en seis categorías, a partir del aspecto al que hacen referencia: sociocultural, geográfico, político, económico, tecnológico y fenotípico.

Sociocultural: conjunción de elementos que caracterizan, identifican o representan la manera de ser de los pueblos asiáticos. Por ejemplo: geishas, religión, cultura.

Geográfico: aspectos que identifican un lugar o región por su ubicación, extensión territorial, elementos orográficos, hidrográficos y naturales. Ejemplo: China, Everest, desierto.

Político: forma de organización y de interacción de los pueblos en sus estructuras gubernamentales y administrativas a través de los tiempos. Ejemplo: mandarines, socialismo, violencia.

Económico: actividades de planeación, producción e intercambio de bienes o recursos para la subsistencia de los habitantes y pueblos. Ejemplo: comercio, explotación y pobreza.

Tecnológico: diseño, producción, intercambio y utilización de herramientas y equipos por parte de los pueblos asiáticos. Ejemplo: invento, Sony, ciencia.

Fenotípico: características físicas de los habitantes. Ejemplo: amarillos, ojos rasgados, atléticos.

El mapa conceptual como técnica en la investigación se utilizó para facilitar el análisis de datos recogidos en las definiciones (Aguilar, 2006). Su uso permitió sistematizar y representar las estructuras cognitivas de los estudiantes del bachillerato, que expresaron por escrito su *conocimiento* sobre Asia. Los mapas conceptuales muestran las palabras empleadas por los estudiantes con una mayor frecuencia y en su lectura descendente empezando por la palabra estímulo, Asia. Los mapas conceptuales permiten apreciar visualmente la definición compartida globalmente y por grados.

RELACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON PERSONAS ORIGINARIAS DE ASIA: SU ACTITUD HACIA ESE CONTINENTE

A través del cuestionario se indagó en un grupo de 5° grado y otro de 6° grado si los estudiantes conocieron a personas originarias de Asia, sin especificar el lugar donde los conocieron y el país de origen de los asiáticos. También se indagó sobre el deseo o gusto de los estudiantes para conocer Asia, y se identificó en las respuestas qué país en especial fue de la preferencia de los alumnos.

Todos los estudiantes encuestados dijeron tener acceso a medios de comunicación. La televisión fue el medio por excelencia para poder recibir información; posiblemente a través de la TV, los alumnos conocieron o reforzaron algún aspecto sobre la representación de Asia. La mayoría reportó escuchar noticias; en menor proporción dijeron leer periódicos o revistas, lo cual puede indicar que si bien escucharon mensajes sobre los acontecimientos, pocos fueron los que se mostraron interesados en profundizar o ampliar información sobre los mismos a través de otras fuentes de información.

Lo que pudieron incidir las noticias sobre las representaciones de Asia cuando los estudiantes las leyeron y escucharon, se pudo dar de una forma pasiva. Quizás pudo existir una apropiación de un aspecto de la representación social en un marco de individuación, donde el proceso de construcción que llevó a cabo el estudiante implicó una internalización de la parte de representación social. A partir de la teoría de las RS, se retoma el supuesto que el estudiante pertenece a una cultura, a un grupo que trata los aspectos cotidianos y especiales en un lenguaje común; está inmerso dentro de la *realidad* que construye el grupo, por lo cual se buscó reconstruir la representación del grupo escolar.

En el grupo de 5° grado el 16% de los estudiantes manifestaron que no les gustaría conocer Asia. La actitud pudo ser resultado de su representación, pero las representaciones no son eternas y los objetos y sujetos son cambiantes. Como señala Moscovici (1988), la red interactuante de conceptos e imágenes que conforman la representación, posee contenidos que evolucionan continuamente. En el segundo grado de bachillerato aún no escogen el área de estudio y por tanto no tienen el refuerzo para conocer sobre otros pueblos como es el caso del área de humanidades. La actitud concerniente a Asia fue más *favorable* en el último grado del bachillerato; todos los estudiantes de este grado manifestaron que les gustaría conocer países de ese continente. Posiblemente el pertenecer al área de humanidades y artes derivó en una actitud positiva hacia el acercamiento a otras culturas; lo que indica que la escuela posiblemente refuerza la inclinación de los estudiantes de ciertas áreas para escrutar sobre otros pueblos.

Los países preferidos para ser visitados por los estudiantes encuestados de los dos grados de bachillerato fueron China y Japón. Promediando los grupos, China fue el país preferido con el 42%. Para el caso de Asia se representa más de lo *conocido* que de lo desconocido, se representa más de lo notorio que de lo ignorado.

REPRESENTACIONES SOCIALES A TRAVÉS DE REDES SEMÁNTICAS

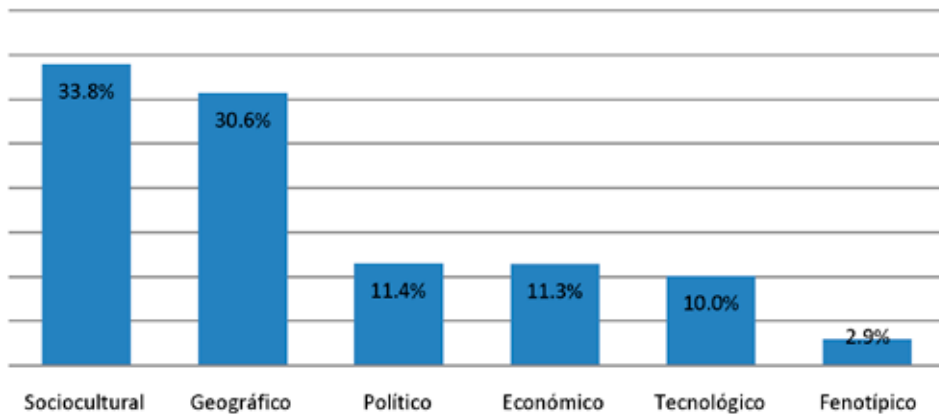
A continuación aparecen los datos proporcionados por alumnos de los tres grados de bachillerato a través de la aplicación de la técnica de redes semánticas. Si bien se proce-



saron los datos por frecuencia y peso semántico de cada definidora, en esta ponencia sólo se presenta el resultado por categorías.

Seguidamente aparece la gráfica que muestra el porcentaje que cada categoría alcanzó para toda la población escolar estudiada.

Gráfica 1. Porcentaje de definidoras agrupadas en categorías

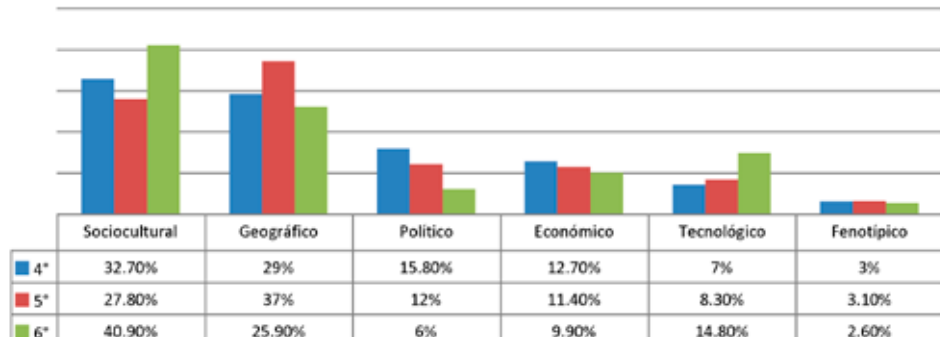


Se puede apreciar que el aspecto más mencionado fue el sociocultural, seguido muy de cerca por el geográfico, a partir de lo cual podemos afirmar que los estudiantes de bachillerato en este estudio adquieren como parte de su representación los aspectos que tienen que ver con formas de vida, formas de pensamiento y las características físicas del lugar.

CATEGORÍAS POR GRADO

En la siguiente gráfica se puede identificar la información que los grupos estudiados aportaron con la técnica de redes semánticas traducida en porcentajes.

Gráfica 2. Porcentaje de definidoras. Comparativo por grado



Si hacemos la comparación por grados, encontramos que en la categoría sociocultural en el 6° y 4° grados de bachillerato obtuvo el porcentaje más alto, 40.9% y 32.7% respectivamente. En el 5° grado, el porcentaje más alto lo tuvo la categoría geográfico con el 37%. En el 6° grado se le dio más importancia a la categoría tecnológico con un porcentaje del 14.8%, mientras los grados 4° y 5° le dieron un porcentaje de 7% y 8.3% respectivamente. Podríamos suponer que en el 6° grado se tiene información que posibilita pensar Asia a partir del desarrollo tecnológico, además de lo sociocultural y geográfico.

La categoría fenotípico obtuvo el porcentaje más bajo en los tres grados: 3%, 3.1% y 2.6% para 4°, 5° y 6° grados respectivamente. Es decir, es el aspecto menos presente en la representación de los jóvenes de bachillerato. El aspecto geográfico, sí bien es el de mayor presencia en 5° grado, desciende en el 6° grado.

Las categorías económico y político muestran un decrecimiento a medida que se avanza de grado.

A medida que se avanza de grado, la categoría tecnológico aumenta de porcentaje, mientras que las categorías económico y político disminuyen.

REPRESENTACIONES SOCIALES COMO CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES

Se pidió a los alumnos de los grupos estudiados escribieran una definición sobre Asia. Los estudiantes expresaron libremente lo que pensaron acerca del continente sin tener ninguna restricción en la extensión de su composición. Las palabras que los estudiantes anotaron con mayor frecuencia aparecen en el eje central de los mapas conceptuales que se diseñaron para cada grado académico. En los mapas conceptuales se observa

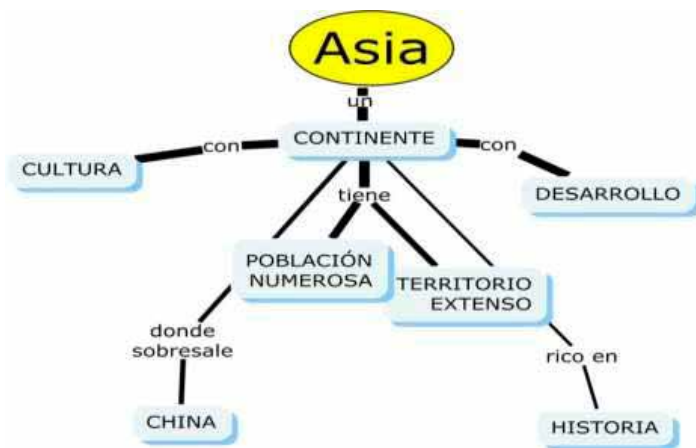
que a medida que baja la frecuencia de las palabras (las enunciaron cada vez menos los estudiantes), la línea que las une se hace cada vez más delgada.

La información proporcionada por los estudiantes permitió reconstruir la idea común de cada grado, lo mismo que la definición de Asia para toda la población. La reconstrucción se hizo con base en la jerarquización de acuerdo a la frecuencia de aparición de términos en la definición elaborada por cada estudiante.

Para el 4° grado se tomaron las definiciones de cuatro grupos con alrededor de 137 estudiantes en total. Del 5° grado se analizaron 32 definiciones de un grupo y en 6° grado 23 definiciones del grupo de área cuatro.

A continuación se muestra el mapa conceptual que reconstruye la información proporcionada por los alumnos de los grupos de bachillerato seleccionados en su definición sobre Asia. Visualmente permite apreciar las definidoras que tuvieron mayor frecuencia y que por tanto se ubican en los primeros lugares, de acuerdo a la lectura iniciada desde la palabra estímulo en forma descendente.

Fig.1 Mapa conceptual. Representación global de Asia



Con base en la información proporcionada por los alumnos se elaboró la siguiente definición: *Asia es un continente con cultura y desarrollo, tiene población numerosa y territorio extenso; sobresale China y es rico en historia.*

Se observa en primer lugar del mapa conceptual la palabra continente que denota un elemento geográfico para referirse a Asia. Tal vez los estudiantes establecen una

identificación territorial con rasgos de discurso escolar aprendido o memorizados años atrás como se estila en este tipo de frases.

En segundo lugar aparece *la cultura*. Elemento importante en la representación que hacen los alumnos tal vez como parte medular del sentido con el que se aborda el tema en algunos libros de texto. En tercer lugar señalan el *desarrollo* como elemento clave en la identificación de Asia. En este caso está más relacionado con el aspecto económico, dado el enorme potencial de mercancías, bienes y servicios producidos en esa parte del orbe. Aspecto que ha sido enfatizado a través de los medios de comunicación en los últimos tiempos.

En cuarto lugar nombran el aspecto *demográfico*, señalando la gran cantidad de seres humanos que habitan el continente en mención. Aunque en sus definiciones pocos son los que colocan cifras, sus palabras al respecto denotan la noción sobre este aspecto en algunas veces *preocupante* por la restricción de tener hijos o por la misma explosión demográfica.

En quinto lugar manifiestan otro elemento geográfico en la gran extensión del territorio asiático. Los alumnos al parecer tienen claro que Asia también ocupa *físicamente* un lugar importante en la tierra.

En sexto lugar aparece *China*. Elemento muy importante en la idea común de los estudiantes de bachillerato porque guarda estrecha relación con las demás palabras. Todos los grados de preparatoria le dieron un lugar preponderante a este país; manifestó un alumno en su definición sobre Asia que al hablar sobre Asia era casi igual que hablar sobre China; sin embargo en su composición aclaró que Asia no era sólo China.

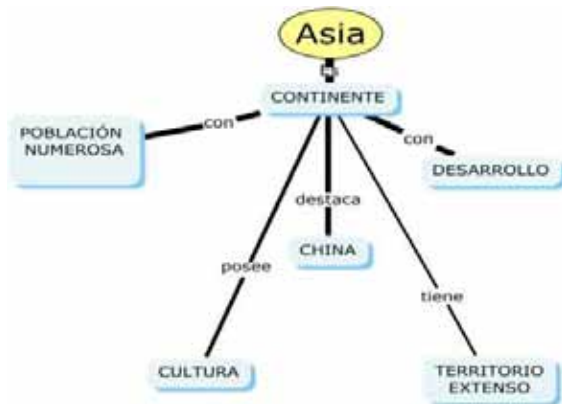
En último lugar aparece el aspecto *histórico*. Los alumnos manifestaron el potencial que tiene ese continente para ser visto a través del tiempo. Si bien, este aspecto aparece en la representación grupal, su mención en último lugar, nos hace pensar que los jóvenes parten de una visión estática, en este caso de Asia, dejando en último lugar el pensarla como "algo" dinámico, cambiante.

REPRESENTACIÓN DE ASIA POR GRADO

A continuación se presentan los mapas conceptuales por grado, como una estrategia analítica para "visualizar" su construcción y poder compararla. Para identificar la cercanía de las palabras que enunciaron más veces los alumnos de 5° y 6° grados se tienen en cuenta tres aspectos: primero se coloca la palabra con el número de veces enunciada; segundo, se unen las palabras con líneas de diferente grosor que determinan la frecuencia de las palabras y en tercer lugar, las palabras y números aparecen por niveles, colocándose en primer nivel las palabras más enunciadas. Para el 4° grado no se colocó el número de veces que enunciaron las palabras definidoras de Asia.

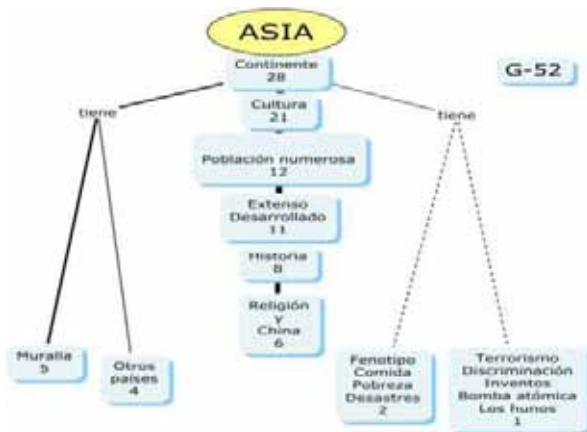


Figura 2. Mapa conceptual. Representación de Asia para 4° grado



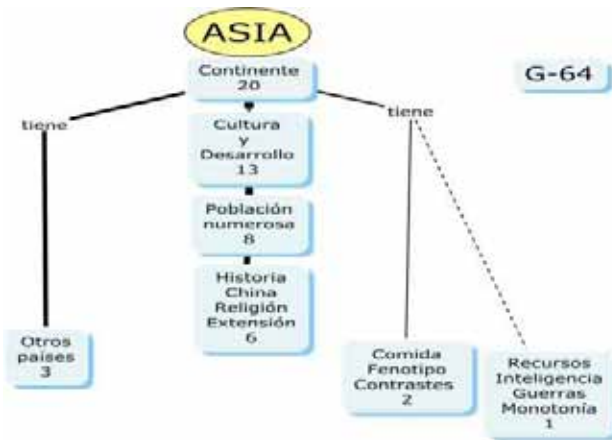
Para los estudiantes de cuarto grado, Asia es un continente con población numerosa y desarrollo. Sobresale China y la cultura, tiene un territorio extenso. Identifican a Asia como un espacio territorial especial por su extensión. Destacaron el gran desarrollo que ha alcanzado esa región, vinculándolo con China. En menor medida se refirieron a la cultura que tiene Asia sin especificar los pueblos y señalaron a su territorio como una región extensa del orbe.

Figura 3. Mapa conceptual. Representación de Asia para 5° grado



Asia es un continente con cultura, población numerosa, extenso y desarrollado. Destacan la historia del continente, a China y su muralla. Se refieren al pensamiento religioso, la presencia de otros países, el fenotipo, la comida, la pobreza y los desastres. En menor medida señalan al terrorismo, la discriminación, los inventos, la explosión de la bomba atómica y la presencia de los hunos. Se observa un incremento de conceptos relacionados con Asia, en comparación con los de cuarto grado, incluso se mencionan fenómenos tales como terrorismo, discriminación, que nos indican que tienen mayor información y que está siendo incorporada a su representación. Sin embargo, estos conceptos hacen referencia a aspectos de guerra, pobreza y problemas culturales. Habría que indagar de dónde retoman estos significados.

Figura 4. Mapa conceptual. Representación de Asia para 6° grado



Para los estudiantes de 6°, Asia es un continente donde la cultura y el desarrollo son sobresalientes; su población es numerosa, destacan su historia, exaltan a China, así como a la religión y en general hablan de un continente extenso, donde se refieren en mucha menor medida a otros países. También hacen alusión a la flora y la fauna, la comida, el fenotipo y los contrastes o extremos de sus pueblos. Finalmente mencionan recursos, inteligencia, guerras y sus aspectos monótonos. Al igual que en el caso de 5°, la representación es más amplia, incorporando características culturales y fenotípicas.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Se tomaron fragmentos de algunas definiciones sobre Asia escritas por estudiantes de diferentes grados, donde se destaca lo que pensaron sobre ese continente y sus habitantes. Las definiciones se agruparon en apreciaciones positivas, negativas y descriptivas. Las apreciaciones positivas se dan a partir de la aceptación o admiración de características personales de los asiáticos y del potencial que representa su continente. Dentro de esta categoría encontramos las siguientes expresiones.

- **China país importante.** “Cuando pienso en Asia no puedo evitar recordar a China”. Reconoce explícitamente el peso de China en su idea de Asia; “El país más sobre poblado es China, y es reconocido Asia principalmente por este país”, “Yo pienso que Asia es un continente muy desarrollado que cuenta con un país muy importante que es China”. “Muchas veces la gente lo confunde [continente] sólo con China”. “Siempre seguiremos confundiendo Asia y China”. En las expresiones de algunos de los estudiantes se encontró que saben que Asia no es China, pero reconocen este elemento en el peso de su representación. Es decir, esta analogía de Asia = China, no es necesariamente por falta de conocimiento, sino una estrategia cognitiva para simplificar la representación de Asia.
- **Son inteligentes, perseverantes, tenaces y observadores.** “El progreso se ha dado en varios países de Asia como China, Japón, Corea: una cultura totalmente diferente a la nuestra. Perseverantes, tenaces, observan”. Se destaca características del carácter de los asiáticos, contrastándolos con otras culturas, sobre todo en los aspectos señalados, desde lo cual quizá se explicaría el énfasis en el desarrollo tecnológico.
- **Tienen recursos, es una futura potencia mundial.** “Bastante inteligentes y van para ser un continente con las mayores potencias mundiales”. “Tanto que se ha dicho que varios [países] podrían superar a las más grandes potencias”, “Asia es un continente muy importante y muy fuerte, pero no sé por qué no le damos la atención que merece”. Se destaca la inteligencia de los habitantes asiáticos y por eso los vislumbra en el futuro como potencias mundiales. Interesante destacar la expresión “se ha dicho”; el estudiante la manifiesta como una versión de sentido común que circula por algún medio donde se desenvuelve.

Las apreciaciones negativas sobre Asia denotan juicios que implican cierto rechazo hacia el continente o sus habitantes. El posible rechazo se da en torno a comportamientos grupales, caracterizándolos con violencia, desorden y rigidez. Dentro de estas apreciaciones se destacan:

- **Violencia.** “Continente con alto grado de violencia debido a que sus países son muy religiosos y debido a que se involucran tanto en ella toman ideas suicidas, esto es en el lado occidental”. En la definición se especifica la parte occidental de Asia, y aunque no señala países, les atribuye un alto grado de violencia por la religión; inclusive señala al suicidio como indicador de la violencia.
- **Discriminación.** “Asia es un continente que tiene países muy desarrollados, pero que a la vez no tienen pensamientos éticos muy correctos, por ejemplo: la discriminación. “Es un continente muy rico culturalmente y con muchos lugares impresionantes, aunque con muchos países que no se han desarrollado como seres humanos ya que tienen mucha discriminación en especial hacia la mujer”. El aspecto de desarrollo tecnológico y económico es contrastado con cierto “atraso” en lo cultural. Lo ético y lo correcto tal vez se ve desde una óptica occidental y como prototipo ideal de un comportamiento humano.
- **Comunistas, gobiernos estrictos.** “El continente más habitado y con más gente en el mundo. Para mí es un continente muy diferente y está muy avanzado. Es comunista y tecnológicamente van muy avanzados”. Se identifica al continente asiático como comunista en su forma de gobierno y por ende muy estricto. Sin embargo, se reconoce en los asiáticos avances tecnológicos importantes.
- **No me gusta Asia, odio a los chinos, no me interesa.** “No me gustaría visitar o vivir en Asia”. “Un continente grande lleno de chinos, NO ME GUSTA”, “Es muy pirata que copia muchas cosas de otros países... Odio a los chinos”. Estas definiciones expresan abiertamente el rechazo a los asiáticos, ubicándolos como chinos.
- Las apreciaciones sólo descriptivas respecto a los asiáticos denotan un grado de extrañeza hacia los mismos, pues son otros, se hace referencia a rasgos físicos y culturales; pero no se identifica en estas descripciones propiamente juicios valorativos. Se encuentran por ejemplo los siguientes enunciados:
- **Extraño, raro, distinto.** “Asia me parece un continente extraño ya que aunque tiene grandes avances tecnológicos me parece que su cultura es cerrada a su forma de pensar”. Se sigue enfatizando el avance tecnológico de los asiáticos, pero de todas maneras con respecto al entorno del estudiante la cultura de esos pueblos hace que sean muy cerrados. “Tiene muchas personas con una cultura muy rara”; “Con países llenos de datos curiosos y costumbres muy distintas a las nuestras”; “Hay cosas que comen que nosotros nunca probaríamos”. El estudiante parte de su contexto cultural, concibe a Asia como algo diferente. Su visión del continente es general ya que no destaca un país en particular.

- **Físicamente son orientales, de ojos rasgados, chaparros y blancos.** “Lugar de origen de Confucio, del arroz del sushi, donde la gente es pequeña, blanca y chaparra”; “Donde por lo regular su población se caracteriza por tener ojos rasgados”. Aparecen dos elementos importantes en la representación sobre Asia: el fenotipo, que caracteriza a los asiáticos con una estructura corporal especial, destacándose la forma de los ojos. Segundo, la comida con un ingrediente indispensable, el arroz.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La manera como los alumnos se expresaron sobre Asia nos permite identificar en sus construcciones, algunas representaciones sociales que se tienen sobre Asia, pero manifestadas de forma individual, lo que Castorina denomina individuación (Castorina y Barreiro, 2010). Lo que piensan de Asia es una síntesis de lo que escuchan y ven en los medios de comunicación y en el medio escolar. Sería interesante indagar con mayor profundidad qué y cómo hacen tal reconstrucción.

Los elementos para la representación social que tuvieron los estudiantes sobre Asia, denota un conocimiento parcial sobre ese continente. Para referirse a Asia, los alumnos hicieron alusión principalmente a China y en menor medida a Japón y otros países.

Se confirma que la representación social que tuvieron los estudiantes sobre Asia, se basó en elementos difundidos y cercanos a su entorno: el papel de China en la actualidad, hace que su presencia sea relevante en la vida diaria de la comunidad y por ende en los estudiantes de la preparatoria estudiada. Se puede afirmar que los estudiantes del bachillerato estudiado, tuvieron una representación sobre Asia constituida primordialmente por aspectos socioculturales y geográficos. Sin embargo, sorprendió que la categoría sociocultural hubiese ocupado el primer lugar porque de alguna manera indica cierto interés de los estudiantes por los pueblos enunciados. A partir del análisis cualitativo se identificaron sentidos positivos, negativos y neutros. Sin embargo, son indicativos de estereotipos en el sentido de hacer generalizaciones y atribuir ciertas características a los asiáticos.

La manifestación particular por parte de los alumnos de los aspectos sobre Asia, demuestra la forma individual en que pueden expresar los diferentes elementos de las representaciones que circulan en el ambiente social, familiar, escolar e inter-grupal y que también son parte del elemento ideológico del medio. A medida que se avanza en el grado académico, se pudo observar que los estudiantes tienen en cuenta elementos más complejos o abstractos sobre las representaciones de Asia.

¿Por qué estudiar la representación de los estudiantes sobre Asia? Dichas inquietudes giraron alrededor del problema del conocimiento muy elemental y confuso de los estudiantes egresados del bachillerato sobre pueblos aparentemente lejanos a los nuestros. Los escolares al adquirir información sobre Asia por diferentes medios, forman diferentes representaciones. Posiblemente pocas veces juzgan la calidad y veracidad de la información recibida, misma que es almacenada en su acervo mental. La escuela sería la encargada de coadyuvar a la formación de un pensamiento crítico.

La investigación permitió detectar el manejo de algunos estereotipos, así como “errores” de los estudiantes al describir elementos de su representación sobre Asia y que posiblemente se pongan en acción en sus interacciones sociales cotidianas y en la formación universitaria o vida profesional. Aunado a lo anterior, el conocimiento fragmentado sobre Asia, al identificarlo o reducirlo al factor *China*, también da respuesta al postulado de docentes que afirman que al terminar los estudios de preparatoria los egresados tienen poca claridad sobre aspectos culturales, sociales, políticos y económicos de los pueblos de Asia. Sin embargo, en el análisis cualitativo, hay indicios de que este tipo de analogía no es precisamente por falta de conocimiento, sino una manera de simplificar algo que quizá les sea complejo, ajeno, a un “otro”.

La aportación de este estudio, es que como maestros y estudiosos del tema, nos permite acercarnos a lo que llamaríamos conocimientos previos de los estudiantes, y reflexionar sobre para qué, cómo y qué enseñar sobre Asia, en el marco de la construcción de identidades incluyentes. En el caso de que lo referente a Asia sea una parte mínima de los contenidos de un curso determinado, se recomienda insistir en la pluralidad étnica y cultural de los pueblos que la conforma. Además se recomienda trabajar con los enfoques que implican un rechazo de los asiáticos basado en estereotipos cuestionables. Los maestros al dar a conocer las diferencias de los pueblos, deben impulsar en los estudiantes la tolerancia y el respeto para una mejor comprensión de los demás.

REFERENCIAS

LIBROS

- Castorina, J.A. & A. Barreiro. (2010). El problema de la individuación de las representaciones sociales. En M. Carretero, *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (N. M. Finetti, Trad.) Buenos Aires: Huemul S.A.



Valdez, J.L. (1998). *Las Redes Semánticas Naturales, usos y aplicación en Psicología Social*. Toluca: UAEM.

REVISTAS

Moscovici, S. (1988). Notes towards a descriptions of Social Representation. (L. John. Wiley & Sons, Ed.) *European Journal of Social Psychology*. Número. 18, pp. 211-250.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Aguilar, M. (2006). Origen y destino del mapa conceptual. Apuntes para una teoría del mapa conceptual. (J. N. A. J. Cañas, Editor). Recuperado el 20 de enero de 2011 de <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p15.pdf>

DGIRE, UNAM., (s.f.). Programas operativos de Bachillerato. Recuperado el 10 de septiembre de 2010 de <http://www.dgire.unam.mx>

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS PROGRAMAS DE LA ENP

Anabel Olivares Chávez y Teresita de Jesús Arvizu Velázquez*

La Escuela Nacional Preparatoria cuenta con una larga historia (más de 140 años), su organización, apertura y establecimiento están ligados a un episodio histórico fundamental de la segunda mitad del siglo XIX: el restablecimiento de la república federal. Esta institución desde entonces, ha tenido un papel relevante en la historia de la Educación en México y, como señala Lemoine, podemos dividir la historia de esta institución en dos grandes épocas que se sincronizan con otras tantas de la realidad político-social del país: primera de 1867 a 1910; segunda de 1910 a nuestro tiempo y agrega:

En efecto, la Escuela Nacional Preparatoria nace en 1867, año clave en el discurrir de México independiente: triunfo definitivo y espectacular de la República, implantación de la reforma educativa, consagración oficial del credo pedagógico positivista. Y la era concluye en 1910: el año de los fastos del Centenario, el de la Creación de la Universidad Nacional, el de la agonía del positivismo en México..., el de la Revolución (Lemoine, 1970, p. 9).

A lo largo de su historia, los planes de estudio de la ENP han reflejado las necesidades y demandas educativas, sociales y/o políticas de su momento y por lo tanto reflejan en buena medida el contexto histórico donde se desarrollan. Dentro de las reformas a los planes de estudio, se han modificado también los diversos programas que los conforman.

Es importante señalar que estamos ante una nueva reforma de la ENP: en 2010, tomo posesión de la dirección de este subsistema la maestra Silvia Jurado Cuéllar, quien hizo el anuncio de la reforma a los programas y el plan de estudios, integrado en su proyecto de desarrollo, lo que parece anunciar el deseo de atender las distintas modificaciones que exige este nivel de estudios, todo con el fin de acercar más a la ENP con la realidad que viven los jóvenes.

El Plan de estudios original, organizaba el currículo en cinco años y permaneció de esta forma por casi 20 años. Su estructura obedecía por completo al positivismo francés traído por Barreda ya que el impulso más representativo de esta instrumentación ideológica se ve representado en México por la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, en donde se integraban los aspectos esenciales del positivismo como doc-

* UNAM, Escuela Nacional Preparatoria 6 e Instituto de Investigaciones Filológicas.



trina filosófica, además de que en el nivel medio se concentraban los hijos de quienes habrían de forjar la historia del país, tanto en sus dimensiones materiales como espirituales: adolescentes en pleno proceso de formación de la personalidad –se decía– y por tanto, susceptibles de adoctrinamiento conforme a los intereses de dominio propios del grupo en el poder (Romo y Gutiérrez, 1983, p. 4).

Al momento de la fundación de la ENP, el impulso a la educación era una condición necesaria para lograr el orden y la estabilidad en México, sobre todo por el panorama tan crítico que había vivido prácticamente desde el estallido de la guerra de Independencia hasta ese momento. Sin duda alguna esto nos explica que la Escuela Nacional Preparatoria fuera “la hija predilecta de la república restaurada” (Vázquez, 1970, p. 50) y que se convirtiera en la institución más importante y prestigiada del país.

Es importante señalar que la Historia Nacional no aparecía en estos primeros programas, si acaso formaba parte de la cátedra de Historia General que impartía Ignacio Manuel Altamirano. Fue hasta la reforma de 1885 que se creó la asignatura de Historia de México que se impartiría separada de la denominada Historia General. Cabe mencionar que las dos materias estaban contempladas para cursarse hasta el último año del bachillerato.

La reforma al plan de estudios de 1885 se llevó a cabo principalmente, porque se consideraba que era insuficiente un curso de Historia y sobre todo, porque los estudiantes llegaban con muy poca preparación. Problemática que, a pesar de más de un siglo de distancia, parece no haberse superado.

La siguiente reforma se daría de manera muy rápida, en 1886, cuando el presidente Porfirio Díaz expide una nueva Ley de Instrucción Pública, la cual modificó los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria.

Esta nueva reforma se debe al maestro Ezequiel A. Chávez y trajo consigo cambios importantes como el establecimiento de cursos semestrales, además se redujo a cuatro años el plan de estudios y se estableció una relación directa entre los estudios preparatorios y los universitarios. Con ello se pretendía lograr un cambio radical conforme a la doctrina positivista, ya que intentaba incluir el estudio de humanidades, (canto, psicología y geografía política) sin embargo este plan causó tal controversia que fue derogado en 1901, cuándo el plan de estudios se alargó a seis años.

Posteriormente en 1907 se regresó al plan original de cinco años y a ciclos anuales. La mayoría de las modificaciones a los planes de estudio promovidos en esta primer etapa no fueron realmente trascendentes. No obstante, resulta pertinente destacar que en este contexto se produce el nacimiento de una primera versión de la historia oficial a través de la utilización del libro de Guillermo Prieto *Lecciones de historia patria* utilizado principalmente como libro de texto en la cátedra de Historia de México. Al parecer

este libro fue publicado por primera vez en 1886 y reeditado en 1887, 1890 y 1891, 1893. “Dedicado a los alumnos del colegio militar, tiene enorme importancia puesto que, en gran medida, significó la acuñación de la interpretación “oficial” de la historia de México, hasta la Reforma.” (*ibid.*, p. 76).

Ante la carencia de textos de calidad y que ofrecieran buenas síntesis de Historia de México, podemos explicarnos el éxito que tuvo el libro de Guillermo Prieto. Pero esta carencia estaba hermanada con una más importante, una obra que ofreciera una historia general, mucho más completa e integradora del pasado nacional, que pudiera ofrecer –no sólo a los estudiantes–, sino a la sociedad en general, a los mexicanos, una visión de la historia patria. En este contexto y de manera paralela a las reediciones de *Lecciones de historia patria*, es cuando se publica la magna obra coordinada por Vicente Riva Palacio, *México a través de los siglos* (1884-1889).

México a través de los siglos no sólo se consagraría como “una de las obras más notables de la historiografía mexicana”, según O’Gorman (Ortiz, 2004, p. 34), sino que integró y valoró la importancia de cada una de las etapas del pasado. Destaca por ejemplo la incorporación del pasado prehispánico en la historia nacional y la visión de Riva Palacio de la etapa colonial, que este autor desarrolló en el tomo II. En la idea integradora que es eje de esta obra, no se puede ignorar la importancia de la cultura hispana en la conformación nacional, ni mucho menos olvidar el pasado indígena, la historia prehispánica, aceptada finalmente como el inicio de la historia de México. Para muchos historiadores de aquel entonces, como para los actuales, esta situación se deriva de que ofrecía la versión mestiza de nuestra historia, a partir de la interpretación de los liberales de fines del siglo XIX.

No será sino hasta después de 1890 que empezarán a unificarse los criterios de una interpretación única y oficial de la historia de México y a fortalecerse los mitos de los clásicos héroes y antihéroes, pues hasta entonces se convertirá definitivamente en instrumento de control ideológico –efectivo– del Estado. Las circunstancias que propiciaron la aparición de la monumental obra *México a través de los siglos*, con su contundente visión liberal de la historia de México, las mismas que dieron lugar a una política educativa nacional y nacionalista mucho más sólida y consciente del papel de la historia como forjadora de conciencias leales a un sistema, generaría libros de texto acordes con las nuevas necesidades (Roldán, 2003, p. 498).

Ahora bien, el hecho de hacer arrancar la historia de México a partir del pasado indígena generaría una visión esencialista de la historia que comúnmente ha sido debatida. Para Riva Palacio, México nace a partir de la mezcla de las dos orgullosas razas: la indígena y la española, dando lugar a una nueva, completamente mestiza, que estará determinada históricamente por esta situación, los cambios y rupturas del



acontecer, no alteran en esencia a México, que se contempla como un ser inalterable, perenne, eterno. Al decir de Ortiz Monasterio: “el título de la obra vale oro, *México a través de los siglos*; una nación como un ser inmutable que no se ve afectada por las contingencias de los siglos y, en consecuencia, vivirá México eternamente” (Ortiz, 2004, p. 367).

A partir de la publicación de dicha obra, escrita durante la estabilidad que diera a México el Porfiriato a finales del siglo XIX, podemos hablar sin mayor problema de esta visión oficial de la historia que se ha mantenido a lo largo de siglo y medio y que no ha sido molificada *sustancialmente*. El éxito de esta interpretación deriva, no exclusivamente de la recepción que tuvo su primera publicación, aceptación de esta visión integradora que parecía reconciliarse finalmente con su pasado, sino también por la importancia de las ilustraciones que la acompañaban y la fuerza de la narrativa histórica de sus autores que eran polígrafos: “es decir dominaban dos o más géneros literarios y, además, el periodismo” (*ibid.*, p. 225). Éxito que nos permite hoy encontrarla todavía en múltiples hogares mexicanos.

La utilización ideológica de la enseñanza de la Historia tampoco pasó desapercibida para Justo Sierra, que en 1897 había aumentado el número de clases de la historia patria y ampliado un semestre el programa. También es importante señalar que:

Durante tres décadas no aparecieron más textos de enseñanza de historia patria que el de Nicolás León (1859-1929), *Compendio de historia general de México desde los tiempos prehistóricos hasta el año de 1900* (1902) y el de Carlos Pereyra (1871-1941), *Historia del pueblo mejicano* (1909) (Vázquez, 1992, p. 122).

En septiembre de 1910, de acuerdo con la ley constitutiva de la Universidad Nacional de México, inició su vida académica nuestra *alma mater* y quedó constituida por La Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (arquitectura) y de Altos Estudios.

Para este momento es necesario señalar dos eventos importantes: la carrera de historia que queda integrada desde entonces a la Universidad, ya que con la “inauguración de la Escuela Nacional de Altos Estudios en septiembre de 1910, los estudios históricos se elevan a nivel superior” (*Las humanidades...*, 1978, p. 27).

Muy breve tiempo duraría la tranquilidad en la Universidad Nacional y en la Escuela Nacional Preparatoria, ya que debido al inicio de la Revolución Mexicana, en ese mismo año, la Preparatoria atravesó por uno de los episodios más interesantes y controvertidos de su historia con la militarización de la que fue objeto, a partir de 1913, cuando se declararon obligatorias materias como educación física e instrucción militar;

incluso a manera de anécdota cabe mencionar que a los profesores se les otorgaban grados militares y que los alumnos estaban considerados cadetes.

La reforma de 1914 intentó buscar un equilibrio entre la enseñanza de las ciencias y las humanidades. En el plan de estudios se dio igual importancia a cada una de las disciplinas que conformaban estas áreas, así como las disciplinas prácticas. Además:

Se estableció que las cátedras de historia general, de geografía e historia patria, que antiguamente se cursaban en un año, en el nuevo plan se realizarían en dos, con el objeto de que los alumnos pudieran adquirir conocimientos más amplios de esas materias (Velázquez, 1992, p. 23).

Los conflictos que se daban en el contexto político nacional no pudieron dejar de reflejarse en la Escuela Nacional Preparatoria, que no sólo se manifestó en la profunda inestabilidad al cambiar continuamente de funcionarios, sino sobre todo por la confrontación entre los estudiantes cuando manifestaban simpatía hacia las diversas facciones revolucionarias.

En 1920, José Vasconcelos tomó posesión de la rectoría de la Universidad Nacional y reincorporó la Preparatoria para regresarla nuevamente al plan de cinco años.

Las vicisitudes de la nueva situación hicieron que decayera en algunos aspectos la enseñanza y uno de los que más sufrió los embates de los revolucionarios fue sin lugar a dudas la historia. Esta atravesará desde fines de la década de 1910 hasta la de 1950 por una falta de unidad; tendrá una gran flexibilidad, con sus ventajas en cuanto a la permeabilidad a nuevas corrientes historiográficas, pero también las desventajas de haber caído en una situación de falta de rigor y en una ideologización extrema, que era exaltada por algunos de los teóricos de la nueva Universidad, quienes fueron propulsores de este tipo de cambio (Lerner, 1990, p. 18).

El año de 1922 será muy importante en el desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria, siendo rector de la universidad Antonio Caso y con la asignación de Vicente Lombardo Toledano como director de la ENP se llevó a cabo la celebración del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, que separaría definitivamente el ciclo secundario de los estudios de preparatoria. El plan que se elaboró entonces se puso en vigor al año siguiente y daría a la ENP un verdadero carácter nacional. Sin embargo un conflicto suscitado entre Vasconcelos y Toledano, culminaría en la destitución de éste último como director de la ENP y la aplicación de un nuevo plan de estudios en 1924.

En éste destaca la división de los estudios preparatorianos en dos ciclos; el primero prepararía al alumno para la vida en general; en un ciclo común de tres años, el segun-



do, duraría dos años más y sería de estudios especializados, para obtener grado de bachiller o ingresar a las facultades universitarias (Romo, 2010, p. 67-68).

A este plan se le denominó el Ciclo Preparatorio Especializado, y también se le conoce como el Plan Chávez, debido a que Ezequiel A. Chávez nombrado rector fue quien incentivó estas modificaciones.

Estas dos primeras décadas posrevolucionarias acuñaron como podernos apreciar una visión de la historia como respuesta a los grupos populares de la revolución y que también justificara el triunfo del grupo sonoreño en el poder. Se busca una explicación conciliatoria de nuestro pasado, para evitar los rezagos del anterior anticlericalismo de la interpretación liberal decimonónica y buscar la unidad a través de sentimiento nacionalista, que florecerá culturalmente por estos mismos años.

Había, pues, que adecuar una visión de México a esta finalidad conciliatoria que calmara los ánimos partidistas. Para ello había que limar las diferencias de interpretación en momentos críticos de nuestra constitución nacional como la conquista, la independencia y la reforma (Vázquez, 1970, p. 214).

Por esta razón encontramos nuevamente el interés por reconocer al mexicano como un mestizo, entonces habría que limitar el fuerte indigenismo de la visión oficial a partir de la revolución y sustituir también el hispanismo, para buscar un discurso conciliador.

Los debates en torno a los temas considerados incómodos de nuestra historia, en particular la conquista, estuvieron nuevamente en boga entre 1947-1949 cuando se encontraron los restos de Cortés en el Hospital de Jesús y posteriormente se anuncian los hallazgos de Ichcateopan, sobre los restos humanos que se decía eran del último gobernante azteca. A pesar de que un grupo de expertos dictaminó en contra de esta última especulación, no por eso se dejaron nuevamente de sentir los apasionamientos que la temática despertara entre especialistas y la sociedad en general. Se llegó hasta demandar que se levantara un monumento a Hernán Cortés.

En cuanto a la visión de la Historia, el texto más usado en esos tiempos en educación media fue el de Alfonso Toro *Compendio de Historia de México* (1926), que se mantuvo en uso por aproximadamente medio siglo, en la educación secundaria y preparatoria.

Toro enfrenta la historia a la manera tradicional liberal, con un anti hispanismo mal disfrazado de indigenismo y un anticlericalismo obsesivo que iba a estar a tono con los tiempos. El indigenismo no afecta el que su autor se enfrente al pasado prehispánico con muchos prejuicios hacia el indio... (Vázquez, 1970, p. 180).

Textos más tradicionalistas como *Historia Nacional de México* de Enrique Santibáñez, *Apuntes de historia de México* de Agustín Anfossi y *Apuntes de historia genética mejicana*, de Joaquín Márquez Montiel, sobresalen por su marcado carácter hispanista y su de-

fensa de la Iglesia Católica, por lo que encontramos justificaciones sobre la conquista y una valoración importante de la etapa virreinal.

Entre los textos que pueden considerarse de tendencia socialista destaca el libro de Alfonso Teja Zabre *Breve historia de México*, que siempre fue muy complejo para poder ser utilizado en la primaria. En él se explica el proceso formativo de la nación mexicana a través de sus diversas etapas históricas.

Años más tarde, con la construcción de la Ciudad Universitaria, se fundó también la Dirección General de la Preparatoria, se estableció su Consejo Técnico, y en 1956 se aprobó el *bachillerato único*, con tres años de tronco común; el cuarto año ofrecía disciplinas propias de la preparatoria y en el último había un grupo de materias obligatorias, otro de optativas y un seminario.

Es importante mencionar que al crearse la carrera de historia en la Universidad, saldrían los profesores que enseñarían en la preparatoria, lo que dio un importante impulso a esta disciplina a partir de la profesionalización de su enseñanza.

Por otro lado, la Escuela Nacional Preparatoria comenzaría a experimentar el notable incremento de su matrícula estudiantil, derivada en una fuerte demanda de ingreso.

La nueva década que marcaba la mitad del siglo se inició en México con una inusitada proyección para la Universidad, las miradas de todo el país se dirigían a ella. El anhelo de la clase media era sin duda que sus hijos se inscribieran en la Preparatoria para pasar después a la moderna y bien planificada ciudad universitaria (Romo, 2010, p. 102).

Esta situación de alta demanda, se continuaría expresando a lo largo de los años y es una de las problemáticas más importantes que tiene actualmente nuestra institución. Ante este proceso de masificación se dio la necesidad de crear otros planteles de la ENP, ya que para ese entonces sólo existían tres y en 1953 se crearon los planteles 4 y 5 y dos años más tarde en 1955 los planteles 6 y 7. Estos últimos inaugurarían sus actuales instalaciones en 1963. Finalmente en 1965 se inauguraron los planteles 8 y 9. Es importante señalar que después de casi medio siglo no se ha inaugurado ningún plantel más y la demanda de ingreso crece año con año.

En este contexto, también se llevó a cabo una interesante polémica entre los indigenistas y los hispanistas que tendría repercusiones en la enseñanza de la historia en la ENP y básicamente en todo el sistema educativo nacional, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos. Entonces se *institucionalizó* de manera formal y obligatoria lo que denominamos la visión oficial de la historia en los niveles de educación primaria, y posteriormente secundaria en el país.

Ya para esta etapa de nuestra historia el nacionalismo se muestra menos radical que en las décadas pasadas, y con un tono conciliador. Aquí podemos señalar los textos de Luis Chávez Orozco *Historia de México* y José Bravo Ugarte, *Historia de México*, princi-



palmente y para la educación media los libros de Elvira de Loredó y Jesús Sotelo Inclán, *Historia de México, etapas precortesiana y Colonial*; Ángel Miranda Basurto, *La evolución de México, de la independencia a nuestros días*; Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez, *Síntesis de historia de México*, y Carlos Alvear Acevedo, *Elementos de historia de México*. Algunos de ellos, como el de Bravo Ugarte, pretendían separarse un tanto de la línea oficial.

Aun cuando su visión puede clasificarse de tradicionalista y conservadora, a decir de Josefina Zoraida Vázquez, la mayoría de los textos para la enseñanza media:

No sólo muestran cuidado en evitar los extremismos, sino que incluyen mejor material didáctico, con trozos de documentos históricos, la parte de historia prehispánica puesta al día, con esquemas muy claros que permiten una comprensión mejor y dos de ellos (Alvear y Loredó- Sotelo) incluyen un capítulo dedicado a la historia de España anterior a la conquista (Vázquez, 1970, p. 241).

Otro momento primordial de reforma al plan de estudios de la ENP se dio durante el año de 1964, siendo rector de la Universidad Nacional Autónoma de México: Ignacio Chávez. Durante su gestión, el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan, que quedaba integrado en un ciclo de seis años, de los cuales tres serían para Iniciación Universitaria y tres para el bachillerato, considerando este último año como propedéutico para estudios universitarios, dividido en diferentes áreas disciplinarias.

Dos años más tarde, un nuevo movimiento estudiantil obtuvo el establecimiento del pase reglamentado o "automático", lo que aseguraba a los egresados de la preparatoria un lugar en alguna de las carreras que ofrecía la Universidad, tema que continuamente ha sido centro de discusiones y polémica, incluso a nivel nacional.

Con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, el bachillerato universitario se dividiría en estos dos subsistemas, durante los primeros momentos, y de manera paradójica, se convertirían en sistemas rivales dentro de la misma institución. El CCH recogería muchos de los anhelos de reforma y actualización académica que demandaba la comunidad estudiantil y docente del momento, y también de posibilidad de ingreso de miles de jóvenes, para lograr ocupar posteriormente un lugar en la Universidad.

Será dos décadas más tarde cuando la reforma educativa se emprenda en la ENP. El programa de Historia de México que es objeto de este apartado, así como todos los que integran el actual Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria son producto de un largo proceso de modificaciones y reformas, iniciadas bajo la gestión del Lic. Ernesto Schettino Maimone, como Director General de esta institución. Entre 1994 y

1995 se organizaron una serie de talleres, dirigidos a los coordinadores de las diversas disciplinas para formar "Las Comisiones de Revisión de los Programas", cuyas labores culminarían en 1996, con el Plan de estudios y programas vigentes. A partir de éste podemos hablar de una nueva etapa en la historia de la ENP.

El programa no establece la utilización de un libro de texto en particular y actualmente han surgido en el mercado una gran cantidad de libros, para las diversas asignaturas de historia, que incluyen los contenidos temáticos de los programas, con interpretaciones bastante diversas. Lo importante de algunos de ellos, es que están elaborados por colegas de la Escuela Nacional Preparatoria y por lo tanto, conocen bien los contenidos, el manejo del tiempo didáctico, recomiendan diversas técnicas y estrategias así como material didáctico y presentan una actualización historiográfica en varios temas.

Esta etapa tendrá como eje la necesidad de formación docente de su planta laboral, a pesar de que hay que señalar que a diferencia de otros sistemas de educación media superior, inclusive del propio CCH, el perfil del docente que se exige para prácticamente todas las asignaturas que conforman este plan de estudios es ser profesional en su área, es decir que sólo egresados de la carrera de historia pueden ocupar una plaza para impartir cualquiera de las asignaturas de esta materia en la Nacional Preparatoria. La escuela secundaria comparte con la preparatoria la circunstancia de que la gran mayoría de los profesores de historia son normalistas con especialidad en el área. Esta situación debe ser reconocida como uno de los grandes aciertos del plan de estudios de la ENP.

Como una acertada medida, de llevar a cabo una reflexión permanente sobre los programas y el plan de estudios, se crearon también los "Seminarios de análisis de la Enseñanza" en cada colegio y turno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria. Seminarios que siguen funcionando hasta hoy con el propósito de –como su nombre lo indica– analizar la problemática de la enseñanza de la Historia a partir de las diversas asignaturas, los contenidos, las estrategias didácticas, los procesos de evaluación, acreditación, deserción, etc.

Por otro lado, creo necesario resaltar que la enseñanza de la Historia ha tenido que enfrentarse a múltiples problemas en la sociedad capitalista contemporánea, que ha querido desvirtuarla e ignorar su función como formadora de individuos informados y conscientes. En los últimos tiempos, no sólo ha disminuido la importancia de la Historia, sino de manera significativa de todas las humanidades, disciplinas que continuamente se ven amenazadas con desaparecer del currículum, en las reformas de los planes de estudio, en todos los niveles. Sin embargo, esta situación ha llevado a reflexionar y debatir en torno a la importancia y trascendencia en la educación humanista y cívica que exige las sociedades que pretenden ser reconocidas como



democráticas, por lo que eminentemente la Teoría de la historia y el conocimiento histórico, han resultado en su continuo desarrollo y fortalecimiento.

A 145 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria es importante reflexionar sobre el valor y trascendencia de nuestra institución como tantas otras han tenido en el pasado y el presente educativo del país, así como reconocer lo innegable del compromiso que como docentes tenemos para con la sociedad y por lo tanto la responsabilidad con el futuro educativo de las generaciones de jóvenes que aspiran a ocupar un lugar dentro de nuestras aulas.

Si como expresó el rector José Narro Robles:

Un día la ENP representó lo moderno, el cambio, la transformación, el futuro... La escuela, hija de la República, nacida en un momento complejo de México, con el trabajo de su comunidad, reconfirmará valores, principios, deseos, anhelos y un camino hacia el futuro... (Citado en Romo, 2010, p. 256).

El futuro puede comenzar a vislumbrarse ya que con el Proyecto de Modificación Curricular para la ENP, de la actual administración, ofrece una oportunidad para que nosotros docentes decidamos ser partícipes de estos cambios y tener una contribución importante en este proceso.

REFERENCIAS

- Bartolucci, J. (2006). "Cobertura y calidad de la educación media superior". En *Anuario educativo mexicano*, México: CESU.
- Espinosa Suñer, E. (1982). *El Bachillerato Mexicano*, México: Dirección General Escuela Nacional Preparatoria, Colección Ensayos y Estudios.
- Galván Lafarga, L. E. (coord.) (1998). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México: Academia Mexicana de la Historia.
- La enseñanza de la historia en México* (1948) México: Instituto Panamericano del Geografía e Historia.
- Las humanidades en México, 1950-1975* (1978). México: UNAM, Consejo Técnico de Humanidades.
- Lamonedada Huerta, M. (1998). Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior, en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 3 núm. 5, México.

- y L. E. Galván (2011). Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza, en *Cero en Conducta*, año 6, núm. 28.
- Latapí, P. (coord.) (2004a). *Un siglo de educación en México*, México: FCE, tomo II. Biblioteca mexicana.
- (2004b). *Un siglo de educación en México*. México: FCE, tomo I y II. Biblioteca mexicana.
- Lemoine, E. (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878*, México: UNAM.
- Lerner, V. (comp.) (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México: Instituto Mora.
- Ortiz Monasterio, J. (2004). *México eternamente. Vicente Riva Palacio ante la escritura de la historia*, México: FCE-Instituto Mora.
- Pi-Suñers Llorens, A. (coord.) (2001). *Historiografía Mexicana, vol. IV, En busca de un discurso integrador 1848-1884*, México: UNAM-IIH.
- Romero, J. (coord.) (2003). *Historiografía Mexicana, vol. I*, México: UNAM-IIH.
- Romo, M. y H. Gutiérrez. (1983). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964), en *Perfiles Educativos*, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, número 2, julio-agosto-septiembre.
- Romo Medrano, L. E. et al. (2011). *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad*, México: UNAM-ENP
- Vázquez de Knauth, J. Z. (1970). *Nacionalismo y Educación en México*, México: El Colegio de México. (Centro de Estudios Históricos: 9)
- Velázquez Albo, M. de L. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario (1867.1990)* México, CESU-UNAM, cuadernos del CESU, no. 26.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (1989). *Innovación y racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de maestría.
- (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias*, México: IISUE.

MEMORIA COLECTIVA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO. DOS ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN

Margarita Pérez Caballero

INTRODUCCIÓN

La diversidad está plasmada en la historia de cada nación, de cada estado, de cada pueblo; en toda ciudad y en cada uno de sus barrios hay una historia que contar, una historia reflejada en diversas expresiones, la cual dota a los grupos sociales de un elemento indispensable para imbuir las nociones fundamentales de una historia y cultura comunes: la memoria colectiva. Esta memoria está constituida por “un conjunto de creencias, ideas, valores y mitos [y realidades], que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morín, 1999).

Derivado del estado del conocimiento sobre el tema, se hace patente el rescate de la memoria y su empleo en los nuevos métodos de enseñanza de la historia, destacando la propuesta de una nueva conciliación entre la historia y la memoria, en el terreno de la educación, a la cual Raimundo Cuesta (2011) denomina “*historia con memoria*”, desde donde refiere una visión diferente de la memoria y cambia el estatus de la historia como disciplina mnemotécnica por un papel protagónico “que reclama la experiencia y el recuerdo como parte insoslayable del mismo acto de pensar y entender el mundo”.

Desde esta perspectiva, pensar y entender el mundo está relacionado con pensar la historia de una manera crítica y personal; entender el mundo sin los prejuicios que obstaculizan su comprensión, apoyados en una historia-problema, abierta a nuevas y múltiples interrogantes que despierten el interés en el alumno, a partir del planteamiento de juicios reflexivos que vayan más allá de los acontecimientos (Plá, 2005; Salazar, 2006). Es decir, con el desarrollo del pensamiento histórico.

Así, la memoria colectiva del ámbito extraescolar podría ser recuperada en la escuela para dar paso al desarrollo del pensamiento histórico. En el presente trabajo se pretende, a partir de acontecimientos del pasado reciente, identificar los usos de la imagen en el acto de recordar y comparar el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico entre estudiantes universitarios y sujetos que no tuvieron acceso a

este nivel educativo, considerando las discordancias, similitudes y convergencias entre el ámbito escolar y el extraescolar bajo los siguientes

SUPUESTOS

- De existir una memoria colectiva “escrita” en las imágenes, éstas pueden propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Un pensamiento que llevaría a reflexiones como la presentada por Sara Ramos (2008, p. 20).
- No podemos olvidar, porque equivaldría a quedarnos sin memoria, sin historia, tampoco convertirnos en juez moral del pasado, pero sí debemos contribuir al conocimiento responsable del mismo que nos permita entender y aceptar lo ocurrido para remediar y mejorar, para proceder responsablemente convirtiendo la culpa o la venganza en una actitud de responsabilidad.
- La enseñanza de la historia, fundada en este tipo de reflexiones, llevaría a los estudiantes a posturas críticas que confronten la modernidad con su tiempo histórico con lo que se lograría, por fin, acercar la historia a su contexto y dar un sentido al aprendizaje de la materia, desde su propia visión. Es decir, enlazar los contenidos escolares con el medio social en el cual se desenvuelven los estudiantes para que puedan ser aplicados en la resolución de problemáticas cotidianas.
- La relevancia de la investigación radica en tratar de comprender las relaciones entre imagen y memoria colectiva fuera del aula, y su posible impacto en el desarrollo del pensamiento histórico, en el espacio escolar, a partir de dos.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS

El trabajo de investigación se centra en identificar la memoria colectiva extraescolar y su influencia en el desarrollo del pensamiento histórico del ámbito escolar, para lo cual se han establecido dos categorías de análisis: memoria colectiva y pensamiento histórico.

Memoria colectiva

Elizabeth Jelín,¹ investigadora de diversos organismos internacionales, de nacionalidad argentina, plantea que en cada integrante de un grupo social hay huellas, marcas

¹ Entre sus publicaciones relacionadas con el tema se encuentran “*Los trabajos de la memoria*” y “*Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*”.

acuñadas por experiencias vividas o transmitidas a partir de testimonios, imágenes, signos y símbolos; de tal manera que le dan a cada individuo un sentido de pertenencia a ese grupo en particular. La memoria hace su trabajo y, mediante “un conjunto de procesos de significación y resignificación subjetivos” (Jelín, 2002, p. 13), matizados por la percepción y reconstrucción disímbola de las experiencias, transforma esas huellas en recuerdos y los difunde de generación en generación en ambientes familiares, comunitarios o institucionales.

En este punto, para los fines educativos sobre los cuales se pretende manejar la memoria colectiva, es importante hacer la distinción entre recordar y rememorar. El recuerdo está ahí, estático, se trata de un recuerdo archivístico al cual hace alusión Pierre Nora (citado en Jelín, 2002) que descansa en la materialidad de la huella, la inmediatez del registro y la visibilidad de la imagen. Rememorar es traer a la memoria, armar los recuerdos, es decir, configurar el recuerdo en la memoria, darle un sentido, realizar un trabajo de memoria o deber de memoria, concordante con una pedagogía y función crítica de la memoria que confronte la modernidad con su tiempo histórico (Ramos, 2008, 20). Rememorar es:

El proceso mediante el cual determinados elementos latentes en la memoria pasan al ámbito de la conciencia; acordarse es no sólo acoger, recibir una imagen del pasado; es también buscarla, “hacer” algo, superponer en la operación de la rememoración los dos enfoques: cognitivo y pragmático... Desde el enfoque cognitivo las cosas recogidas en la memoria no se limitan a las imágenes de las impresiones sensibles que la memoria arranca a la dispersión para reunir las, sino que se extienden a las nociones intelectuales, que podemos decir aprendidas y, en lo sucesivo, sabidas (Ricoeur, 2010).

Así, la memoria colectiva, al formar parte de las comunidades, alimenta la historia que dará identidad a cada una de ellas, marcará las pautas para entender e interpretar el mundo y establecerá los códigos de comportamiento que de ella se desprendan, así como la capacidad de hacer uso de ellos (Todorov, 2000, p. 22).

Sin dejar de lado el hecho de que la memoria colectiva, en principio, es el resultado de la interacción social de los individuos fuera del aula, las instituciones escolares son el escenario donde el hecho social aludido se desarrolla (Jelín, 2004), pues es en la escuela donde las memorias individuales se nutren y se retroalimentan de recuerdos compartidos, individuales o colectivos “la clase de escuela es, a este respecto, un lugar privilegiado de desplazamiento de puntos de vista de la memoria” (Ricoeur, 2010, 158). Es así como la memoria colectiva del ámbito extraescolar comparte con la escuela una función específica: la de transmitir la historia de los grupos sociales; papel alta-

mente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a determinados grupos o comunidades (Jelín, 2002).

Con respecto a la incursión de la memoria colectiva en el ámbito escolar, los antecedentes llevan a considerar al menos dos aspectos: atraer los recuerdos provenientes del ámbito extraescolar con un fin específico (rememorar) y conjuntar estos recuerdos con la producción historiográfica de forma reflexiva (pensar históricamente). En este sentido, los planteamientos de Carretero y Montanero (2008) podrían dar la pauta para buscar la relación entre el rememorar de la memoria colectiva y el pensar históricamente del ámbito escolar.

Pensamiento histórico

La revista *Cultura y Educación*, editó un ejemplar monográfico relacionado con los aspectos cognitivos y culturales de la enseñanza y aprendizaje de la historia. En esta publicación intervienen Mario Carretero, Frida Díaz Barriga, Manuel Montanero y Fernanda González entre otros. Algunos temas que se abordan están relacionados con tiempo histórico, causalidad, narrativa histórica, interpretación de imágenes y memorias recientes. El hilo conductor de todos los trabajos está relacionado con la enseñanza de la historia, el pensar históricamente y la transmisión de la memoria colectiva; donde, en primera instancia, se esboza una “panorámica de las habilidades y recursos didácticos implicados en aprender a pensar históricamente” y, en segundo término, se plantea que “la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada a la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva”.

El trabajo citado da la pauta para pensar que existe una relación entre el pensamiento histórico y la memoria colectiva con lo cual, y en virtud de que la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de la memoria, el rescate de la memoria colectiva podría apoyar en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas (Jelín, 2002). En este sentido, la memoria colectiva generada en el ámbito extraescolar podría funcionar como estímulo para el desarrollo del pensar históricamente de estudiantes universitarios al insertarse como uno de los componentes del pensamiento histórico.

La investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia se pueden dividir en tres corrientes: a) la psicologísta, b) la academicista y c) la sociocultural (Plá, 2005), las cuales no son excluyentes entre sí; sin embargo, para los fines prácticos de este trabajo se emplearán los preceptos de la corriente sociocultural, la cual estudia las significaciones del pasado dentro del aula como resultado de relaciones intersubjetivas determinadas por el entorno cultural o intercultural en el que se produce



puesto que, siendo la historia un constructo sociocultural, ésta se transmite en espacios colectivos como la familia, la comunidad y la escuela, pero se interioriza de forma intra e intersubjetiva, para lo cual requiere de diversos procesos mentales que dan como resultado una forma de conocimiento particular: pensar históricamente.

Aunado a lo anterior, Julia Salazar (2006) enmarca las habilidades y competencias del pensamiento histórico en la participación activa de razonamientos, para lo cual propugna por una historia-problema, abierta a nuevas interrogantes y respuestas que encaucen el interés del alumno, para que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica; por lo que comprender y aprender historia implica necesariamente poder configurar una interpretación de la realidad, a partir de esquemas mentales construidos, como ya se mencionó, culturalmente (Salazar, 2006).

Otro aspecto propio del pensamiento histórico es que se trata de una actividad orientada a pensar la historia de una manera crítica y personal, sin los prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo (Fontana, citado en Moscoso, 2008). Este acto de comprensión exige formular juicios reflexivos (Mink, citado en Plá, 2005) de acontecimientos dispersos, sobre los cuales se ejerce el acto de captarlos en su conjunto:

Sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes –y es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública-, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección (Todorov, 2000, p. 31).

Por su parte, Joan Pagés (2009) hace referencia a los tres componentes del pensamiento histórico de Martineau: actitud, método y lenguaje; y menciona a Charles Heimberg y los cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe construir:

- La comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado;
- el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de descentración;
- la complejidad de tiempos y duraciones que implica también la periodización;
- la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha;
- y en fin, la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia (Pagés, 2009).

Para abordar los componentes del pensamiento histórico, se propone la revisión del modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico desarrollado por Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès (2010), cuyas investigaciones han dado lugar a la propuesta de un modelo conceptual que apoye el establecimiento de conceptos que puedan ser empleados en trabajos de investigación y, a la vez, den la pauta para nuevas propuestas de enseñanza. Este modelo está basado en cuatro aspectos fundamentales: a) la conciencia histórico-temporal; b) la representación de la historia a través de la narración de la explicación histórica; c) la empatía histórica y las competencias para contextualizar; y d) la interpretación de la historia a partir de las fuentes.

MÉTODO

Elementos para acopio de información

Las interrogantes y el problema de investigación surgen al observar la creciente influencia de los medios masivos de comunicación en la conformación de la memoria colectiva, al grado de convertirse en “*órganos de la historización*” (Vatimo citado en Cruz, 2002) al ser los principales transmisores de las imágenes y discursos que propondrán los modelos identitarios en la memoria colectiva del futuro, desde el ámbito extraescolar pero permeando indiscutiblemente su recuperación, manejo y preservación dentro de la escuela.

Pero ¿Cómo es que se enlazan los testimonios y los textos con las imágenes para dar paso a la memoria colectiva o al pensar históricamente?

Acontecimiento y objeto de estudio

La memoria colectiva desde su acepción historiográfica está relacionada con el estudio del pasado reciente generalmente ligado a una catástrofe social². La presente investigación se ha enfocado desde esta perspectiva historiográfica, con el ánimo de explorar cuál es el uso que se da a la imagen en el acto de rememorar fuera del ámbito escolar, y cómo influyen ambos, es decir, la imagen y el ámbito extraescolar, en el desarrollo del pensamiento histórico dentro del aula. De tal forma, se ha elegido el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994 como ejemplo de un acontecimiento relacionado con diversas características propias del estudio de la memoria colectiva, como: ser un hecho histórico que impactó a la sociedad mexicana; estar

² Una catástrofe social implica “el aniquilamiento (o la perversión) de los sistemas imaginarios y simbólicos predispuestos en las instituciones sociales y transgeneracionales... Mientras que, como Freud lo subrayó, las catástrofes naturales solidarizan el cuerpo social, las catástrofes sociales lo desagregan y dividen” (Kaës; citado de Jelín, 2002).



inmerso en el pasado reciente de nuestro país; contar con cierta lejanía en el tiempo como para poder tomar distancia de él al abordar su estudio; se ha convertido en un símbolo de la lucha indígena en nuestro país y, su impacto aún es vigente.

Por otra parte, de este movimiento surgieron múltiples imágenes emblemáticas que se convirtieron poco a poco en símbolos promovidos por diversos medios de comunicación y fueron trasladados de la vida cotidiana a los espacios escolares, quedando huella de ellos en diversos lugares de memoria como por ejemplo el café zapatista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; películas como "El corazón del tiempo" (Cortés, 2008); y un gran número de obras literarias e historiográficas, artículos de opinión, reportajes, entrevistas, crónicas y documentales acompañados en su mayoría por imágenes fotográficas, sobre los cuales Genoveva Flores publicó en el 2000 un estado de la cuestión. Esto ha contribuido a no olvidar que el problema indígena continúa vigente y junto a él los movimientos en pro de su emancipación pues, como establece Jesús Sánchez (2011), una de las primeras dimensiones de la fotografía es precisamente su condición de memoria, de testimonio de historia, al actuar como vehículo ideológico y como elemento de mediación social en la transmisión de la cultura, dando paso a la conformación de la memoria individual y colectiva. En este caso, Sánchez hace alusión a la capacidad de la fotografía para inocular memorias y considera que la fotografía no es un simple recuerdo, sino un medio para construir la memoria que en algún momento se expondrá a los demás. Esta intención de preservar está relacionada con la forma en que los miembros de un todo social utilizan signos y símbolos de comunicación polisémicos como plantea Godoy (2002, p. 37):

En este intercambio de señales e interpretación, la memoria es un polo indispensable ya que la evocación colectiva de un pasado de reinserción permanente le proporciona al individuo la clave de decodificación simultánea al acto de identificación del contenido del significado del mensaje.

De esta manera, una imagen, en el ámbito extraescolar, da al individuo la pauta de representación de un acontecimiento al cual le impregna un significado particular, formando una memoria individual la cual, al ser socializada, se proyecta en una memoria colectiva que será preservada, pero también modificada, en otro ámbito de socialización: la escuela.

Estas funciones de la imagen, tratarán de ser identificadas específicamente en las fotografías existentes del EZLN. Un hecho que impactó a la sociedad mexicana, quedando registrado en la memoria colectiva de la mayoría de sus integrantes y que, por pertenecer a la historia reciente del país, ha sido abordado ampliamente por la historiografía.

Participantes e instrumento de acopio

En virtud de que se pretende comparar el ámbito escolarizado y el no escolarizado, es necesario observar los cambios de actitud y conducta promovidos por la memoria colectiva haciendo un comparativo entre estudiantes universitarios y aquellos que no cursaron la universidad, así como las diferencias establecidas en la memoria colectiva entre generaciones. Para ello, se han establecido dos universos de estudio: uno integrado por personas que al surgir el EZLN tenían 18 años o más y el otro integrado por personas que contaran con 15 años o menos al surgir el EZLN, ambos con acceso a periódicos, revistas e Internet.

La muestra consta de quince participantes y está dividida en cinco grupos:

GRUPO	NO. DE INTEGRANTES	CRITERIOS DE SELECCIÓN
A	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos (adultos con estudios universitarios)
B	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (adultos sin estudios universitarios)
C	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos (jóvenes con estudios universitarios)
D	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (jóvenes sin estudios universitarios)
E	3	Estudiantes de la licenciatura en historia que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos (jóvenes especialistas)

En cuanto al instrumento, podría decirse que los sujetos son la fuente de la cual se obtendrá información sobre los procesos que se generan en su interior para dar paso al acto de rememorar, a partir de su interacción con la imagen. En atención a lo anterior, se diseñó una entrevista semi estructurada dividida en tres momentos: la primera parte es un cuestionario que permite conocer aspectos personales del participante como su edad, género, lugar de nacimiento y escolaridad que hace las veces de rapport, así como de introducción al tema y a las características de las actividades a desarrollar. También se incluyen preguntas relacionadas con algunos acontecimientos de la historia reciente de México.

La segunda parte consta de cinco actividades con imágenes. Las actividades están organizadas de tal forma que se vayan aumentando la relación entre los elementos visuales y el pensar históricamente. Primero desde el rescate de recuerdos sin imágenes, luego con imágenes y posteriormente relacionando las imágenes entre sí para estimular la narración oral, a fin de pasar de nivel de dominio de lo concreto a lo abstracto. El objetivo es obtener recuerdos de manera espontánea (sin imágenes y sin información adicional), y después pasar a actividades con imágenes para tratar de identificar la rememoración.

En un tercer momento, se plantean siete preguntas abiertas sin imágenes, que rescatan su percepción sobre el movimiento, las imágenes y la propia entrevista, a partir de la cual se ha elaborado una

PROPUESTA DE ANÁLISIS

El análisis de resultados se iniciará de forma vertical para conocer las características individuales de los entrevistados, en un segundo momento se efectuará el análisis horizontal para conocer la relación de las características grupales e inter grupales, a partir de una cédula diseñada ex profeso.

El primer acercamiento es, precisamente, identificar la memoria colectiva y el pensamiento histórico desde el punto de vista de la rememoración y no del recuerdo, así como detectar las fuentes con las que interactúa y si provienen éstas del ámbito escolar o extraescolar, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

TEMA: EZLN		IMÁGENES SI () NO (X)
RESPUESTA		INTERPRETACIÓN
"Claro el EZLN... ese fue precisamente con lo de Luis Donaldo Colosio cuando yo empecé a investigar un buen de cosas porque quise investigar sobre Salinas de Gortari y empecé a ver que Salinas de Gortari hizo lo del tratado de libre comercio y ahí fue cuando empezó es que el EZLN, dije hay que es eso y le di clic y empecé a investigar y también la historia, en los libros, también en la escuela nos lo mencionaban el ejército zapatista"		Destaca la búsqueda de información sobre el pasado reciente a partir de elementos relacionados con el pensar históricamente (presente la causalidad)
FUENTE		INTERPRETACIÓN
Escolar Maestros, compañeros libros de texto	Extraescolar Hemeroteca Internet Familia	Emplea ambos contextos, lo cual daría la pauta para pensar que desplaza la memoria colectiva al aula, donde reflexiona para pensar históricamente ¿o podría ser que se queda en la memoria colectiva dentro del aula?

Otro aspecto de análisis es la identificación de estereotipos y valores de referencia, tanto de grupo como personales, los cuales estarían relacionados con procesos de significación y resignificación subjetivos, como por ejemplo

ESTEREOTIPOS		INTERPRETACIÓN
Personales	De grupo	Presencia de la imagen del líder del movimiento, donde se han condensado diversos significados. Estos significados han pasado de símbolos a elementos emblemáticos de las comunidades indígenas en general y del Movimiento Zapatista en particular
	Subcomandante Marcos	
VALORES DE REFERENCIA		INTERPRETACIÓN
Actitud propia (circunstancias que condicionan al entrevistado, actitudes hacia el problema y la entrevista)	Sobre los demás (principios ideológicos, morales y estéticos)	Elementos del desarrollo del pensamiento histórico: imaginación histórica, a través de la empatía y del establecimiento de juicio moral en cuanto a la situación de los indígenas
Empatía	Desigualdad marginación	

Durante la entrevista se solicita en al menos tres ocasiones principales, la opinión personal del participante sobre el EZLN. A partir de estas tres respuestas se tra-



tará de reconocer un cambio de actitud desde el recordar sin imágenes hasta el recordar con imágenes.

EVOLUCIÓN DE IDEAS PROPIAS		
1°	2°	3°
<p>“Es una manera de decirle a los demás que no se queden en ese conformismo, a pesar de que es un sector muy marginado lamentablemente, los campesinos los indígenas, ellos también quieren hacerse valer o sea si existimos. Es una manera de decir si nosotros podemos ustedes también pueden. También lo veo obviamente el nombre que ellos tienen, pues era un revolucionario Zapata y también como la historia va marcando totalmente nuestras vidas hasta el presente. Porque bueno esto tiene que ver con Villa y Zapata que apoyaban el movimiento burgués liberal de Madero en contra de Porfirio Díaz y una forma de ya no ser tan oprimidos, ya salir, decir oye hay que hacer algo, no es justo que también nos estén manipulando porque el gobierno muchas veces también es lo que hace”</p>	<p>“Yo creo, bueno es una manera de manipular. Yo creo que el origen de ellos iba por un lado, iba por la lucha en contra de la desigualdad, querían la participación, que ya no hubiera tanta marginación de las etnias, yo lo veo en ese sentido que al principio era ese movimiento, pero ya después yo siento que se fue ya yendo por otro sentido, como que ya fue más personal, como que yo, nosotros queremos formar parte, casi como que ellos querían mandar, yo lo veo como que se fue desvirtuando... Dice, ya basta tenemos derecho a meter nuestra cuchara, pero yo siento que ellos no querían tanto, bueno al principio si querían una participación pero yo siento que fue más sobrepasar esa participación como que querían cambiar toda una forma de gobierno cuando también eso es imposible”</p>	<p>“Siento que hay maneras de manifestar un disgusto o manifestar que existimos pero siento que las vías no son las adecuadas, por lo mismo también el gobierno ha provocado eso, pero yo siento que yo voy por la vía del diálogo, debe de ser lo mejor”</p>
<p>Interpretación: Se observa conciencia histórico-temporal al establecer relaciones pasado presente y una postura crítica y reflexiva que va en aumento conforme avanza la entrevista.</p>		

Finalmente, se buscará la relación con los cuatro aspectos del modelo conceptual para el desarrollo del pensar históricamente de Santisteban et al. a fin de observar si, durante el proceso, son aplicados aspectos provenientes de la memoria colectiva y convergen con los procesos cognitivos del pensar históricamente. Concluyendo con una interpretación corolaria del análisis.

RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL PENSAR HISTÓRICAMENTE DESDE LOS CUATRO ASPECTOS DEL MODELO CONCEPTUAL DE SANTISTEBAN ET. AL.			
Conciencia histórico temporal	Representación histórica	Empatía histórica	Interpretación de la historia
Interpretación corolaria:			

CONSIDERACIONES FINALES

De los planteamientos anteriores, podría inferirse que la memoria colectiva está directamente relacionada con el pasado reciente de las comunidades, y puede reconocerse a la imagen como el elemento que se ha posicionado de forma significativa para ser usada en la transmisión y preservación de la memoria colectiva generada en el ámbito extraescolar, pero ¿Es posible su recuperación y manejo a través de su consiguiente reformulación en la escuela? Así mismo, se reconoce como factible el vínculo entre imagen, memoria colectiva, y pensamiento histórico pero ¿Cómo se generan estos vínculos? ¿Hay una transferencia de significados que va de la imagen hacia la conformación de la memoria colectiva? o ¿la memoria colectiva usa la imagen para referir significados introyectados previamente? ¿La memoria colectiva y el desarrollo del pensamiento histórico convergen en algún momento dentro y fuera del ámbito escolar, a través de la imagen?

REFERENCIAS

- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Carretero, M. y M. Montanero (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. N° 2, Vol. 20, pp. 133-142.
- Cruz, M. (2002). El pasado en la época de su reproductibilidad técnica. En: *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. España: Paidós.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *XIV Encuentro de la Federación Icaria. Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. pp. 2-33. <http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf> Fecha de consulta: noviembre de 2011.



- Éthier, M., S. Demers, y D. Lefrançois (2010). El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona, UB-UAB, N° 3, 61-74. <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359/257206> Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Godoy, C. y H. White. (2002). *Historiografía y memoria colectiva: tiempos y territorios*. Madrid: Miño y Dávila.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- ___ y F. Lorenz (comp.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. España: UNESCO.
- Moscoso, L. (2008). ¿En qué consiste pensar históricamente? En: *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia*. N° 7 (octubre), 69-86.
- lá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.: Colegio Madrid.
- Ramos, S. (2008). *Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida*. Aragón: Museo Pedagógico de Aragón.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM. pp. 93-158.
- Sánchez, J. (2011). Educación crítica de la mirada: propuesta de trabajo sobre la imagen fija. Ponencia XVI Encuentro de la Federación Icaria. *Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Julio. http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/5_SANCHEZ.pdf Fecha de consulta: noviembre 2011.
- ___ (2011). La fotografía, el espejo con memoria. Ponencia XVI Encuentro de la Federación Icaria. *Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Julio. <http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf> Fecha de consulta: noviembre 2011.

Santisteban, A., N. González y J. Pagès. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales"*.

Universidad Autónoma de Barcelona. <http://es.scribd.com/doc/32657683/Una-investigacion-sobre-la-formacion-del-pensamiento-historico> Fecha de consulta: mayo 2011.

___ (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico". *Clío y Asociados*. N° 14, 34-56, http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/3488/1/CLIO_14_2010_pag_34_56.pdf

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.



PENSAR HISTÓRICAMENTE: REFLEXIONES PARA LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Sebastián Plá*

Las discusiones acerca de qué se entiende por pensar históricamente en la escuela que se han desarrollado en las últimas dos décadas, parecen distanciarse cada vez más de las reflexiones teóricas de la historia, la educación y la antropología entre otros. La causa es doble: por un lado la predominancia de la psicología cognoscitivista y por otro, la perpetuación de la idea de historia ciencia basada en un método específico que se conjugan en conceptos como competencias o estándares. Aquí, se discuten las características del pensar históricamente para los especialistas (con especial énfasis en las investigaciones anglosajonas) en enseñanza de la historia y se comparan con formas de pensar el pasado en la vida cotidiana para destacar las fortalezas y las debilidades teóricas de su posicionamiento. Entre ellas se encuentra la definición de categorías analíticas claras y observables y su potencialidad didáctica en el aula, pero se señala el trasfondo positivista y carente de pensamiento pedagógico que lo sustenta. Por último, se concluye que para definir pensar históricamente en la enseñanza de la historia, no se pueden eludir las implicaciones de la socialización y la subjetivación de los procesos de escolarización.

INTRODUCCIÓN

Tras un poco más de cuarenta años de investigación en enseñanza de la historia en el mundo anglosajón, podemos afirmar que existe un consenso bastante generalizado sobre lo que es pensar históricamente. Sam Wineburg (2001), Peter Seixas (2004), Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000), herederos de los pioneros trabajos de Dennis Shemilt, afirman que pensar históricamente es el desarrollo de las habilidades de pensamiento utilizadas por los historiadores en su quehacer profesional. Existe un pasado susceptible de ser pensado, pero las formas de hacerlo requieren de una serie de pasos o técnicas que permitan llegar a él de la manera más objetiva posible. El uso político de la historia en los planes de estudio, las ficciones literarias, los mitos u otras formas de imaginar el pasado son narraciones que al no estar validadas por la objetividad procedimental del quehacer de los historiadores, no son pensar históricamente. En otras palabras,

* Universidad Pedagógica Nacional.

pensar históricamente para el mundo de la investigación en enseñanza de la historia es sinónimo de método del historiador.

Hasta ahí todo aparentemente está bien, pero cuándo nos preguntamos en qué consiste el método del historiador el piso pierde estabilidad y se torna resbaladizo. ¿Cuáles son los conceptos particulares del pensamiento histórico? ¿Cuáles son los pasos que tiene el método del historiador? ¿Cuáles son las herramientas cognitivas utilizadas por los historiadores? Las respuestas dadas a esta pregunta son muy variadas y dependen estrictamente del posicionamiento teórico que se defiende, sea para explicar qué se entiende por historia, qué se entiende por enseñanza y qué por aprendizaje.

En un intento de responder a estas preguntas, discuto en esta ponencia las fortalezas y debilidades teóricas de las definiciones que diversos investigadores del mundo anglosajón han hechos sobre el pensar históricamente. Para esto describo dos de sus dimensiones. En la primera, que podríamos denominar “naturaleza” o epistemología del conocimiento histórico, se definen algunas de sus características consideradas por estos autores irreductibles (conocimiento en construcción, objetividad procedimental, dimensión temporal e interpretación crítica) del pensamiento histórico. La segunda, que denominaré procedimental, trata sobre las diferentes habilidades que promueve la investigación histórica, sea en el momento del análisis de las fuentes (corroboración, contextualización y documentación), o sea al momento de estructurar interpretaciones a través de conceptos de segundo orden o metaconceptos (causalidad, tiempo histórico, evidencia). Estas dos dimensiones tienen, en los estudios de los investigadores anglosajones, una ordenada coherencia, sin embargo, considero que teóricamente presentan debilidades sobre los que vale la pena profundizar, para poder delinear una definición más completa de como puede entenderse pensar históricamente y su impacto en la investigación en enseñanza de la historia.

“NATURALEZA” DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Titular el apartado como “naturaleza” del conocimiento histórico puede leerse como una profunda inconsistencia, pues es sabido que la producción del conocimiento historiográfico, del que parte la definición de pensar históricamente, es una construcción histórica y cultural y que el propio Sam Wineburg (2001) ha afirmado que es un acto no natural (*unnatural act*). Sin embargo, dejo “naturaleza” del conocimiento histórico para señalar que en el proceso de expansión hegemónica de la forma de pensar la enseñanza de la historia por ciertos autores anglosajones, se está naturalizando, es decir, se olvida u omite el carácter cultural de la construcción del pensamiento histórico y de la propia definición de pensar históricamente para la enseñanza de la historia.



En un esfuerzo por hacer un resumen del concepto pensar históricamente y no me-terme en honduras teóricas, podemos decir, siguiendo a Marc-André Ethier, Stéphanie Demers y David Lafrançois (2010) que los elementos trabajados por la mayoría de los autores son cuatro: el pensamiento histórico como construcción, la objetividad del método del historiador, la perspectiva temporal y la interpretación crítica.

El primero es que el pensamiento histórico es una construcción, es decir, que no está dado por una verdad o por el desarrollo filogenético. Por tanto depende del pensamiento de los historiadores que lo construyen de manera sistemática, normada y a partir de necesidades de nuestro presente. Asimismo, al ser una construcción es distinto del pasado, de lo que estudia o de lo que habla. Es decir, pensar históricamente no es la historia o el pasado, si no la forma en que lo interpretamos desde el presente y esta interpretación está inexorablemente cruzada por nuestros valores, nuestras intenciones, nuestros prejuicios. Por último, como cualquier otra forma de pensar la realidad social e incluso la física, es incompleta, inacabada, jamás suturada definitivamente, tan solo agregaría yo, dueña de una ilusión de cierre definitivo. Podría decir, junto con los constructivistas, que pensar históricamente es sólo una forma de representación del pasado, no el pasado en sí.

El segundo aspecto es que es metódico o en otras palabras, los historiadores han creado una serie de normas y métodos que permiten definir que es historia científica y que no lo es. Estos métodos garantizan una objetividad procedimental que evita, dentro de lo posible, un exceso de subjetividad que reduzca la calidad de la producción histórica. Por otro lado, el oficio del historiador afirma que todo vestigio del pasado es susceptible de ser fuente para la historia y que, inevitablemente, la construcción narrativa de significados históricos tiene dimensiones abstractas e interpretativas. Esto implica que al depender de la construcción social de normas y conceptos, el pensar históricamente no es natural, si no histórico y cultural, normado por el quehacer historiográfico profesional.

En tercer lugar, se afirma que no hay pensamiento histórico sin perspectiva temporal. En esto, aseguran muchos historiadores y especialistas en didáctica, radica la particularidad de este tipo de pensamiento. Todo proceso político, económico, social, religioso o cualquier otro, debe ser visto en su devenir a través del tiempo, pues si no pierde su dimensión histórica. Pero esta dimensión también tiene muchas discusiones internas, pues no necesariamente se habla de un tiempo lineal, sino por ejemplo, de múltiples velocidades (corta, coyuntural y larga) o de regímenes de historicidad (cada presente valora socialmente los tiempos). Independientemente de estas diferentes posiciones teóricas, no cabe duda que el objeto de estudio que se investigue, para poseer una mirada histórica, tiene que jugar con su dimensión temporal.

Por último está la aseveración de que el pensamiento histórico es una interpretación crítica. Esto implica percatarse de que no existe una verdad última dada, además de comprender que existen muchas interpretaciones de un acontecimiento histórico y que éstas se pueden observar en las fuentes y las narraciones históricas. Esta dimensión implica la creación de categorías analíticas específicas, construcciones argumentativas y procesos *metacognitivos* que historizan el propio proceso de pensar históricamente. “Así pues, el pensamiento histórico está constituido por una dimensión crítica que permite, mediante el despliegue de herramientas críticas, epistémicas, lingüísticas y de conceptos cognitivos concretos, construir una narración susceptible de responder a una problemática específica” (Ethier, Demars, Lefrançois, 2010).

Podemos resumir parcialmente estos cuatro puntos de la siguiente manera: el pensamiento histórico no es un pensamiento que surja de manera natural en los seres humanos, si no que es histórico y culturalmente construido. Para conformarlo, desde el siglo XIX los historiadores han puesto una serie de normas y criterios metodológicos que lo hacen ser sistemático y crítico. El resultado es una interpretación, comúnmente de forma narrativa, que implica considerar las dimensiones temporales del proceso que se estudia. Sin embargo surgen dos problemas más en los que considero necesario profundizar para dar una definición relativamente completa de lo que se entiende por pensar históricamente entre los especialistas en enseñanza de la historia y las ciencias sociales: uno es el lenguaje utilizado, es decir, un aspecto interpretativo y el otro, relacionado con su dimensión metodológica, es el análisis de fuentes.

El carácter procedimental del pensar históricamente

Actualmente hay un movimiento muy importante en Estados Unidos y Canadá que se ha centrado en estos dos puntos. Esta corriente denominada educación histórica, está llegando hoy a las escuelas normales en México, lo cual implica una importante renovación de los programas para la formación docente, aunque, no puedo evitar mencionar, presenta desde mi punto de vista algunas omisiones significativas. Pero antes de plantear mis cuestionamientos, es necesario definir qué implican estos dos aspectos, lenguaje y análisis de fuentes, para la educación histórica.

Los autores predominantes de esta corriente son, entre otros, Sam Wineburg (2001, 2010), Peter Seixas (1999, 2004) y Rosalyn Ashby y Peter Lee (2000). Estos autores manejan, siguiendo a Ashby y Lee, la idea de que hay conceptos de primer y segundo orden. Los de primer orden son los contenidos, “de lo que trata la historia” como datos, fechas, conceptos históricos (revolución, nación, etc.). Los de segundo orden son aquellos que estructuran las interpretaciones históricas y que en cierta medida son



metaconceptos que permiten pensar históricamente: causa, consecuencia, evidencia, tiempo histórico y otras. Podemos decir que unos son sobre lo que pensamos y otros son lo que utilizamos para pensar. La enseñanza de la historia que recibimos a lo largo de toda nuestra educación básica y media superior se concentra en los conceptos de primer orden. Sin embargo, desde la perspectiva procedimental, pensamos la historia desde los conceptos de segundo orden, y estos, no se desarrollan naturalmente.

Para identificar las habilidades del pensamiento histórico que se requieren para analizar fuentes y que se deben desarrollar al analizar fuentes primarias en la escuela, la propuesta de Wineburg es muy útil. Este autor norteamericano afirma que para comprender una fuente es necesario llevar a cabo un proceso heurístico, es decir, un proceso cognitivo que reduzca la complejidad del problema para hacerlo accesible al individuo. Esto requiere varios procedimientos: contextualización, corroboración y documentación. El primero hace referencia a la dimensión temporal del proceso histórico. El segundo compara las fuentes entre una y otra para corroborar la verosimilitud de lo que se dice en cada una de ellas y comprender las diferentes interpretaciones de un acontecimiento histórico. El tercero es situar al documento en el tiempo y el espacio que fue producido, las intenciones del autor al escribirlo y las características del propio autor. Además es importante leer a profundidad la fuente, más allá de las palabras, escuchando lo que se dice y lo que no se dice.

El pensamiento histórico en su definición predominante hoy día entre los especialistas en enseñanza y aprendizaje de la historia y en la que se sostiene la educación o alfabetización histórica podría quedar de la siguiente manera: pensar históricamente es una construcción histórica y cultural creada por los historiadores desde el siglo XIX que posee normas particulares en el análisis de fuentes, como la corroboración, la documentación y la contextualización, que da como resultado una interpretación crítica del pasado representada en conceptos de primer orden y pensada a partir de conceptos metacognitivos vinculados a las dimensiones temporales de los procesos y acontecimientos acaecidos en el pasado.

Espero haber sido claro hasta aquí. He descrito brevemente dos dimensiones, aunque concatenadas, del pensar históricamente: a) la "naturaleza" o epistemología del conocimiento histórico y b) las habilidades o procedimientos para la construcción del conocimiento histórico. Teniendo en cuenta la variedad de interpretaciones, me parece que el resultado de encadenamiento de conceptos es comprensible. Por tanto, podemos preguntarnos ahora si éstas dos dimensiones del pensamiento histórico expuestas presentan fortalezas y debilidades teóricas y qué implicaciones tiene para la investigación en enseñanza de la historia.

EMBATES TEÓRICOS

Las dos dimensiones del pensamiento histórico descritas son muy eficaces, desde una mirada pragmática, para poder hacer investigaciones didácticas dentro del aula. Permiten diseñar indicadores claros y realizables. Además tienen cierta coherencia teórica. Hoy en día, después de que la filosofía posmoderna rompiera definitivamente con la idea de verdades absolutas, es insostenible defender el argumento de que la historia es una y la verdad es independiente de los procesos de interpretación. Asimismo se identifican habilidades de corroboración, contextualización y documentación que todo historiador hace al trabajar con fuentes primarias y secundarias. También, difícilmente se negará la perspectiva temporal del conocimiento histórico, a pesar de que sea muy complejo y discutido definir el tiempo histórico. Pero en el momento que hablamos de objetividad procedimental, interpretación crítica y metaconceptos o conceptos de segundo orden, la situación deja de ser tan clara, en especial si la analizamos desde referentes provenientes de la teoría de la historia. Veamos uno por uno.

¿Cuál es el método del historiador? ¿En qué consiste la especificidad del método del historiador que lo hace diferente a los métodos de las Ciencias Sociales? Por ejemplo, un antropólogo puede ir a un archivo, contextualizar y corroborar su fuente y escribir extraordinarios libros de antropología histórica, como es el caso de Marshall Sahlins (1988) o, desde la sociología pueden verse los trabajos de Norbet Elías (1989). Los libros de estos extraordinarios científicos sociales me hacen recordar la ironía con que Hayden White (1982) definía el método del historiador: "consiste en el estudio de unos cuantos idiomas, en trabajar y viajar por los archivos, y en la ejecución correcta de unos cuantos ejercicios que lo familiaricen con libros y periodos de su campo. Por lo demás, una experiencia general de asuntos humanos, lecturas en campos periféricos, autodisciplina y horas en el escritorio es todo lo que hace falta".

Si seguimos a White, la enseñanza de la historia en la escuela tendría que enseñar idiomas, viajar, leer y escribir. Por supuesto, esto es imposible por infinidad de causas, entre las que se encuentra el sentido político y social que se le otorga a la historia en las aulas. Por tanto, es necesario buscar la especificidad procedimental en los archivos "y en unos cuantos ejercicios que lo familiaricen con libros y periodos de su campo". En esta grieta o cúmulo de ejercicios se atrincheró la nueva enseñanza de la historia, por lo que comienza a indagar sobre cuáles son esos ejercicios y cómo llevarlos a los salones de clase. Las respuestas se encuentran en las fuentes y en las habilidades cognitivas para su análisis. Por lo que comienza un problema de subversión: la historia en cuanto pasado (irrelevante en la sociedad de la información) deja su lugar a los contenidos procedimentales (habilidades necesarias en la sociedad de la información). Este nove-



doso cambio implica que el valor social de la historia ya no debe estar en las historias nacionales, en los grandes metarrelatos, si no en las capacidades que desarrolle en los estudiantes para analizar diversas fuentes.

Sin embargo el valioso paso de la historia nacional a la historia procedimental en los especialistas en enseñanza de la historia oculta ciertos problemas teóricos que son necesarios señalar. ¿Qué puede ocultar este tránsito? Un tipo de positivismo: la historia está en la fuente. El pasado se revela en la fuente, en nuestra capacidad de leer la información, sus intenciones e incluso sus interpretaciones, en cuanto tenemos la posibilidad de analizar la fuente como lo hacen los historiadores. La consecuencia didáctica de esta forma de mirar el quehacer del historiador implica llevar el archivo a la escuela y realizar una serie de ejercicios que familiaricen a los estudiantes con la fuente para que, a partir de ahí, desarrollar interpretaciones del pasado, es decir, pensar como historiador (Wineburg, Martin, Monte-Santo, 2011). Pero, como han demostrado Kathleen Young y Gaea Leinhardt (1998), la integración de las fuentes en una narración que de sentido o significado a los acontecimientos históricos es compleja y los estudiantes de educación secundaria y media superior, a pesar de poder identificar algunos elementos críticos de la fuente, presentan serias dificultades para hacerlo. Esto se debe, siguiendo a White, a la falta de "experiencia general de asuntos humanos" o en otras palabras a lecturas de historiadores, sociólogos, antropólogos y otras tantas disciplinas.

Este posicionamiento, esta idea de la objetividad procedimental, podría seguir discutiéndose, pero todavía hay dos aspectos más que tengo interés en plantear y que están vinculados al anterior. La propuesta didáctica de la fuente en el aula, del desarrollo del pensar históricamente como estructura mental del historiador, genera una confusión, pues bajo el argumento de una interpretación crítica se está ocultando un ejercicio analítico. Es decir, se aprende a desmenuzar la fuente: comprender su contexto histórico, corroborar la verosimilitud del mismo, documentar los aspectos formales de la misma. Desde la perspectiva psicológica (Díaz Barriga, 1998) eso es pensamiento crítico, pero desde el pensamiento político filosófico no necesariamente lo es. En otras palabras, la objetividad procedimental en la que se sostiene la interpretación crítica en el aula omite o francamente niega el papel constructivo de la política en la enseñanza de la historia.

El rechazo de la política en la enseñanza de la historia tiene una fundamentación histórica. Desde su inclusión en los planes de estudio en educación primaria en el siglo XIX, la enseñanza de la historia ha estado marcada, o más bien determinada, por dos objetivos básicos estrechamente entrelazados: la formación de la identidad nacional y la expansión del nacionalismo. Esto generó metarrelatos nacionales ideologizados al extremo en todo tipos de regímenes políticos (totalitarios y democráticos) que, por ob-

vias razones, excluyó la interpretación crítica de la historia en las aulas. La caída del muro de Berlín y los procesos de homogeneización cultural y política que devinieron a finales del siglo XX, han permitido que los investigadores indagemos sobre otras potencialidades de la enseñanza de la historia. Casi inevitablemente, el pensamiento científico se refugió en la objetividad procedimental (de la historia, de la psicología y de las ciencias de la educación) y concibió toda dimensión política en el aula como obstáculo para el desarrollo de la interpretación crítica del pasado. Ante tanta política nacionalista, cero política.

La consecuencia de esta lógica fue un error conceptual que se repite una y otra vez. Se busca la repuesta en la "naturaleza" del conocimiento histórico y no en la "naturaleza" de la enseñanza de la historia. El objetivo es pasar la historia ciencia (sin política) a la escuela lo más pulcramente posible, de ahí su rechazo al concepto de transposición didáctica de Yves Chevallard. Sin embargo, si consideramos la "naturaleza" de la enseñanza de la historia, veremos que eso es imposible, en primer lugar por su irreductible condición política. Digámoslo de otra manera: si se le quita la política a la enseñanza de la historia, pierde su sentido en los mapas curriculares y en los objetivos educativos. El temor a lo político lleva a un segundo error teórico: lo que se denomina interpretación crítica en realidad es analítica, pues desmenuza la fuente pero no plantea las relaciones de poder entre los saberes, entre los grupos sociales o entre las propias formas de pensamiento. Al ocultar lo político, se reduce su potencial educativo (identificar las relaciones de poder en el pasado y en el presente) para convertir a la historia en un saber meramente descriptivo. De nuevo un positivismo matizado.

Si no hay política en la enseñanza de la historia, sino tan solo ciencia descriptiva basada en fuentes primarias, se requiere un tercer elemento para cerrar la construcción de un modelo programático para su enseñanza y su evaluación: aspectos, nociones, *cuasileyes*, que expliquen el funcionamiento de la historia por encima de cualquier posicionamiento teórico. Una especie de imparcialidad científica. Entonces se construyen los conceptos de segundo orden: causalidad, cambio, evidencia, acontecimiento (Lee y Ashby, 2000). Lo procedimental logra saltar de lo físico (análisis de fuentes) a lo cognitivo (formas de pensar) sin riesgo de enlodarse con lo político. El resultado es que el pasado y las interpretaciones que se hacen de él, pierden fuerza en el aula y son sustituidas por habilidades cognitivas que son parte de la "naturaleza" del conocimiento histórico. Por tanto conceptos como revolución, desigualdad social, derechos laborales, derechos reproductivos, republicanismo y otros son aspectos sustantivos de la enseñanza de la historia, por no tan relevantes como el tiempo histórico y la causalidad y los conceptos de segundo orden que permitan al estudiante hacer sus propias



interpretaciones de los procesos históricos. Esto no implica enfrentar al conocimiento frente a las habilidades, si no conjuntarlos (Lee y Ashby, 2000).

¿Puede el estudiante realizar sus propias interpretaciones de los procesos históricos? En parte si, pero en gran medida no. La respuesta está de nuevo en la "naturaleza" de la enseñanza de la historia, por lo que es necesario buscar la respuesta, no en la producción historiográfica, si no en las ciencias educativas o más específicamente en la sociología de la educación. Los conceptos de socialización y subjetivación son reveladores (Dubet y Martucceli, 1998). La educación impone, socializa normas para interpretar el pasado, sentidos sociales de la historia y, principalmente, experiencias escolares que objetivan a la historia en la escuela. Esto, por supuesto, permea toda las interpretaciones históricas.¹

También existe un proceso de subjetivación, que es finalmente cómo desde cada experiencia personal de escolarización el estudiante da un sentido personal a las formas de aprendizaje en la escuela. Es decir la enseñanza de la historia no está en gran medida en la ciencia histórica, si no en la historia en la escuela, en lo procesos de escolarización.

Son tres las fragilidades teóricas que presenta la educación histórica. La primera es la supuesta objetividad procedimental, la segunda la confusión de lo crítico por lo analítico que está generado por la omisión de lo político en el ámbito educativo y, finalmente, el olvido de lo escolar en la construcción de una "naturaleza" de la enseñanza de la historia.

¿Pero qué implicaciones de investigación tiene esta discusión?

TEORÍA E INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Las diferentes posiciones teóricas en enseñanza de la historia exigen respuestas distintas en cada diseño de investigación. En particular me interesa presentar tres, que desde mi punto de vista, son centrales para consolidar a la enseñanza de la investigación como campo de investigación en México: metodología, intervenciones didácticas, herramientas teóricas. Siempre mirando a la enseñanza de la historia desde una perspectiva integral, es decir, un conocimiento particular del pasado dentro del ámbito escolar, en el que entran en juego saberes docentes, saberes disciplinares, formas de enseñanza, sentidos sociales de la asignatura, historias estudiantiles y prácticas escolares.

¹ Un ejemplo muy tangible de esto se puede ver en Stuart Green (1994). ¿Para quién escribe un estudiante? Para el profesor, por lo que tratará de responder a lo que solicite el maestro, no a su propia creencia. Otro ejemplo puede verse en Terrie Epstein (2009), sobre los principios de autoridad en las escuelas norteamericanas.

Metodología: El método de investigación de los historiadores, el mismo que se propugna por su inclusión a las aulas, no es útil para la investigación en enseñanza de la historia, a menos que se quiera realizar una historia de la enseñanza de la historia, tema que no me interesa plantear aquí. La respuesta metodológica hay que buscarla entonces en las ciencias sociales y más en particular en las ciencias de la educación. Por supuesto su uso depende de los objetivos de la investigación y de los recursos disponibles. A modo de ejemplo, me interesa resaltar algunos. Es necesario realizar estudios sobre las interacciones del conocimiento dentro del aula, por lo que la observación etnográfica se convierte en un instrumento muy eficaz, pues permite hacer estancias prolongadas durante el trabajo de campo, observar como las formas didácticas legitiman o no ciertos contenidos históricos y permite indagar sobre las diferentes historias que se introducen en los salones de clase. Es decir, si comprendemos a la historia como construcción cultural, tenemos que apoyarnos en la antropología. Hay otros métodos útiles, como la encuesta, la entrevista a profundidad, la historia oral, entre otros.

Intervenciones didácticas: Cuando desarrollamos intervenciones didácticas para indagar sobre aprendizajes históricos en los estudiantes hay que distinguir por lo menos entre dos tipos. Todo depende de quién desarrolle la intervención, si el investigador o el docente. El primero, que tiende a diseñar las secuencias didácticas, tiene unas intenciones y un bagaje conceptual diferente al profesor, por lo que enfoque y formas dialógicas en el aula modifican los procesos cotidianos. En cambio, las realizadas por el profesor pueden mantener, dentro de lo posible (el investigador en cuanto observador también interfiere en su objeto de estudio), reproducir la cotidianidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este caso, es decir, la relación profesor-investigador puede profundizarse con métodos como el de investigación-acción, tristemente vilipendiado en la última década en México.

Finalmente, el problema de las herramientas teóricas. Este es quizá el más complejo, pues está fuertemente determinado por las profesiones de origen de los investigadores. Desde mi punto de vista, de nuevo afirmo que hay que pensar la "naturaleza" de la enseñanza de la historia y no la "naturaleza" de la historia. Esto implica incluir el carácter político de la historia en la escuela y en la propia investigación. Es importante reconocer que los investigadores anglosajones trabajados han realizado esfuerzos notables por definir categorías que les permitan observar diferentes realidades. Sin embargo, pocos han diseñado categorías que traten de enmarcar el proceso de enseñanza de la historia, como lo hizo Raimundo Cuesta (1997) con el concepto de código disciplinar o en mi caso (Plá, 2008) con las nociones de conocimiento histórico escolar y discurso histórico escolar. A diferencia de Wineburg, Lee, Ashby y Seixas, Cuesta y yo no eludimos o despreciamos lo político en la enseñanza de la historia. En este sentido, creo que el



diseño de categorías desde el análisis del discurso, es la mejor manera de explicar integralmente a la enseñanza de la historia, sobre todo para recuperar un pensamiento crítico y superar el analítico que se propone.

Quiero terminar con una cita literaria de Vasili Grossman: en medio de la batalla de Stalingrado, el comandante de un regimiento sitiado por las fuerzas alemanas le dijo a un joven soldado: "No se puede guiar a los hombres como un rebaño de ovejas, y esto Lenin, a pesar de ser una persona inteligente, no lo comprendió. El objetivo de la revolución es liberar a los hombres. Pero Lenin decía: 'Antes os dirigían de modo estúpido, yo lo haré de modo inteligente'" (Grossman, p. 325). Hoy en día, la nueva lógica del pensar históricamente, con su predominancia eficientista, metodológica, promete "un liderazgo inteligente". Resumiendo, el pensar histórico que propongo no es un dogmatismo a la vieja usanza o un nuevo liderazgo de la *mainstreet*, si no algo que deconstruya las formas de dominación de las que somos objeto o las que reproducimos en la investigación en enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

- Cuestas Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia en bachillerato, en *Perfiles educativos* (82), pp. 40-68.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Éthier, M., Demers, S. & D. Lefrançois (2010). El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. revista de Investigación* (3), pp. 61-74.
- Green, S. (1994). Students as Author in the Study on History. Leinhardt, G., Beck, I. L., & Sarinton, C. *Teaching and learning in history*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Grossman, V. S. (1985). *Vida y destino*. Barcelona: Seix Barral.

- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Stearns, P. Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Plá, S. (2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. Pineda, O. y L. Echavarría (coord.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México: Juan Pablos, pp. 41-56.
- Sahlins, M. (1988). *Islas de historia: la muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. A. Sears & I. Wright eds., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.
- Seixas, P. (1999). Beyond Content and Pedagogy: In Search of a Way to Talk About History Education. *Journal of Curriculum Studies* (31), pp. 317-337.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College Press.
- White, H. (1982). El peso de la Historia. *Nexos*, núm. 53, México, mayo, pp. 23-33.
- Young, K. M. y Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing history. *Written Communication* (15), pp. 25-68.



LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA *HISTORIA RECIENTE* EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO

Mariel A. Robles Valadez*

“El pasado –pensaba– está ligado al presente por una cadena
incesante de acontecimientos, que derivan uno de otro.
Y le parecía que recién había visto los dos extremos
de esa cadena: que al tocar un extremo, había vibrado el otro...”
Anton Chéjov

INTRODUCCIÓN. LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es un hecho inminente que desde la aparición de la enseñanza de la Historia a mediados del siglo XIX y aún en nuestros días, ha sido y es considerada como una materia obligatoria en los cursos de educación básica y media; donde funge legitimadora en la formación de cualquier tipo de Estado. Recordando que cada nación está preocupada por formalizar su propio discurso de identidad nacional que le dé sustento al Estado en cuestión, y una de las formas para lograrlo es a través de la uniformidad en los planes de estudio de la enseñanza de la disciplina. Lo cual ha sido un problema añejo en el que los contenidos suelen ser obsoletos, abundantes, atrasados y repetitivos, tanto para los maestros como para los alumnos (Sánchez Quintanar, 2002, pp. 169-171).

Así, la enseñanza de la Historia encierra dos problemas básicos, la información *versus* la formación que se debe de proporcionar al estudiante. Veamos: las dificultades para reflexionar en cada grado académico sobre la información recibida, la cantidad de estos contenidos, su adecuación y la forma de organizarlos, se torna complicado. Esto hace que los contenidos escolares de la materia exhiban mayor dificultad de objetividad que los de otras materias, ya que tienen un alto grado de emotividad que procede del servicio que rinde a la formación de la identidad nacional aún en tiempos actuales. De manera que, enseñar Historia es transmitir valores, actitudes e ideologías, además de fechas o eventos; lo que implica didácticamente favorecer y repetir invariablemente visiones univocistas de los mismos hechos, fomentándose en las aulas.

Actualmente los programas de la historia enseñada, son tratados y reflejan lo que en un momento determinado se considera legítimo por el gobierno en turno y por tanto,

* Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Historia).



muestran una cierta visión al alumno; fomentando valores particulares-nacionalistas que generalmente responden a la historia de bronce, a la historia oficial, anulando completamente la relación entre educación y sociedad. Lo que se enseña en las aulas, se sugiere o se obliga a aprender y memorizar, expresa valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto (Gimeno, 1992, p. 170), que avala particularmente a ciertos intereses políticos y económicos.

Hay que considerar que la Historia no es una ciencia exacta o positiva, ya que a diferencia del modelo explicativo de las matemáticas y ciencias naturales, la Historia debe de tener presente que los mismos acontecimientos históricos pueden ser interpretados de manera muy distinta. La Historia moderna de occidente, "científica" y académica, señala Michel de Certeau, es "la operación histórica que se refiere a la combinación de un lugar social, de una práctica científica y de una escritura" (de Certeau, 1985, p. 72). La historia moderna occidental comienza efectivamente con la diferencia entre el presente y el pasado, pues para de Certeau ésta ruptura del presente con el pasado es una separación, pero a la vez una repetición que se divide en las prácticas cotidianas del hombre moderno.

Los viejos paradigmas de la enseñanza de la Historia se siguen reproduciendo, continúan en la tesitura de explicar la disciplina bajo un carácter anecdótico y personalista, repleta de fechas, nombres y datos para grabar y repetir; en vez de entender la situación y circunstancias en que viven los estudiantes, lo cual significa un proceso más complejo y abstracto (Carretero, 1997, p. 16). Los pupilos deberán de tener presente que los mismos acontecimientos históricos podemos considerarlos de manera muy diferente por las distintas corrientes o escuelas historiográficas; los hechos sociales pueden ser interpretados de maneras muy diversas y que el modelo historiográfico que privilegie cada historiador condiciona enormemente su concepción de la realidad social (Carretero, 1997, p. 18).

De lo anterior, se desprende que no parece posible plantear una Historia neutra u objetiva, puesto que, en el mejor de los casos, el historiador siempre hace una selección previa de los textos, de las evidencias o fuentes a favor o en contra de sus hipótesis, para explicar un determinado acontecimiento histórico. Así, las diversas escuelas historiográficas generan explicaciones diferentes y se interesan por aspectos también distintos de los acontecimientos históricos.

La Historia como disciplina escolar constituye un conjunto cultural muy original y los contenidos de su enseñanza se conciben como entidades *sui géneris* y no como meras adaptaciones o imitaciones del conocimiento científico. Mario Carretero señala que la Historia escolar puede llegar a discrepar de la Historia académica mucho más de lo que ocurre en otras disciplinas, y ello sucede por la utilización política de los



contenidos escolares con el fin de favorecer la formación de la identidad nacional, pues es ésta el fin pedagógico más antiguo en la enseñanza de la Historia, ya que por esta razón como aparece esta asignatura a finales del siglo XIX. Según expone Cuesta, primero se instituyó la Historia como materia enseñada, más no la educación histórica, posteriormente surgió el historiador académico profesional, lo que no implica que no existieran primero la historiografía y los historiadores (Cuesta, 1996, p. 46). Por lo que actualmente vivimos en un distanciamiento entre la Historia enseñada y la Historia investigada, pero éste es tema para otra investigación.

LA HISTORIA RECIENTE

En el caso de la enseñanza de la Historia en el bachillerato, el autor español Mario Carretero señala que tratándose de adolescentes, entienden y asimilan la situación de un hecho histórico desde su contexto presente, desde su situación cotidiana, es decir, con empatía. "Hay un yo, un nosotros, un ellos, los otros del pasado; ahora sí que es meterse en los zapatos del otro" (Carretero, 1995, p. 37).

La Historia como disciplina debe tener en cuenta las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno. De acuerdo a las investigaciones realizadas para tratar de entender y explicar el poco o nulo interés histórico en esta edad, la más convincente es la "Teoría de los diferentes estadios" de Jean Piaget, la cual pone de manifiesto la dificultad de los estudiantes para razonar y comprender sobre contenidos sociales e históricos, puesto que dicha teoría nos dice que los estudiantes alcanzan una comprensión más rápida con las matemáticas y las ciencias, que con los conceptos sociales e históricos; es decir, según Piaget existe un retraso en la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo lo que hace que su conocimiento sea fragmentario y desconectado de su realidad para entender la historia (Meece, 2001, pp. 105-106).

Piaget nos dice que en el proceso de adquisición de conocimientos, debe existir siempre una relación dinámica entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto es activo frente a lo real, e interpreta la información proveniente del entorno, la cual se da a través de dos categorías de experiencia: la experiencia física y la experiencia lógica-matemática, esto es, el pensamiento de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. El cambio más importante de esta etapa es que el pensamiento hace transición de lo real a (concreto) a lo posible (abstracto).

En el caso de nuestra materia, los adolescentes aprenden ideas con las que nunca han tenido contacto, abstraen la realidad y forman un concepto. Por ejemplo, la idea de revolución o absolutismo, son pensamientos totalmente ajenos a ellos, lo que nos dice que en esta etapa ya logran hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros.

Ya pueden incluso, discutir sobre ideas abstractas como igualdad, justicia, libertad, y sobre todo, entender nociones nunca escuchadas o leídas por ellos.

En cuanto a los contenidos que se pretende que ellos aprendan, los métodos adecuados para enseñarlos y los objetivos de índole cívica o socio-política, se debe tener claro lo que socialmente se puede conseguir con la enseñanza de la Historia: a ese respecto es conveniente no olvidar que toda sociedad procura producir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones y que a través de la enseñanza de la Historia logra desarrollar el espíritu crítico, pero también se suelen perpetuar los mitos de una cultura dominante (Carretero, 1997, p. 16). En el caso de la enseñanza de la Historia de México, implica reflexionar sobre la identidad de lo nacional, y por tanto, es más propicia a la "neutralidad" y "objetividad". Así, la asignatura por su contenido diáfano, más cargado de valoraciones y subjetividades, se presenta entre dos escenarios didácticos: los significados nacionalistas y la invitación rigurosa a la historiografía, entre el corazón y la conciencia (Carretero, 1991, p. 75).

Frente a un mundo social convulsionado y en permanente crisis, es menester resignificar la importancia y el sentido de la enseñanza de la Historia en nuestro país; donde su verdadero compromiso ya no es el de inculcar y fomentar una identidad nacional, ahora su papel fundamental es el de desarrollar en los educandos la comprensión de la realidad contemporánea nacional e internacional, y concientizarlos sobre los acuciantes y urgentes problemas sociales, políticos, económicos y culturales que enfrenta la humanidad a escala planetaria. Se sabe que no es una tarea fácil y que las soluciones no se pueden reducir a una serie de pronunciamientos formales o buenas intenciones, como los discursos ampliamente proferidos y conocidos por todos en diferentes medios informativos.

Por otro lado, es una realidad que los profesores que imparten la materia de Historia, innumerables veces por tradición, otras por ignorancia o por falta de creatividad, y muchas más por necesidad, se han dedicado a enseñar la disciplina por medio del discurso expositivo o cátedras magistrales, donde los estudiantes solamente escuchan largas disertaciones, en el mejor de los casos, de forma pasiva, de tal manera que su actividad se limita al ejercicio parcial del hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que el otro hemisferio, el cuerpo y demás habilidades cognoscitivas se hallan inactivas. Olvidando que el conocimiento humano, no se da sino en el encuentro con el otro, nunca aparece aislado, pues surge del diálogo y del intercambio entre personas, en la que el estudio de la Historia no puede desvincularse de las demás Ciencias Sociales, pues en la medida en que se logre relacionarlas e integrarlas, se conseguirán mejores resultados y se llegarán a los objetivos planteados con el estudiante.



Dicho lo anterior, el estudio de la Historia debe llevar a los jóvenes hacia la conciencia de nuestras acciones en el tiempo y hacia la sabiduría humana, es decir, problematizar la Historia, lo que significa hacer a un lado la simple idea de narración de sucesos del pasado. Es, por el contrario, plantearse problemas, hipótesis de trabajo, buscar nuevas fuentes o por lo menos nuevas preguntas a las viejas fuentes desde el presente. Hacer de la historia como diría Marc Bloch, una “empresa razonada de análisis”, en la que los estudiantes deban estar conscientes de que no existen verdades absolutas, que no hay personajes “buenos” o “malos”; más bien, se debe de conocer la disciplina desde la personal o individual, hasta la colectiva; ofreciéndole al alumno una forma de pensar que le permita comprender un poco más el mundo que le rodea.

Por ello, retomo el recurso de la *Historia Reciente* para entender la materia como un proceso social, atravesado por diferentes variables que la impactan positiva o negativamente. Así, el objetivo que persigue éste trabajo es ofrecer una propuesta didáctica de enseñanza para la Historia a nivel Bachillerato a partir de la *Historia Reciente*, categoría propuesta y trabajada por los autores españoles Mario Carretero y Marcelo Borelli, esto es el desarrollo de una estrategia y habilidad mental que nos ayude como profesores a explicar a los jóvenes la esfera macro social y su relación e impacto en nuestra vida cotidiana, misma que permite obtener recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo, en nuestra realidad y mundo interior.

Asimismo, sustentada la presente investigación en la didáctica crítica y el constructivismo, sugiere una propuesta didáctica dinámica como vía para despertar el interés y acceder al conocimiento histórico-social. Por esta razón, la enseñanza de la Historia debe de incorporar los elementos teórico-metodológicos mínimos necesarios, para que los alumnos comprendan la complejidad y riqueza del saber histórico, por medio de estrategias didácticas planeadas por el profesor que permitan al alumno percibir la importancia que revisten las categorías históricas, ubicadas siempre en su contexto histórico, y en relación con la interpretación que pueda darse en el momento actual. Todo lo cual significa compromiso y responsabilidad por parte del profesor en el proceso educativo.

La relación de los procesos históricos entre el pasado y el presente, implícitos en contextos diferenciados en tiempo y en espacio, implica un conocimiento amplio por parte del docente. El interés del pasado reside en aclarar el presente, el pasado se alcanza a partir del presente. Este interés se transmite a los estudiantes a nivel bachillerato por medio de la *Historia Reciente*, haciendo uso de la perspectiva y la retrospectiva, así como de la temporalidad de los hechos históricos. Ejemplo de estas relaciones son los hechos ocurridos a mediados del siglo XX y en el siglo XXI: los movimientos estudiantiles en la década de los años 60, la caída del Muro de Berlín, los movimientos

sociales de los años 70, las devaluaciones del peso, el cambio de poder político en el año 2000, la crisis económica del 2008, el fenómeno del Narcotráfico, etcétera, que contribuyeron a una crítica de la idea de progreso, como lo señala Pereira "son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado" (Pereira, 1980, p. 25).

Los cambios a los que la humanidad se enfrenta pueden originar el cuestionamiento de la Historia, desde el espacio del aula, como lo señala Andrea Sánchez Quintanar con relación a la comprensión del presente en correspondencia con el pasado y con el futuro, se concibe a la Historia como un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir ya que la Historia es una guía para la acción (Carlos Marx, citado por Andrea Sánchez Quintanar), al considerar la evidencia de la relación entre el pasado-presente como proceso que otorga fundamentos al aprendizaje de la Historia:

... el proceso histórico que se está enseñando no se encuentra relacionado con el presente, no tiene sentido enseñarlo... no existe ningún fenómeno del pasado que no tenga alguna suerte de relación con la actualidad, del tipo que sea: directa o indirecta; remota; principal o secundaria... (Marx, citado por Sánchez, 1994, p. 30)

Por las características intelectuales de los alumnos a nivel bachillerato, se cuestionan el ¿por qué? y el ¿para qué? del estudio de la Historia. Es un punto clave y nodal para el docente que le sirve para sensibilizar a los alumnos y por medio de casos concretos vincular los acontecimientos del pasado y el cómo ha influido en nuestra vida presente.

Entrelazar los acontecimientos entre el pasado y el presente es primordial, como lo considera Danto Arthur para el trabajo docente, el enfatizar la relación de los hechos entre el pasado y el presente y en la lógica de la multidisciplina, con apoyo de la sociología y de las ciencias políticas para construir posibles escenarios en el futuro. Además señala, que la comprensión de la acción no depende del conocimiento de leyes sino del conocimiento con textual, saber qué elementos intervienen para que se lleve a cabo la acción.

Con respecto a la relación pasado-presente y su comprensión, tenemos que "... la Historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión" (Prats, 2004, p. 50). También, los alumnos vincularán los acontecimientos no de manera aislada; el énfasis radica en entrelazar los procesos tanto de forma total como multicausal, puesto que "...la historia si está en capacidad de brindar la clave para entender la actualidad...sabemos que cualquier hecho de nuestra



vida presente se relaciona evidentemente con varias dimensiones del pasado, tanto del pasado personal como del pasado de nuestro país (Prats, 2004, p. 37). El análisis comparativo aportará a una mejor perspicacia de estos vínculos para que el alumno se identifique, partiendo de lo personal, comunitario, local, nacional e internacional.

Del mismo modo, el investigador Carlos Antonio Aguirre Rojas muestra una propuesta del ínclito historiador Fernand Braudel con respecto a la Historia, los vínculos pasado- presentes con los elementos a considerar para llevar a cabo una Historia crítica:

...la ciencia de la historia es la suma de todas las historias posibles, pasadas, presentes y futuras, del mismo modo que la historia verdaderamente crítica, implica siempre y en general, la consideración de todos estos elementos, perspectivas dimensiones, órdenes, métodos, técnicas y paradigmas que intentan oponer falsamente los malos historiadores, o arguyendo su carácter excluyente y a veces hasta antiético. (Aguirre, 2004, p. 113).

Dicho lo anterior, una Historia con estas características implica un mayor esfuerzo por parte del grupo docente, para hacerse llegar de material audiovisual, impreso, técnicas y la aplicación de dinámicas incluidas en estrategias de aprendizaje. El estudio de la Historia y la asignatura no son fáciles y esto lo debe de reflexionar el alumno, porque la Historia es compleja. En la medida que se hacen los vínculos del pasado con el presente, el alumno entenderá su acontecer actual.

Por otra parte, en la *Historia Reciente* pueden concurrir una amplia pluralidad de fuentes, pues están al alcance de la mano todos los actores, de manera tal, que más voces pueden ser escuchadas que aquellas que, por la lógica de los acontecimientos, han sido las únicas que han tenido beneficio de inventario, pues las voces que normalmente logran pasar a documentos o al relato sobre acontecimientos implican ya un proceso de selección y de exclusión en relación a lo vivido. Al trabajar la historia reciente es posible dar voz, transformar en documento, las impresiones de la vida cotidiana de sectores poco escuchados, recuperando así una gama de experiencias y puntos de vista más incluyentes de la diversidad de actores y de sus estructuras de sentimientos y experiencias. Se puede escuchar a los vencidos, a los que no lograron transformarse en noticia, y no sólo a los vencedores, a las autoridades o a los dirigentes. Esto permitiría caminar, obviamente desde el presente, hacia una noción de historia más incluyente de la diversidad.

En otro sentido, la *Historia Reciente* permite contar con fuentes y documentos de más variada índole, pues puede incorporar entre sus fuentes documentales diferentes avances de tipo tecnológico: la fotografía, la grabación, la película, el video, formas electrónicas de comunicación, que contribuyen a dar cuenta de los acontecimientos con

ricos matices y precisiones sobre las relaciones sociales que la historia podía obtener de otras épocas, y obtiene también actualmente, a través de la música, el teatro, el cuento, las narraciones de los ancianos, la novela o los remanentes de determinadas costumbres. La *Historia Reciente* puede aproximarse a su objeto de estudio con instrumentos que le permiten precisar más su cometido.

CONCLUSIONES

El caso de la enseñanza de la Historia en el nivel Medio Superior, enfrenta nuevos retos, esto es, la incorporación de nuevas formas de aprendizaje que faciliten al alumno comprender la complejidad de los cambios sociales en los cuales está inmerso y no puede separarse. Por esto, como profesores, necesitamos trabajar con estrategias de aprendizaje donde las ideas de totalidad y proceso sean entendidas como un conjunto universalista que acapara todos aquellos aspectos de la realidad, y no solo la visión parcial, absolutista y simplista de una perspectiva dogmática, quedándose escuetamente en la narración de una serie de acontecimientos inconexos entre sí; facultando a los estudiantes no sólo a adquirir saberes históricos, sino que a través de éstos conceptos puedan explicar situaciones concretas y cotidianas de su vida, como la dinámica social y el cambio de estructuras y relaciones sociales, conocimientos que los llevarán a alcanzar un amplio saber histórico y que a su vez, puedan trasladarlo a su vida diaria. Contraponiéndose ante la concepción de una Historia de bronce, fragmentada o en "migajas" que se viene enseñando tradicionalmente en las aulas, donde se le otorga más peso a la memorización de hechos y personajes históricos.

Desgraciadamente, el historiador y en menor medida los profesores, no suelen acercarse mucho al presente, por lo menos de manera explícita, en parte porque el pasado cercano tiene muchas lecturas posibles y múltiples continuidades y rupturas, que impactan de manera diversa y a veces contradictoria la vida cotidiana. Pero el historiador tampoco acostumbra trabajar con el pasado cercano, al menos en parte, porque éste es particularmente agudo para revelar las implicaciones políticas, encargos o mandatos institucionales, es decir, descubre el lugar que él o el gremio ocupan frente a problemas sociales y políticos de candente debate nacional. Frente a estos problemas tanto el historiador como las autoridades educativas y los profesores, prefieren poner distancia entre él y su objeto de investigación. Otro de los problemas de los trabajos de *Historia Reciente* es que al circular o diseminar sus resultados, éstos producen efectos analizadores por el hecho mismo de su difusión, afectando al futuro inmediato.

En este escenario que estamos viviendo actualmente, la impartición de nuestra disciplina, ya no es vista únicamente como un instrumento para promover el desarrollo,



la socialización y la enculturación de los jóvenes, como un instrumento de construcción de la identidad nacional. En este escenario, la educación en general y la enseñanza de la Historia en particular, adquieren una nueva dimensión: se convierten en el motor fundamental de desarrollo económico y social; pues en los procesos de aproximación de la *Historia Reciente*, el concepto de analizador histórico nos permite aproximarnos a la complejidad de las interacciones, dinámicas, atravesamientos en los que están implicados diferentes actores de los procesos sociales, económicos religiosos, políticos y culturales, que se dan en un determinado período y que no son develados de manera inmediata. Un analizador histórico aparece en un contexto determinado por situaciones o movimientos sociales más o menos amplios o generalizados que ponen en juego múltiples intereses y van develando paulatinamente los más variados conjuntos de compromisos e implicaciones de los actores. Por lo tanto, actualmente la enseñanza de la Historia tiene la labor de orientar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje hacia un pensamiento más crítico y sobre todo histórico; consiguiéndolo a partir de una *Historia Reciente*, acoplándose según las circunstancias sociales y/o políticas que se están proyectando en una sociedad que ha dejado de ser unificada, demandando respuestas y preguntas sobre su propio pasado. Consecuentemente, la *Historia Reciente* deja a un lado posiciones moralistas y maniqueas, pero tampoco busca justificar el actuar humano; más bien trata de relacionar tales acciones con su contexto político, económico y social, para entender de qué manera repercuten en el presente y pueda responder a las interrogantes y preocupaciones de las sociedades contemporáneas.

Me parece muy loable que los historiadores y pedagogos propongan una propuesta más aterrizada, más concreta para la enseñanza de la Historia en el Bachillerato, que no se queden en el sólo discurso, recapitulando las fallas tan terribles que ha tenido nuestra disciplina en los salones de clases, que son bastante evidentes y que todos los que estamos involucrados en ello lo tenemos muy claro. Considero que con la *Historia Reciente* se puede fomentar y motivar más a la discusión, al análisis, a la crítica, pero lo más importante: despertar en los estudiantes la curiosidad de lo que está sucediendo en su entorno en el que viven, donde tengan claro que todo es un proceso y que los hechos no son cosas ajenas ni que se dan por generación espontánea, sino que vienen de un largo o mediano periodo de construcción. Esto, me hace pensar en qué se preguntarán los alumnos mexicanos el fenómeno del Narcotráfico y cómo lo abordarán los libros de texto. Es una buena labor que los profesores tenemos que plantearnos.

Finalmente, la enseñanza de la Historia sigue siendo una asignatura pendiente para el pleno desarrollo social, económico y cultural del país. Así lo confirma la realidad socioeducativa en diferentes ámbitos. En este sentido, la educación ofrece una infinita

gama de temas a estudiar desde diferentes ángulos y perspectivas de análisis, así como una urgente necesidad de plantear diagnósticos, tareas y posibles soluciones para su mejora. De manera que este trabajo pretende contribuir a la discusión de algunos problemas que enfrenta la enseñanza de nuestra disciplina en el Bachillerato y sugerir una alternativa para su posible fortalecimiento y avance.

REFERENCIAS

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Guatemala: Magna Terra, 2004.
- Carretero, Mario (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, et al. (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.
- Carretero, Mario (1991). La mirada del otro. *Historia debate*. Cuadernos de Pedagogía. No. 268, abril.
- Cuesta, Reymundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- De Certau, Michel (1985). *La escritura de la Historia*. México: Ibero.
- Gimeno Sacristán, José (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Meece L., Judith (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. *Compendio para educadores*. México: McGraw Hill.
- Piaget, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Prats Cuevas, Joaquin (2004). Principios para la enseñanza de la historia. *Historia Agenda*. México, Año II, No. 7, julio-agosto.
- Ricoeur, Paul (1995). *Historia y grafía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sánchez Quintanar, Andrea. El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. *Historia Agenda*, Año III, No. 13, julio-agosto.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



DISCURSO Y SUJETO: LA INDEPENDENCIA EN EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO DE HISTORIA DE CUARTO GRADO

Mauricio Itzu Romero Hernández*

La hipótesis central referida durante esta conferencia, propone las posibilidades de influencia de la construcción discursiva de la Independencia de México en el libro de texto sobre la conformación de un circuito de búsqueda-espera incorporado en la subjetividad política de los integrantes de un determinado cuerpo social. Tal circuito, problema central del estudio, se halla en relación con líderes y movimientos que auguran transformaciones sociales o son revolucionarios en sí mismos.

Incluso cuando la anterior hipótesis y el estudio derivado de la misma tengan un desarrollo independiente, en Krauze (2010) se han hallado postulados que se asemejan a éstos en su ensayo sobre Thomas Carlyle, su entendimiento del devenir histórico y su posible relación con los totalitarismos del siglo precedente.

La pregunta esencial a la que se pretendió dar respuesta fue si existen elementos en las estructuras discursivas del *currículum* que contribuyan a la generación y perpetuación de este posible vínculo dependiente que parcializa el conocimiento de la participación concreta y el potencial transformador de los colectivos.

Quizá sea posible afirmar que, antes que la negación del producto de la organización o la política en el presente (Ortega y Gasset, 2000), existe una visión parcial, relativamente deformada, que equipara los procesos de transformación social con movimientos de carácter violento en los que su centro narrativo es el líder bélico. Generalmente, entidades colectivas y otros sujetos son eclipsados en la narración dominante de los acontecimientos históricos.

En la comprensión de esta problemática, tres conceptos son relevantes: el duelo, según una primera definición en el corpus teórico de Freud, aunque se extrapola inicialmente de Butler (200b); la lógica pastoral (Foucault, 2000) y, de modo esencial, la idea de espera mesiánico-revolucionaria como una respuesta de la imaginación colectiva (Laplantine, 1977). De manera evidente, el circuito búsqueda-espera se solapa con el significado de la espera mesiánico-revolucionaria.

* Licenciado en Pedagogía por la UPN, analista curricular en la Dirección General de Educación Superior Universitaria.



Se supondrá que esta posible respuesta del cuerpo social no es inmanente, constituye un relato actualizable y es susceptible de superarse. Como muestra Laplantine (1977), la resistencia mesiánico-revolucionaria no es un sustrato común a todas las culturas sin excepción. En general, condiciones de crisis, anomia social y contenidos místicos precisos, posibilitarían la aparición de esta clase de respuesta que invoca constantemente un pasado reputado como laudable o superior (Laplantine, 1977). Es probable que la tradición judeo-cristiana, aunada a formas culturales previas a la castellanización, constituyan contenidos místicos propicios.

Por otra parte, creo que es posible entender una lógica de constitución mutua entre lo que he definido como circuito de búsqueda-espera o espera mesiánica y el entendimiento político de la pastoral. Los estudios de Foucault han mostrado la oposición entre la estructura de vínculos ciudadano-gobernante, líder-masa, en su sentido clásico y la tradición oriental-hebraica de la pastoral. Ésta, heredada al cristianismo e incluso al Estado Moderno, se organiza respecto a la sujeción colectiva, obediencia permanente a figuras individuales y un constante ser-llevado, amén de un cuidado singular dedicado a la salvación terrenal del sujeto, producido con base en patrones relativamente rígidos (Cubides, 2006).

En Freud, la estructura de duelo implica pérdida, puede referirse a un sujeto concreto o una abstracción; relaciona el objeto depositario del deseo del sujeto y, en este caso, hace referencia al duelo colectivo en espera de la redención. Se plantea como un componente básico en la inauguración de la subjetividad política (Derrida, 1987; Butler, 2001b). El concepto de duelo que se recupera es inicial, aunque de forma relativa, contradictorio con la lógica melancólica de la identificación e incorporación del objeto. Refiere una pérdida cuya superación consiste en el retiro y desplazamiento libidinal hacia nuevos objetos. La pérdida puede referir la figura arquetípica del mesías, actualizada. El duelo es un proceso de pérdida relativamente consciente que puede comportar un grado de ruptura con la realidad.

Desde la interpretación esgrimida aquí, la pérdida o falta no se supera en su desplazamiento libidinal hacia nuevos objetos: la falta es constitutiva y permanente, permitiendo la inauguración de la subjetividad política. Posteriormente, la oposición inicial se desmonta. La melancolía como identificación forma parte esencial del proceso de duelo. La oposición en proceso de deconstrucción fusiona ambas categorías y podría adecuarse a los comentarios de este texto en el sentido de ciclo de duelo incompleto, aunque inverso. Es decir, la melancolía no sería la condición previa del proceso de duelo o renuncia de objeto, sino, de algún modo, su forma terminal de identificación con el otro en cada uno de los sujetos.



Ello abre posibilidades de escudriñar alternativas para instaurar procesos de consti-tución melancólica en el sujeto, aunque no definitiva y únicamente con respecto a pró-ceres nacionales, y plantear la probabilidad de que en algunos casos y dimensiones exista una identificación efectiva del sujeto con los mismos.

En relación con el proceso de duelo, se observa que la dinámica del deseo y el obje-to desde la perspectiva de Lacan, abre otro espacio en esta reflexión. Žižek (1997) ha mostrado la posibilidad de que un proceso de búsqueda impulsado por cierto deseo, sea capaz de producir en él su propia motivación. El líder que redime podría ser producido según esta posibilidad. De igual manera, puede ubicarse como un objeto de deseo; el ciclo de imposibilidad del deseo se asemeja al establecido en el caso de-sarrollado por el duelo. Es algo inalcanzable, siempre esperado, necesitado y elusivo, que no corresponde a aquello que se es capaz de expresar sobre el deseo mismo, pues es inefable e imposible. De algún modo, el objeto se preserva en un constante ritual de veneración, pero su imposibilidad implica una pérdida cercana a lo perpetuo.

Por otro lado, el *currículum* es una práctica compleja, una praxis/sistema compuesta por un conjunto articulado de contextos y subsistemas que conforman su entramado del que dimana y expresa un texto curricular como el libro de texto. Todos ellos con-tienen prácticas que influyen en él. Sus interrelaciones le configuran como objeto y a través de las prácticas del sistema general y de los subsistemas parciales se pueden apreciar sus funciones y significados. El *currículum* determina la práctica pedagógica; se relaciona, se traduce, se transforma y se concreta en y con actividades imbricadas (Gimeno, 1991) en contextos múltiples. El *currículum* articula, saberes socialmente le-gitimados, permite cumplir funciones diversificadas atribuidas a lo escolar e implica modificaciones e introducciones subjetivas (Giroux, 1990). Dota de contenido, sentido y objetivos al Sistema Escolar (Gimeno, 1991).

De las transformaciones diversas del discurso curricular, se seleccionó el libro de texto por dos razones principales: a) constituir una de las interpretaciones privilegiadas en la articulación de las prácticas educativas; b) permitir un abordaje más simple, quizá más amplio y menos complejo que el estudio etnográfico de un caso singular en el aula. A pesar de ello, nuestra interpretación puede servir en un enriquecimiento mutuo con respecto a esta clase de estudios y otras interpretaciones, probablemente contrapuestas, por parte de los agentes educativos.

La génesis del libro de texto obedece a dos transiciones básicas: el paso de la pre-eminencia de las actividades basadas en el acto de habla-escucha a la hegemonía de los medios visuales y escritos (Selander, 1990); el tránsito de poder y funciones desde la díada hegemónica familia-iglesia a la creación de la institución escolar sometida al control estatal, aunado a la propia consolidación de la esfera y el poder público mo-

ernos (Choppin, 1998). Además, el manual escolar cristaliza un discurso mítico sobre el control y garantías estatales sobre la educación y discursos relacionados con reformas curriculares.

El cuarto grado constituye el primer acercamiento formal al estudio de los contenidos específicamente históricos. El discente ya habrá sido expuesto a formas discursivas diversas, emitidas y recibidas en contextos variados. A pesar de las muy probables contradicciones entre los mismos, la estructura heroica del discurso, por ejemplo, puede percibirse iterada en vehículos y contenidos distintos. Si bien no puede plantearse la inexistencia de discursos en resistencia y ésta en el aula, subvirtiendo una lógica tradicional frecuentemente iterada.

Recuperando la propuesta de Foucault acerca de los discursos de verdad, se supondrá que ciertas enunciaciones y discursos definidos como verdad, según determinados regímenes y políticas de lo cierto, se distribuyen de manera amplia y casi monopólica a través del cuerpo social, sirviendo a constelaciones de intenciones y efectos de aquellos que los generan, operan y ponen en circulación.

Se considera que el discurso es central, aunque no único, en la constitución subjetiva. En el sentido de la subjetivación, el discurso provee al individuo de ideales y modelos de obediencia. Otorga principios de regulación, identidades y objetivos que se expresan en diversas prácticas discursivas mediante las que se somete y a los que se aproximan los sujetos (Butler, 2001a).

Tales modelos y principios de sometimiento creador se expresan en los libros de texto de Historia, incluso cuando no lo hagan explícitamente, y exhortan a los sujetos a acercarse y someterse a ellos. De tal modo, se contribuye a un tránsito de construcción inaudito. Esta modalidad de sujeto político se manifiesta en el estilo y el contenido del discurso, apoyándose y reafirmando en otros discursos producidos y distribuidos en espacios de poder diversos, así como en modalidades de organización, poder y control disciplinarios en el aula que prolongan e incrementan los efectos potenciales del discurso.

Los discursos se apropian, distribuyen y producen sus efectos en contextos institucionales disciplinarios. El poder que se establece, generalmente ligado a la autoridad regula, enmarca y se confirma en los discursos emitidos, actos de poder productivo en sí mismos. Es posible que una dimensión importante que determina la efectividad del discurso en la configuración de la subjetividad política del alumno, esté dada en el condicionamiento disciplinario de la estructura escolar, que prolonga y legitima otras relaciones de poder externas al espacio escolar.

En el desarrollo de la idea de la constitución discursiva de la subjetividad, se considerarán centrales dos conceptos articuladores: el acto perlocutivo y las expresiones



realizativas o performativas. El acto perlocutivo es un componente del acto de habla. Hace referencia a un estímulo discursivo y efectos que el discurso posee potencialmente en un interlocutor, en espacios allende el discurso mismo (Ricoeur, 2006). Estos efectos y estímulos distribuidos atraviesan la expresión escrita del discurso y no poseen necesariamente una dimensión intencional.

En palabras de Austin, en el caso del performativo: “el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería *normalmente* descrita como consistente en decir algo” (Austin, 1962, p. 5). El performativo “produce o transforma una situación, opera”. Sin embargo, la realización plena plantea requisitos específicos para llevarse a cabo por completo. En primer lugar, debe darse en circunstancias o condiciones contextuales adecuadas, estrictamente rituales, precisando que se lleven a cabo una cierta serie de acciones que la completan, permiten su arribo a una realización auténtica. En este caso, las condiciones pueden ser las estructuras disciplinarias de la institución escolar.

Este tipo de expresiones fracasan al intentar diferenciarse de los enunciados, empleados para registrar o describir el mundo y susceptibles de ser reputados como falsos o verdaderos (Austin, 1962). En tal fracaso y ambigüedad se asienta esta propuesta.

Las afirmaciones de Žižek (2001) respecto a la imposibilidad de realización completa del proceso de subjetivación mediante mecanismos disciplinarios o de la interpelación simbólica, están relacionadas. Si, de algún modo, el sujeto como producción discursivo- simbólica nunca se realiza por completo, entonces las expresiones realizativas que comporta el efecto subjetivo pertenecen a una clase de actos limitados. Así, ello no significa una carencia total de efectos o realización subjetiva. De acuerdo con Butler (2001a), los espacios en el sujeto de los que surgen los obstáculos a esa realización completa no logran reconfigurar la lógica de las relaciones de poder.

El estudio del bloque temático contempló tres unidades básicas de análisis atendiendo sus interacciones: discurso escrito, imágenes y pies de fotografía. También se consideraron textos curriculares que enmarcan al libro de texto y materiales en los que se investigó la congruencia epistémica entre estructuras discursivas. Tales materiales consistieron en la edición anterior del libro de texto, los recursos digitales recomendados en la actual, el plan de estudios y el programa analítico. En busca de una fragmentación menor, se atendieron otras secciones del manual: carátula, la noción de autoevaluación, presentación y segmentos de la lección anterior.

Se emplearon directrices derivadas de la deconstrucción: un desplazamiento e inversión de sistemas conceptuales y oposiciones, cierto énfasis en la noción de perlocutivo y performativo, metáforas y las dimensiones de ilegibilidad de un texto. En el estudio amplio se dedicó una sección importante en la clarificación de la posición del

término *deconstrucción* en Derrida y sus posibilidades metodológicas. Se atendió a la estructura del discurso a través, ante todo, de oposiciones que la dotan de contenido y la sustentan, privilegiando la oposición líder-masa. De forma evidente, las nociones de perlocutivo y performativo fueron imprescindibles en una lectura de efectos potenciales.

El sentido de estudio mítico en Barthes, se recupera en un intento de articular las dimensiones. El mito como habla trabaja sobre signos globales autosuficientes. Éstos son empobrecidos y empleados como forma o significante para imponer otros significados naturalizados, privados de su profundidad política.

Se privilegiarán resultados de carácter sintético, por encima de una atención minuciosa.

Los resultados más relevantes obtenidos de esta interpretación se refieren a los siguientes atributos hallados en el texto.

El libro de texto principia sometiendo al sujeto a un compromiso que se construye bajo la lógica de conservación del legado, por encima de las necesidades críticas de transformación y cuestionamiento del presente que incluyen, de modo ineludible, la reflexión sobre su configuración desde el pasado, sus continuidades, rupturas y su repercusión en un proyecto de futuro. El fragmento textual es el siguiente: "Deseamos que este libro sirva para que seas parte de la construcción de un México que aprecie y conserve, a través del estudio de la historia, nuestro valioso patrimonio nacional" (SEP, 2011, p. 7). Autores como Dorra (1998), han observado nociones similares en ediciones anteriores del libro de texto.

Por otro lado, sin duda alguna, la protección del patrimonio es un imperativo aceptable; instaurar la responsabilidad y el sentido de orgullo respecto del mismo es un acto perlocutivo éticamente laudable. Otros discursos curriculares lidian de mejor manera con la supuesta oposición entre preservación y transformación.

Es necesario problematizar esta oposición considerando que toda acción de confección de legado en la cultura escolar es en sí misma una transformación.

La carátula del libro de texto es una recreación del escudo nacional. Posee un sentido de alegoría fundacional y una cierta profundidad mítica en la simplificación de un símbolo de la identidad nacional, presentada como relativamente estable, representable, continua e idéntica a sí misma. El libro de texto admite el nacimiento de la nación posterior al movimiento independentista y plantea la recuperación de este símbolo ya fundacional del imperio azteca. Los paralelismos fundacionales pueden suponer, en cierto sentido, la metáfora de una esencia preservada de lo nacional o un movimiento perpendicular que lleva a imaginar el solaparse de dos fundaciones que se aúnan, se remiten y se prolonga la una en la otra.



El funcionamiento textual de los colectivos se conceptúa como un contrapunto dialéctico que posibilita la existencia del líder como término opuesto de la contradicción central que articula este segmento del discurso. Esta dialéctica se extrapola desde el análisis de Butler (2001b). Si bien es posible hablar de exclusión de las motivaciones, prácticas y producciones intelectuales de los colectivos, el texto no prescinde de éstos y los incluye en una lógica de disolución e interdependencia con respecto a la otra categoría de esta oposición básica. En otros términos, no hay posibilidad de líder sin ejército; carece de sentido en el entramado de esta oposición.

En general, se halla la atribución de un descontento generalizado a la población, sin especificar demandas singulares excepto en el caso del colectivo criollo y la esclavitud afro-descendiente. El énfasis, empero, recae en la población criolla. De la tendencia a la consideración de las entidades colectivas de la unidad precedente, se opera una reducción heroica de esos sujetos. La Independencia es un paradigma radical de la narrativa heroica y la comprensión de la revolución e identidad, aunque es insoslayable la importancia que posee con respecto a otros acontecimientos y procesos, debido a diversos factores.

La reforma curricular actual asienta su legitimidad, en buena parte, en la crítica de otros modelos curriculares y de enseñanza-aprendizaje, que van en detrimento de la calidad educativa, el aprendizaje o son inútiles en el futuro desenvolvimiento del estudiante. El programa de Historia de cuarto grado critica explícitamente ciertas tendencias tradicionales en enseñanza de la Historia, especialmente las cercanas al paradigma positivista. Sin embargo, en el supuesto acto de superar tales paradigmas, la actual reforma preserva elementos negados que fundan su legitimidad en su aparente oposición con los mismos. Una de estas dimensiones preservadas es la exclusión de la problematización del presente, en la que la concepción de una escuela cerrada a este tipo de conflictos, en apariencia externos a la misma, puede clasificarse como tradicional.

En general, el libro de texto y el programa de historia prescinden de una dotación mayor de responsabilidad al sujeto en su propio proceso de aprendizaje. Considerando la imposibilidad de determinación previa de la organización de las experiencias de aprendizaje y la estructura de poder en el contexto específico del aula, sólo se critica la evasión de esta atribución de responsabilidad al sujeto. Tal evasión puede poseer efectos en otras situaciones ajenas a este proceso, en este caso referidas a la acción política.

En sentido estricto, la autoevaluación es uno de los escasos espacios en los que se otorga, desde el plano formal, un grado mayor de responsabilidad al discente en el cuidado de sí como actividad reflexiva.

En el libro de texto se habla de las rebeliones de forma secundaria, el texto no abunda sobre ello, aunque hay un cierto incremento, si bien insuficiente, en la información presentada comparada con la edición de 1995.

Observando el siguiente fragmento:

“Sin embargo, en ciertas regiones del norte y sur de Nueva España, varias comunidades indígenas se resistieron a integrarse al modelo de vida español, lo cual produjo rebeliones que se mantuvieron hasta el siglo XIX” (SEP, 2011, p. 132). Se plantea que existe una ubicación temporal, espacial y un ingreso textual de la resistencia indígena ante la castellanización. Sin embargo, las tres líneas anteriores son las únicas que lo plantean, no se puntualiza ningún otro tipo de relevancia o especificidad respecto a los pueblos indígenas que las llevaron a cabo. Este punto, dada su insignificancia relativa en el tratamiento textual, carece de referencias posteriores de ningún tipo. Si bien el discurso reconoce que estas rebeliones continuaron hasta el S. XIX, no se habla de ellas en relación, o incluso contradicción, con las directrices e ideales variantes de la revolución de Independencia. En la mención de la rebelión de Yanga (SEP, 2011, p. 148), por ejemplo, el texto parece neutralizar y reducir el significado de este concepto. Young (2010) ha hallado también una simplificación de la causalidad en este género literario.

Si bien posee un enfoque más inclusivo que la edición anterior comparada, el libro de texto reserva, en general, un espacio secundario o incidental a la participación femenina y de otras minorías.

El libro de texto ha conseguido aunar al líder bélico y el productor intelectual; en este maridaje se observa que lo que se concibe como verdad de la revolución es poseída y producida de modo específico por un conjunto heroico reducido. El desprecio que Krauze (2010) observa en el discurso histórico respecto a los intelectuales y el pensamiento, se supera en nuevos desmontajes de la contradicción entre lo bélico y la producción intelectual. El legado revolucionario transita de una figura individual a otra, hasta que existe una fragmentación colectiva y, finalmente, una traición a ese legado individual en la figura de Iturbide. A pesar de sus múltiples relevos, la figura del héroe resulta imprescindible; una vez establecido el inicio formal del relato, son escasos los segmentos en los que la figura heroica se soslaya para referir las diversas dimensiones del movimiento.

Dada la organización tradicional del discurso al respecto, es posible afirmar que la transmigración de un estadio del movimiento a otro se conciba como prácticas y mensajes que se transmiten de dirigente a dirigente, en el que el propio liderazgo se releva y proporciona. La exclusión, en esta ocasión casi total, podría estar relacionada



con dos efectos posibles: a) la suposición de una suerte de *continuum* invariable e incorrupto entre los corpus de creencias de los seguidores y sus líderes; b) la intrascendencia o inexistencia de los mismos. Ambos revelarían comprensiones pastorales.

Esta característica se expresa desde la recuperación de la periodización tradicional del movimiento, referencias expresas en el texto y las actividades de evaluación en general. El efecto de una verdad iluminada, poseída por un conjunto selecto de individuos, y que conforma la esencia de la revolución, es probable.

El ejército o los otros modos de nombrar al mismo (insurgentes o realistas, etc.) conforman nuevas unidades de identidad que trasladan individuos y entidades colectivas a éstas. Las mismas están fragmentadas por las diferencias, incluso cuando el libro de texto intente soslayarlas. Young (2010), plantea la conformación de una gran unidad nacional en la que las diferencias han dejado de ser relevantes y en las que los sujetos abandonan intereses individuales, colectivos y de clase en sacrificio del bien común.¹ En este caso, la traslación de identidad articulada se fractura en la diversidad de extracciones raciales, de género y profesión. La adscripción política en los ejércitos es supuesta y no es expresada de manera concreta y explícita.

Una situación curiosa fue observada en los casos posteriores a Miguel Hidalgo. La narrativa dirigida a cada uno de los héroes no comienza sino hasta su gobierno de los insurgentes; es decir una alusión a los roles, si existían, que cumplimentaban durante las anteriores campañas: verbigracia, no se explicitan cuáles fueron las estrategias y labores que realizó Morelos durante la denominada Campaña de Hidalgo. Si bien existe una breve biografía de la vida previa de los sujetos quienes se convertirán en los actuales próceres, no se plantean sus desarrollos en o al mando de ejércitos o batallones anterior a su liderazgo heroico. La posible excepción la constituye Iturbide, aunque sobre ello no se abunda en el desarrollo textual de tal segmento.

Según la interpretación esgrimida en este discurso, no existe una concepción amplia del protagonismo en el devenir histórico en la construcción del relato, según dos motivos fundamentales: a) el desarrollo mínimo que se le dedica a aquellos que son también protagonistas de un fenómeno, frente a la extensión reservada a los protagónicos tradicionales del relato; b) las ocasiones en que otros sujetos son mencionados, se hace de modo secundario con un breve desarrollo como complemento textual relativo y reafirmante o como un dato incidental carente de todo desarrollo. La concepción amplia del protagonismo se recupera explícitamente como un aspecto crítico que diferencia el actual programa respecto a las narrativas tradicionales. No es posible afirmar un logro de esta proposición.

¹ Cfr. Los comentarios de Arendt recuperados por Elfriede Jelinek en su análisis de Ionesco.

La anécdota del rechazo del título de Alteza Serenísima protagonizada por Morelos aparece en la edición anterior del libro de texto. Es repetida en la actual, aunque no esté incluida en las actividades de reflexión que acompañan el subtema, como ocurre en el otro libro de texto revisado. Al hablar de un *Siervo de la Nación*, el texto integra a su discurso la que será una de las escasas metáforas explícitas que lo compondrán. Considero que el sentido del nombre rebasa las limitantes del pseudónimo o una suerte de epíteto para convertirse en un tropo, una metáfora que relaciona un sujeto, definido por su condición de servidumbre, al servicio de una entelequia.

La servidumbre que se refleja en la metáfora sirve para glorificar al héroe y mostrar cuáles son las virtudes que encarna en su caracterización (Dorra, 1998), aunque podría contribuir para comprender a un líder bélico, un jefe de Estado o un servidor público como un sujeto que, en relación con las poblaciones, su investidura y el régimen socio-político en el que se enmarca, está obligado a servirle, en la lógica clásica del entramado o entretejido comunitario, a esa nación compuesta, en gran parte, por los colectivos que la habitan.

Los recursos digitales representan en general una reducción radicalizada de las tendencias tradicionales heroicas observadas en el libro de texto. Esta tendencia presenta un quiebre relativo en algunos de los momentos históricos revisados en la *Máquina del tiempo*.

No existe un desarrollo excesivamente exaltado con respecto a los héroes. El libro de texto es más flexible y abierto; incluye producciones artísticas de carácter popular, así como ciertos cuestionamientos a narrativas aceptadas como verdaderas. El mantenimiento de la oposición entre líder y masa es evidente, pero la edición actual comienza a realizar una revisión de los hechos históricos asentados que no se produjo en la edición anterior del libro de texto y que en la actual ocurre durante diversos instantes textuales. Las ediciones difieren en el tratamiento por una característica central: el sentido de obligatoriedad y de retribución económica que se halla en las bases de la conformación de este primer ejército insurgente.

Ello supone un nuevo modo de entender la adscripción de las masas y sus relaciones de gobierno y obediencia con respecto al líder transformado discursivamente en héroe.

Una interpretación ambivalente se estableció en el establecimiento de la violencia popular en el texto llevada a cabo por la primera conformación del ejército insurgente. El descontrol se expone planteando la incapacidad de los líderes para contenerlo. Por un lado, se revela la resistencia y rebeldía del contingente, por otro, se muestra una inocente incompetencia por parte del líder. Young (2010) ha observado continuamente el proceso de exculpar al líder. En este caso, sin importar si fue la intención, no se



logra del todo al demostrar la imposibilidad del gobierno total, aunque solapado con una violencia inmanente del ejército.

Es notorio un énfasis en la determinación de objetivos y diversificación de la evaluación con respecto a éstos. El paradigma técnico es identificable en éstas y otras características. También es posible plantear que la abducción de conceptos y prácticas ligadas al espacio productivo no es una tendencia completamente actual: se halla en la fundación de la reflexión curricular y puede rastrearse hasta las abducciones y préstamos entre instituciones disciplinarias.

REFERENCIAS

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado el 15 de agosto de 2010, de: <http://www.philosophia.cl>
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Distrito Federal, México: S. XXI.
- Butler, J. (2001a). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, España: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la mujer.
- ____ (2001b). *El género en disputa*. Distrito Federal, México: Paidós/PUEG.
- Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica. En J. Pérez Siller (coord.) *Identidad e imaginario social: reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 169-180). San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis-UAP.
- Cubides Cipagauta, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-IESCO.
- Derrida, J. (1987). Fábulas, más allá del *speech act*. En: *Diseminario. La desconstrucción, otro descubrimiento de América* [en línea]. Montevideo: XYZ Editores. Recuperado el día 15 de mayo de 2011, de: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/textos.htm>
- Dorra, R. (1998). La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado. En J. Pérez Siller (coord.) *Identidad e imaginario social: reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 185-204). San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis-UAP.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las ediciones de La Piqueta.
- (2000). *Omnes et singulatim: hacia una crítica de la "razón política"*. En: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós/ICE-UAB.

- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: MEC/Paidós.
- Krauze, E. (2010). *De héroes y mitos*. Distrito Federal, México: Tusquets Editores.
- Laplantine, F. (1977). *Las voces de la imaginación colectiva. Mesianismo, posesión y utopía*. Barcelona, España: Garnica.
- Ortega y Gasset, J. (2000). *La rebelión de las masas*. Madrid, España: Alianza.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Distrito Federal, México: S.XXI/UI.
- Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación* [en línea], No. 293. Recuperado el día: 20 de julio de 2010, de: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820073003601>
- SEP (2011). *Historia. Cuarto Grado*. Recuperado el día 13 de octubre de 2011, de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/librosdetexto/2011-2012/historia4.pdf>
- Young, K. (2010). Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México. *Revista mexicana de investigación educativa* [en línea], 15 (45). Recuperado el día 6 de noviembre de 2011, de: <http://www.scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a11.pdf>
- Žižek, S. (1997). *El sublime objeto de la ideología*. Distrito Federal, México: S. XXI.
- (2001). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN ESTUDIANTES DE 6º. GRADO DE PRIMARIA EN SALTILLO

Gilberto S. Sánchez Luna*

CONTENIDO: PROBLEMA

Los estudiantes de 6º de primaria desconocen los aspectos fundamentales de la Historia de México.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las razones específicas por las que los estudiantes de 6º de primaria desconocen los aspectos fundamentales de la historia de México?
2. ¿Existen algunos aspectos de la enseñanza de la Historia de México que determinen ese desconocimiento?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Realizar una investigación cuantitativa y cualitativa por medio de la aplicación de encuestas en dos primarias de Saltillo, con el propósito de medir el conocimiento de historia de México e identificar las razones por las cuales se propicia ese desconocimiento, además de valorar la enseñanza de la historia de México como probable línea de investigación en la Escuela de Ciencias Sociales.

Particulares

1. Identificar cuáles son los aspectos fundamentales de la Historia de México que deben conocer los estudiantes de 6º de primaria.
2. Comparar las características del proceso de enseñanza de la Historia de México a nivel primaria en dos diferentes escuelas para identificar una relación causal con los conocimientos de historia que deben tener los estudiantes al finalizar la primaria.

* Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila.

HIPÓTESIS

Las características de la enseñanza de la Historia de México favorecen el desconocimiento de los aspectos fundamentales contenidos en los planes de estudio.

ANTECEDENTES

Con motivo de la celebración del bicentenario del inicio de la guerra de Independencia y centenario de la Revolución Mexicana durante el año de 2010 y cuyos festejos el gobierno de la República propone continuar durante los próximos años, una reflexión en torno al conocimiento que el pueblo de México tiene acerca de la historia de éstas dos etapas ha surgido en los ámbitos académicos e intelectuales y ponen en duda la forma cómo se enseña la historia en los diferentes niveles escolares del sistema educativo de nuestro país. La forma en que se enseña la historia ha sido cuestionada en años recientes por numerosos educadores e historiadores entre los que figura Enrique Florescano cuyas opiniones son punto de partida en esta línea de investigación (2000, pp. 105-149).

En México y con el propósito de hacer realidad el derecho constitucional que establece una educación gratuita y obligatoria y garantizar el acceso a la educación a todos los niños en edad escolar, se funda la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en 1959, por iniciativa del entonces secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. El Estado Mexicano había asumido la responsabilidad de editar libros que respondieran a las exigencias de la educación primaria y que estuvieran al alcance de todos por su condición de gratuidad. Desde su origen, los libros de texto gratuitos han estado en medio del debate en el que se enfrentan ideologías y posturas políticas, manifestaciones y ataques al gobierno y la crítica que ha llevado a afirmar que se pretende imponer líneas de pensamiento ajenas a la historia mexicana. (Barriga, 2011) Muchos son los cambios que han experimentado los libros de texto gratuitos en los aspectos ideológicos, pedagógicos e historiográficos a lo largo de más de cincuenta años y cuatro reformas educativas hasta la actual Reforma Integral de la Educación Básica, Josefina Mac Gregor (Barriga, 2011, p. 455) menciona que lamentablemente en México casi no se realiza investigación sobre la enseñanza de la historia y nuestras observaciones en ese sentido son muy endeble.

Uno de los recientes trabajos de investigación relacionada con el conocimiento de la historia de México, en particular la Independencia y la Revolución, es el realizado por Consulta Mitofsky, (Campos, 2010) cuyos resultados, se caracterizan por el desconocimiento de fechas, personajes y hechos cívicos importantes de la historia de México entre la población encuestada.



MARCO TEÓRICO

Al cuestionar los resultados de la encuesta de Mitofsky; surge la interrogante de si este relativo desconocimiento de la historia se presenta en nuestra ciudad y cómo se comporta este fenómeno entre los estudiantes de primaria que recién estudiaron el curso de historia de México y cómo se enseña la historia en este nivel educativo.

Con el propósito de dar respuesta a estas interrogantes, se conformó un grupo de trabajo que se dio a la tarea de identificar en primer lugar, los contenidos de historia que se enseñan a los alumnos durante la educación básica, para ello, se analizó el contenido del libro de historia que se proporciona a los estudiantes de quinto grado (Historia Quinto grado, 2011). Hasta este momento, teníamos identificado los aspectos fundamentales de la Historia de México que deben conocer a partir de este grado, los estudiantes de nuestro país; pero aún no teníamos información de cómo se enseña la historia en las primarias de nuestra ciudad y sus resultados. Para lograr lo anterior, se diseñó una encuesta constituida en dos partes; la primera parte de tipo cuantitativo, está estructurada de 20 preguntas, incluye tres que son distractores de control (preguntas 1, 9 y 18); 17 son preguntas seleccionadas en su mayoría de las secciones de evaluación y autoevaluación del libro de historia de quinto año. Los distractores de control son preguntas no relacionadas con los contenidos estudiados y se decidió incorporarlos para disminuir en los estudiantes, la sensación de que estaban siendo evaluados.

La segunda parte de tipo cualitativo, consta de cinco preguntas de escala evaluativa, para que el alumno expresara su opinión sobre las actividades y recursos empleados en la enseñanza de historia de México.

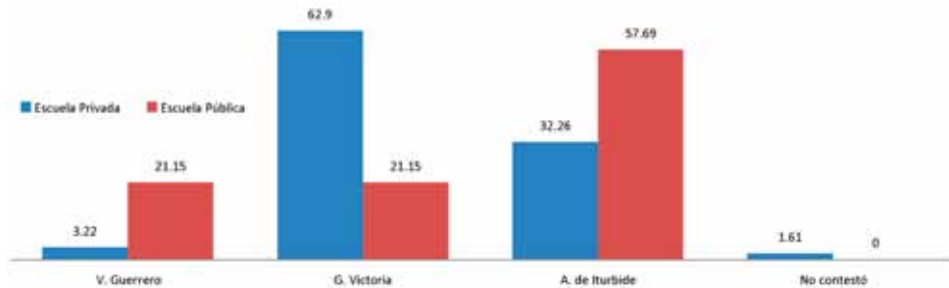
Es preciso reconocer que la aplicación de la encuesta y algunos aspectos metodológicos como la selección de la población sujeta a estudio, la forma de selección de la muestra y otros, podrían originar que los resultados fueran considerados como poco útiles; situación, que no desconocemos y que sin embargo, resulta útil su aplicación para los propósitos que perseguimos, ya que pueden brindar información general sobre el problema en estudio.

Para aplicar la encuesta, se escogieron dos escuelas primarias de nuestra ciudad, una institución de carácter privado que en adelante denominaremos "Escuela Privada" y una institución de carácter público federal que en adelante denominaremos "Escuela Pública". La existencia de contactos personales con las autoridades de ambas instituciones constituyó el criterio de selección. A ambas escuelas se dirigió oficio de presentación firmado por el director de la Escuela de Ciencias Sociales y se sostuvo entrevista con los directivos, a quienes se entregó un ejemplar de la encuesta, lo anterior con

fin de aceptación. La encuesta se aplicó a un total de 62 alumnos de 6° grado en la Escuela Privada y a 52 alumnos del mismo grado en la Escuela Pública.

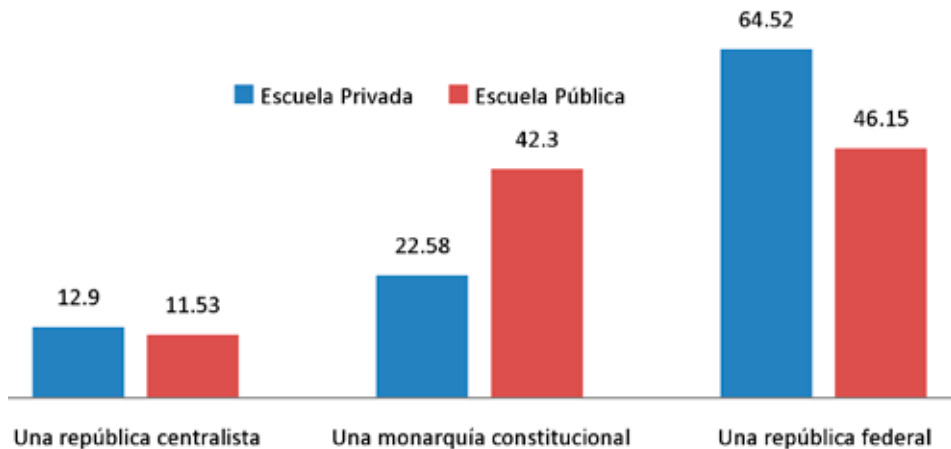
Resultados: Pregunta 1 (pregunta de control)

Pregunta 2. Nombre del primer presidente de México



Se confunde al primer presidente con el primer emperador, ¿existe confusión de las formas de gobierno?

Pregunta 3. De acuerdo al Plan de Iguala, la forma de gobierno de México, sería



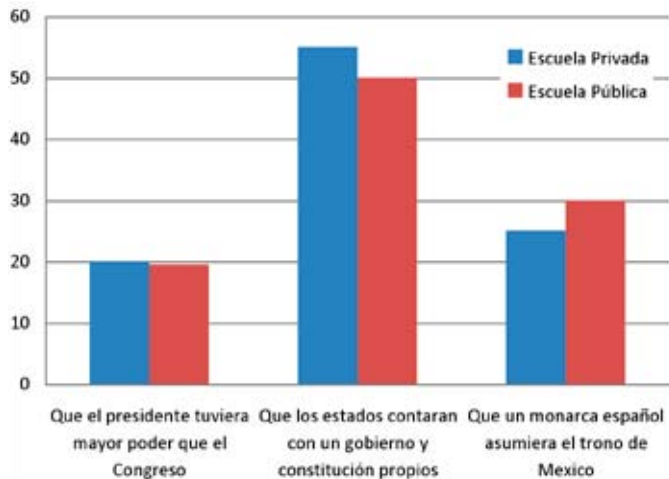
La respuesta identificada en mayor proporción es la república federal, mientras que la monarquía constitucional que es la respuesta correcta es desconocida por la gran mayoría.

Pregunta 4. Problemas de México, al inicio de su vida independiente, 1821-1851



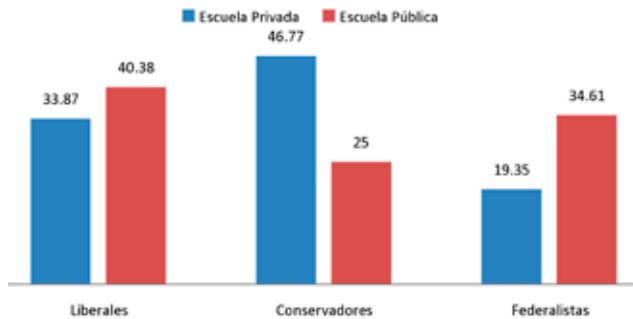
Solo poco más de la mitad de los niños de la Escuela Privada identifica la respuesta correcta; en la Pública, solo lo logra la tercera parte. Existe confusión de épocas y problemas.

Pregunta 5. Después del Gobierno de Iturbide, ¿ cuál fue una de las propuestas de los federalistas para implantar un nuevo gobierno ?



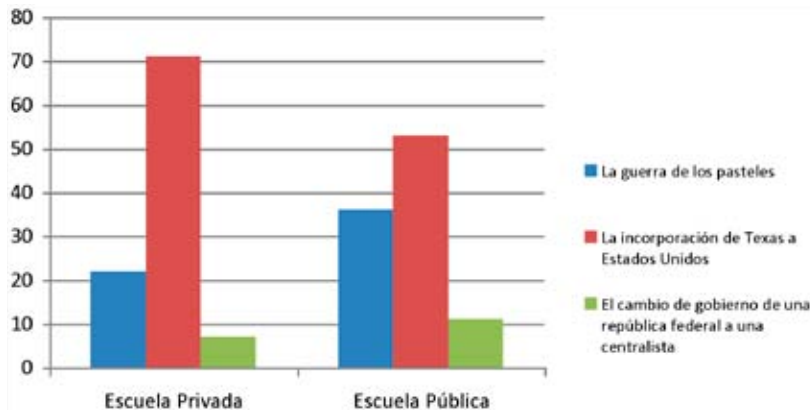
La mitad de los niños de ambas escuelas identificaron la respuesta correcta, la otra mitad no solo la desconoce, sino que la respuesta sugiere la confusión de las formas de gobierno.

Pregunta 6. Grupo político partidario de que México fuera gobernado por un monarca europeo

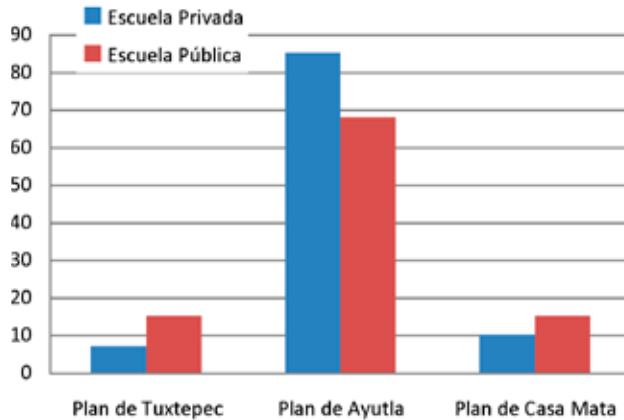


Menos de la mitad de los niños en ambas escuelas identifica la respuesta correcta, lo que sugiere probable confusión de conceptos de las posturas políticas.

Pregunta 7. Un acontecimiento que causó la guerra entre México y los Estados Unidos fue:

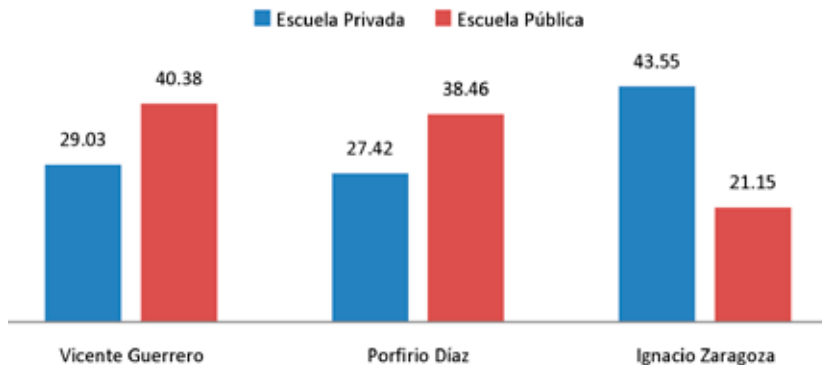


Pregunta 8. Documento elaborado en 1854 que desconocía el gobierno de Santa Anna



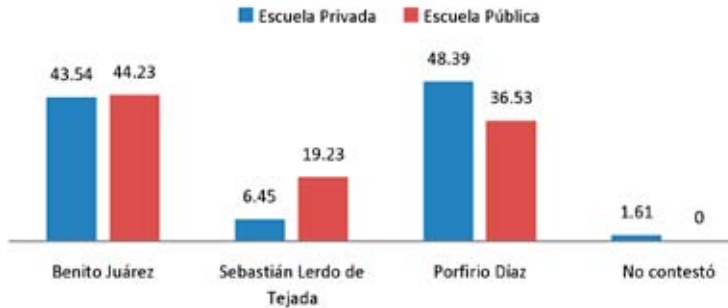
La mayoría de los estudiantes en ambas escuelas, identifica la respuesta correcta.
Pregunta 9. Pregunta de control.

Pregunta 10. "Las armas nacionales se han cubierto de gloria", fue una expresión de victoria de:



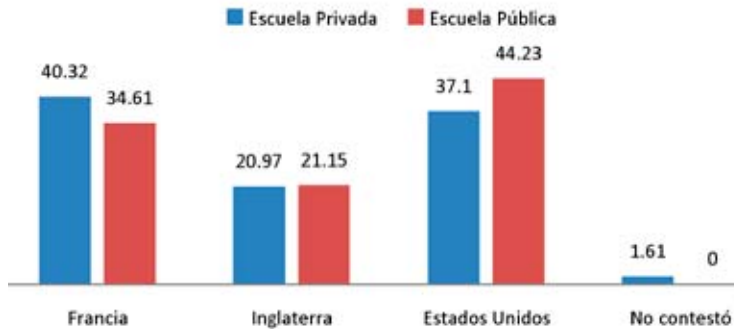
Menos de la mitad de los estudiantes en ambas escuelas conoce la respuesta correcta.
Pregunta de particular importancia que demuestra el desconocimiento de una parte de la vida del héroe a quien debe Coahuila su nombre.

Pregunta 11. La estabilidad social, el crecimiento económico y el apoyo de políticos, militares e inversionistas, fueron características del gobierno de:



La mayoría desconoce las condiciones socioeconómicas del gobierno de Díaz; destaca la similitud de valores obtenidos por Juárez, quien despierta simpatías entre los estudiantes.

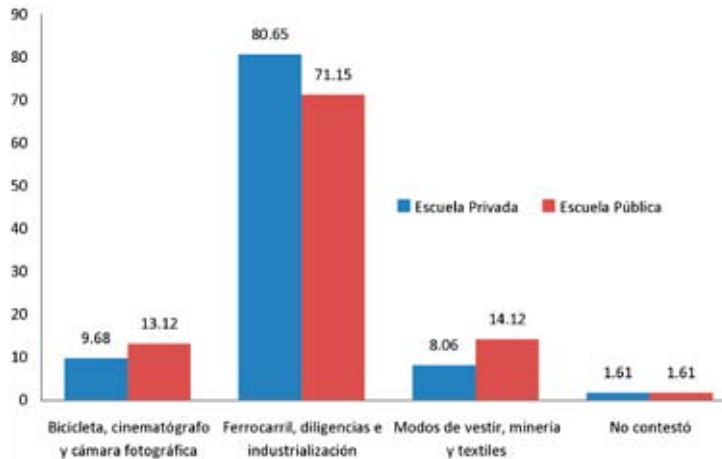
Pregunta 12. País que tuvo la mayor influencia cultural en México, durante el Porfiriato



Menos de la mitad de los estudiantes identifica a Francia. Nuevamente se aprecia confusión de épocas con la actual, en donde los Estados Unidos son el país más influyente no solo en el aspecto cultural.

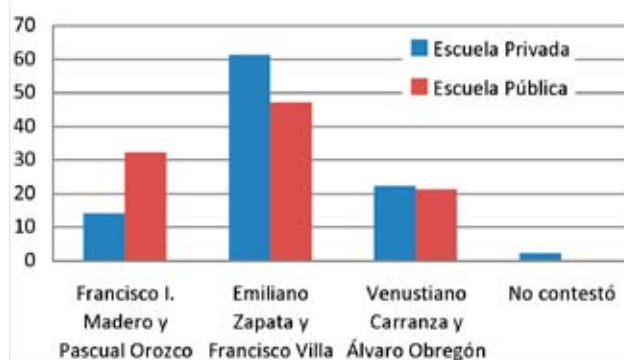


Pregunta 13. Las transformaciones tecnológicas que cambiaron la vida cotidiana de la sociedad durante el Porfiriato, fueron:



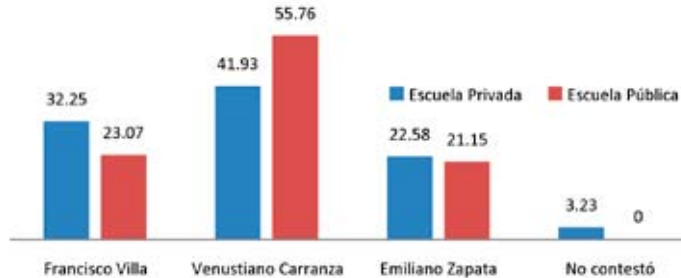
Solo en las preguntas 7, 8 y 13, los resultados fueron los esperados en ambas escuelas.

Pregunta 14. Máximos representantes de los intereses campesinos durante la Revolución Mexicana



Solo el 61% de los estudiantes de la Escuela Privada 46% de la Pública, identifican a Emiliano Zapata y Francisco Villa. Sin embargo llama la atención el bajo nivel de certeza.

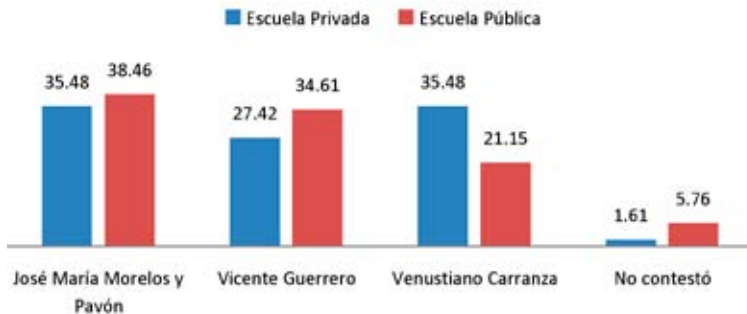
Pregunta 15. El Plan de Ayala que demandaba el reparto de tierras a indígenas y campesinos, fue propuesto por:



A pesar de la respuesta a la pregunta anterior, Venustiano Carranza fue la respuesta predominante, mientras Emiliano Zapata solo fue identificado por la minoría de los estudiantes. ¿Se magnifica la figura de Venustiano Carranza en una ciudad en donde avenidas y parques llevan su nombre? ¿Se maximiza a Carranza y se minimiza a Zapata?

Los estudiantes, no fueron capaces de correlacionar esta pregunta con la anterior.

Pregunta 16. Héroe de la Revolución Mexicana que murió acribillado en Tlaxcalaltongo, Puebla

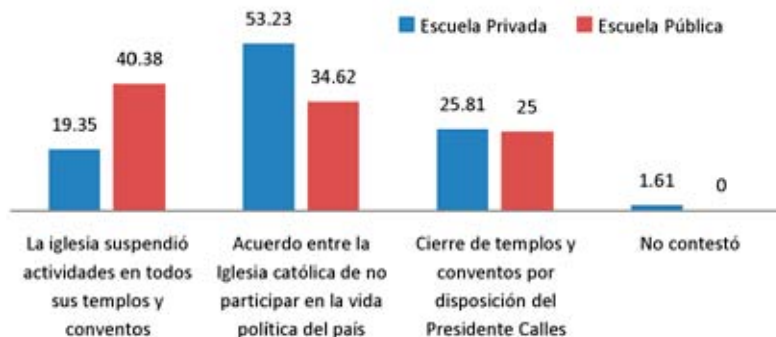


En el libro de texto, solo se menciona que murió asesinado (pág. 123), sin embargo se decidió incluir esta pregunta, por considerar que siendo Venustiano Carranza una figura reconocida en Coahuila, su estudio hubiera despertado interés entre los estudiantes. La mayoría de los estudiantes desconoce la respuesta que obtiene valores



inferiores a Morelos personaje de la Independencia. ¿Se confunden los hechos históricos de nuestro país?

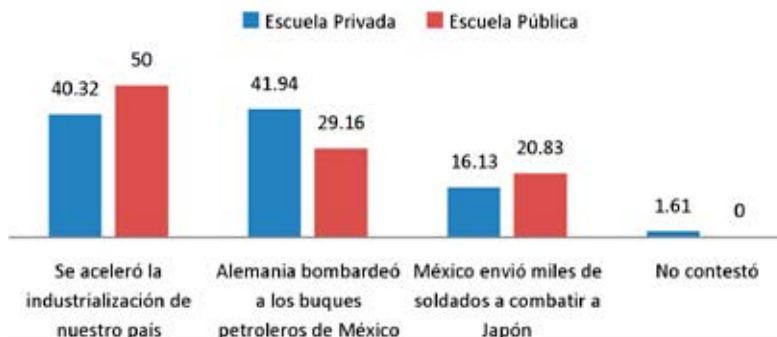
Pregunta 17. Una de las causas de la rebelión cristera



Al preguntar sobre la rebelión cristera, solo el 25 % de los estudiantes de ambas escuelas, identificó que la causa fue la disposición de cierre de templos y conventos por el Presidente Calles. Las otras opciones obtuvieron valores superiores o semejantes. Se confunden las causas y las consecuencias.

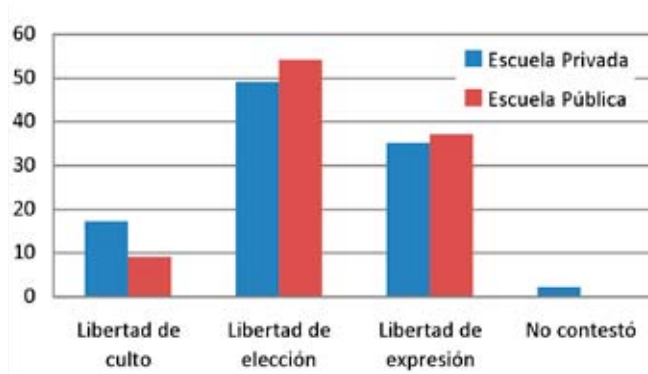
Pregunta 18. (Pregunta de control)

Pregunta 19. Consecuencias de la participación de México en la Segunda Guerra Mundial



La mayoría desconoce la respuesta correcta y se confunden causas con consecuencias.

Pregunta 20. Derecho de los mexicanos reprimido por el gobierno en el movimiento estudiantil de 1968



Menos de la mitad identificaron que la libertad de expresión es un derecho que fue reprimido en el 68. Destaca la opinión mayoritaria relacionada con la libertad de elección que puede estar influenciada por el actual proceso electoral que vive el país.

La segunda parte de la encuesta y las respuestas de los estudiantes se muestran a continuación.

Pregunta 21. En ambas escuelas, además del libro de historia de la SEP, los maestros utilizan **frecuentemente** otros libros en la clase de historia.

Pregunta 22. En ambas escuelas, la memorización de fechas o hechos históricos es una solicitud que los maestros realizan **frecuentemente**.

Pregunta 23. En cuanto a la frecuencia de realización de juegos y debates en la clase de historia, **Nunca y ocasionalmente** fueron las opiniones mayoritarias en ambas escuelas.

Pregunta 24. En relación, a la solicitud de analizar películas u otros materiales audiovisuales para complementar la clase de historia, la opinión mayoritaria en la Escuela Privada fue **Ocasional**, mientras que en la Escuela Pública fue **frecuentemente**.

Pregunta 25. Cuando se pregunta la frecuencia con que el maestro realiza visitas a museos, la respuesta en ambas escuelas fue mayoritariamente **ocasional**.

No se encontraron diferencias importantes en las respuestas relacionadas con los aspectos cualitativos de metodología explorados, salvo la respuesta a la pregunta 24.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Al realizar una evaluación global de la encuesta y sin pretender comparar los resultados de una escuela con los obtenidos por la otra y al analizar los resultados obtenidas por los estudiantes en ambas escuelas, encontramos que solo en las preguntas números 7, 8 y 13, más de la mitad de los estudiantes acertaron la respuesta correcta. En las demás preguntas, los resultados demuestran que los estudiantes desconocían al momento de aplicar la encuesta, los conocimientos y habilidades estudiados en el ciclo educativo anterior.

De los resultados encontrados, podemos inferir que existe confusión en cuanto a las formas de gobierno, confusión del entorno de la época histórica con la actual y de conceptos, así como desconocimiento de los personajes que hicieron posible la Independencia y la Revolución de nuestro país,

De acuerdo a nuestra hipótesis de trabajo, pensamos que la explicación de lo encontrado podría estar en la metodología que se emplea para enseñar la historia en ambas instituciones.

Actualmente la enseñanza de la historia en la educación básica, reúne las siguientes características:

1. La historia de México se estudia en cuarto y quinto grados; en cuarto, del México prehispánico a la consumación de la Independencia; en quinto, desde la independencia hasta nuestros días.
2. El contenido se encuentra distribuido en cinco bloques de información que son los siguientes: Los primeros años de la vida independiente; De la Reforma a la República restaurada; Del Porfiriato a la Revolución Mexicana; De los caudillos a las instituciones (1920-1970) y México al final del siglo XX y los albores del XXI.
3. El contenido de cada bloque se encuentra estructurado en secciones denominadas: Panorama del periodo; Temas para comprender el periodo y Temas para reflexionar. Cada bloque incluye los propósitos que pretende lograr en el educando y diferentes apartados identificados como "lo que conozco"; Una línea de tiempo que presenta los eventos ocurridos en México y en el resto del mundo en el periodo de estudio; se solicita la consulta en portales de internet (HDT), Biblioteca Digital del Bicentenario y libros de apoyo. Cada bloque finaliza con una sección de evaluación del conocimiento de cinco reac-

- tivos de tres opciones y una de Autoevaluación que pretende que los alumnos identifiquen el nivel alcanzado en el desarrollo de habilidades y la adquisición de las actitudes promovidas en cada bloque.
4. Desde el punto de vista historiográfico, solo mencionaré algunas observaciones que me parecen relevantes: El tiempo histórico es la noción central de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria. No obstante, han desaparecido las biografías de los héroes; ahora, se les pide a los alumnos que las consulten utilizando las tecnologías de información y comunicación. Menciona hechos históricos, pero no sus causas; en Sonora y Yucatán se presentaron rebeliones indígenas... (p. 17) Presenta información histórica de una manera muy simplista, como si la historia fuera resultado de las acciones de los personajes que se disputan el poder, otras acciones de su gobierno (de Guerrero) fue hacer efectiva la abolición de la esclavitud y expulsar a miles de españoles... Esta acción agravó la división entre los dirigentes políticos. Anastasio Bustamante, aprovecho la situación para derrocar a Guerrero y ocupar la presidencia. Guerrero fue capturado y fusilado en Oaxaca en 1831. No menciona los motivos de las decisiones de Guerrero, ni las condiciones de su captura. Se considera como un dato interesante la gesta heroica de los Niños Héroes de Chapultepec quienes prácticamente han desaparecido de la historia oficial. Sin embargo, menciona de manera repetida y contradictoria la existencia de los *Léperos*, jóvenes que participaron en combates contra el ejército norteamericano (p. 34), no obstante, más adelante (p. 37) menciona que los *léperos*, eran personas llegadas a la ciudad que si no encontraban trabajo vagaban por las calles, ¿Cuál definición es la correcta?. La vida de Benito Juárez por el cual, los estudiantes de primaria demuestran simpatía, se presenta de una manera por demás resumida e insuficiente para comprender su gestión por impulsar las reformas liberales y la restauración de la República. En el bloque III (p. 102) se menciona: Al ocupar Carranza la presidencia los revolucionarios se enfrentaron, pues muchos, entre ellos Zapata y Villa, no estuvieron de acuerdo, porque pensaban que no se identificaba con los intereses del campesinado, ¿solo se trataba de ponerlos de acuerdo?, en el bloque IV, (p. 123), menciona que Carranza combatió a opositores de su gobierno, entre ellos a ex revolucionarios como Emiliano Zapata. ¿Por qué se califica a Zapata de ex revolucionario, si a diferencia de Villa, Zapata nunca depuso las armas?
 5. Desde el punto de vista ideológico, el libro Historia. Quinto grado, reescribe la "historia oficial", matizada por la consolidación de las políticas neoliberales; presenta un contenido en donde la lucha por el poder entre gobernantes y cau-

dillos son los sujetos de la historia en los tres primeros bloques; se sobreestima el papel de éstos, con contenidos limitados en donde han desaparecido eventos y personajes, ¿Qué pasó el primero de mayo? ¿Los hermanos Flores Magón son solo editores de un periódico de oposición cuyo nombre que aparece en un recuadro, es ilegible? En los dos últimos bloques el presidencialismo y la lucha de partidos políticos son los protagonistas de una línea del tiempo que destaca la sucesión presidencial.

6. Desde el punto de vista pedagógico, la metodología didáctica empleada en la redacción del libro de texto, es una metodología neoconductista que está orientada a la repetición de la información, (Pérez, 1981) que se presenta por cuadros, a la página siguiente el alumno encuentra una sección que se denomina "Comprendo y aplico", que solicita la identificación de la información proporcionada en la página anterior y que deberá ser escrita en el cuaderno del alumno. La realización de este tipo de actividades solo requiere de identificación, memorización y repetición de ideas y no de procesos de crítica, reflexión y de valoración de la información.

El libro de texto es una selección de contenidos que sintetizan la historia nacional. Sus evaluaciones están elaboradas con la intención de memorizar respuestas por lo que se propicia el olvido si no se acompaña la información de otras experiencias de aprendizaje, como por ejemplo la pregunta 4 de la evaluación del bloque III que solicita identificar el número de tres artículos que contienen las "principales" garantías establecidas en la Constitución, ¿principales para quién?, ¿las demás garantías no son fundamentales?, Existen preguntas como la 3 del bloque V en donde la opción correcta es sugerida por la extrema longitud de la opción C, que comprende 3 renglones a diferencia de las otras opciones. Este es solo un ejemplo.

7. Desde el punto de vista del trabajo editorial; menciono por relevante la repetición de la Autoevaluación del bloque II en los ítems correspondientes a las habilidades, que son los mismos del bloque I. En el Índice se aprecian errores de tipo de letra y numeración de los bloques que considero intrascendentes para los propósitos del libro.

Las conclusiones anteriores fueron obtenidas del análisis del libro de texto de historia y de los resultados de la encuesta, reconocemos las limitaciones de la misma, sin embargo, no por ello son menos ciertas. A las alternativas que Enrique Florescano, plantea consistentes en la utilización de otros recursos y estrategias didácticas como juegos, debates, diálogos, análisis de películas, visitas a museos, lectura de libros de consulta, se debe hacer un uso racional de las

tecnologías de información y comunicación que ahora están disponibles en las escuelas de educación básica.

REFERENCIAS

- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Barriga, R. (2011). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuito*. México, El Colegio de México.
- Mac Gregor, J. (2011). La reforma de 2008-2010, en Barriga, R. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México, El Colegio de México.
- Campos, R. (2011). Alrededor del Bicentenario. Conocimiento de la historia de México, [en línea], México, disponible en: <http://www.consulta.com.mx> [Accesado el día 19 de septiembre de 2011]
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Historia, quinto grado*, 2a.ed. México: DGME.
- Páez, R. (1981). El conductismo en educación, en *Perfiles Educativos*. núm. 13, Julio-Septiembre, pp.5-20.



EFFECTIVIDAD DE LOS PROYECTOS TECNOLÓGICOS OFICIALES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL BÁSICO. EXPLORA SECUNDARIA

María Elena Valadez Aguilar

“Tu no puedes volver atrás porque la vida ya te empuja como un aullido interminable”.

INTRODUCCIÓN

La tarea de enseñar es difícil, y lo es aun más si pensamos que el aprendizaje de los alumnos en los últimos tiempos representa un reto para el docente. Los recursos y materiales educativos se diversifican de manera constante; ya no es factible para favorecer la comprensión de lo enseñado la utilización únicamente del cuaderno de apuntes o el libro de texto. Es por ello que el uso y manejo de las TIC¹ en las aulas representa uno de los desafíos mas importantes a los que se enfrenta el sistema educativo en general y el profesorado en particular, aun cuando las condiciones materiales, administrativas, estructurales y académicas nos son del todo accesibles.

Nos referimos a que los equipos e instalaciones sean adecuados, es decir, contar con una buena infraestructura material y física en la mayoría de los planteles², implementar la enseñanza tecnológica a los alumnos como una asignatura más del currículo escolar, así como la formación informática del profesorado (no hay una didáctica de la tecnología) lo que redunde en un manejo superficial de los beneficios tecnológicos y el diseño de actividades encaminadas al uso y manejo de los recursos tecnológicos.

Lo anterior lo saben las autoridades y de manera recurrente proponen diferentes estrategias para apoyar la labor del profesor en activo, diseñando programas que en el papel están perfectamente organizados y encausados para desarrollar un acercamiento a reforzar los contenidos y programas de estudio vistos en clase y lograr con esto, que los materiales y recursos informáticos como portales educativos se conviertan en un medio más, utilizados con la misma cotidianidad que el plumón, el pintarrón o el video.

¹ Tecnologías de Información y Comunicación

² Autores como Monereo nos hablan de “Brechas Digitales” (marginación que sufren los países pobres respecto a los países ricos) creándose “info-ricos” e “info-pobres” dentro de la Sociedad de la Información, es decir, los países con mayor acceso a este tipo de tecnología. Yo agregaría que incluso dentro de los países existen estas mismas “brechas”.



Desafortunadamente el incremento en el manejo de las TIC se ha reducido generalmente al uso del lenguaje textual, es decir, especialmente a la sustitución del libro de papel convencional por textos electrónicos, no obstante es conveniente precisar que la lectura de textos por pantalla suele ser mas difícil que la lectura en un libro tradicional. Por otro lado estas tecnologías permiten ahorrar recursos en fotocopias de documentos, además de poder insertar fotografías, gráficas y esquemas tanto en color como en blanco y negro, escanear mapas históricos, obras de arte o reforzar un tema con presentaciones de power point. Muy pocas veces hay una participación verdaderamente activa de los alumnos en el aprendizaje de la materia, desaprovechando su capacidad casi natural para el uso de la tecnología, pues no olvidemos que según el concepto de Mark Prensky, nuestros alumnos son "nativos digitales", mientras que nosotros solamente somos unos "inmigrantes digitales".

CONTENIDO

El diseño y uso de la tecnología en los Planes y programas de enseñanza en la Educación Básica ha sido una constante en los proyectos, estrategias y reformas de los últimos años. Las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación "son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento" (Plan de Estudios, 2011, p. 6) conformándose en uno de los elementos emblemáticos de la política educativa de las autoridades correspondientes para favorecer los aprendizajes esperados.

Su origen lo encontramos con los avances tecnológicos en la década de los 70 con la llamada Era Digital, (Tecnologías de la Información, concepto que aparece a finales de ésta década; se afianza en los 80 y para los 90 ya abarca los tres ámbitos de la tecnología: electrónica, informática y las telecomunicaciones) convirtiéndose de esta manera en un sector estratégico en la organización y administración empresarial, adaptándose éstas a las innovaciones tecnológicas para su propio beneficio.

Esta aplicación de la tecnología en la educación empieza a tener mayor presencia en el ámbito educativo en los últimos años encontrándose supeditada a las empresas, quienes ahora "necesitan no mano de obra, sino cerebro de obra, lo cual no resulta desacertado si se considera que la actividad económica en los servicios simbólico-analíticos, están relacionados fundamentalmente con la generación, procesamiento y la difusión de datos" (Moreno, 1995, pp. 72-76), siendo su importancia tal, que en los



últimos años es fundamental para conseguir un empleo. Actualmente inicia su enseñanza – capacitación desde la Educación Básica.³

Lo anterior no es algo particular del Sistema Educativo Nacional, forma parte de los acuerdos establecidos por la UNESCO durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en diciembre del 2003 en Ginebra, Suiza, donde se formularon políticas educativas enfocadas hacia los siguientes puntos:

- Acceso universal a la información,
- Libertad de expresión
- Diversidad cultural y lingüística y
- Educación para todos (Plan de Estudios, 2011, p. 68).

Origen

Atendiendo a las propuestas elaboradas por la UNESCO, nuestro país debía seguir estos preceptos ya que ninguna reforma educativa⁴ puede y debe evadir los Estándares de Habilidades Digitales (consiste en el uso del aula telemática y la plataforma *Explora Secundaria*) que se ven reflejados cuando los alumnos utilizan las TIC de manera adecuada.

Dichos estándares están constituidos por la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación⁵ (ISTE, por sus siglas en inglés) perteneciente a la UNESCO, donde se llevan a cabo diferentes proyectos encaminados para los docentes, siendo uno de los más importantes la "Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (2008)", diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje.

IMPORTANCIA DEL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Es así como entender y valorar el impacto que ha tenido el uso de las TIC en la educación es tarea complicada, ya que se debe de hacer de manera mucho más amplia y

³ El Sistema Educativo Nacional resulta fundamental para estos requerimientos de personal. El desarrollo de la calificación en el personal de una empresa es resultado no de compañías individuales y aisladas, sino de la acción concertada a nivel nacional del plano educativo con el productivo. Lo anterior se observa claramente en el sistema de Educación Superior, en el arranque de departamentos industriales para la iniciativa privada y de servicios en el sector público.

⁴ En el 2006 se implementó en Educación Secundaria la Reforma Educativa para Secundaria.

⁵ Asociación de profesores y líderes educativos cuyo objetivo es la mejora de la enseñanza y aprendizaje por medio de la tecnología.

analítica. Debemos pensar en ellas no solo como un fenómeno educativo, su espectro impacta en el plano social, político y cultural de toda sociedad, ya que estamos ante un "nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información asociado a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales" (Coll y Monereo, 2008, p. 20) extendiendo los procesos educativos más allá de las paredes del centro escolar.

Por otro lado, la creciente demanda de incorporación de las TIC a los espacios escolares no es nueva en nuestro país⁶ y obedece en gran medida a tendencias educativas internacionales como los "*Estándares de competencia en TIC para docentes (2008)*" propuesto por la UNESCO, que sostienen que los estudiantes pueden desarrollar ciertas habilidades y competencias cuando las tecnologías se incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje⁷ por ejemplo: que sean estudiantes autónomos a lo largo de la vida, es decir, que tengan la capacidad de aprender aun cuando hayan terminado sus formación escolar, además de que puedan relacionarse con otros, en ambientes colaborativos. Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por la idea de que el uso de las TIC, son el remedio capaz de acabar con todos los males que aquejan a la educación en la actualidad, ellas solo ayudan a los alumnos a basar el aprendizaje en la indagación y la creatividad.

Bien utilizadas como herramienta de aprendizaje las TIC, pueden ayudar a cambiar cualitativamente la didáctica de la Historia, "para lograrlo, el profesor debe ser un buen conocedor de los materiales multimedia para que elabore su propio material basado en su contexto y necesidades, de lo contrario, esta destinado a utilizar lo que hicieron otros".⁸

PROGRAMA EXPLORA SECUNDARIA

En el caso de nuestro país, para integrar las acciones del uso de las TIC, se elaboró la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Durante el año 2007 se realizó una prueba de Concepto del Proyecto Aula Telemática en 17 escuelas secundarias. En una segunda etapa, y al concluirse de manera anticipada los contratos de *Enciclopedia* en secundaria,

⁶ De hecho el punto de arranque de las políticas dirigidas a impulsar y promover el uso de las TIC en Europa (que es donde se inicia) es en mayo del 1994 con el informe: *Europa y la sociedad global de la información: recomendaciones al Consejo Europeo*. (Coll, p. 19).

⁷ www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemalD0017

⁸ José Luis de la Torre Díaz. *La enseñanza de la Historia y las nuevas tecnologías*. www.educahistoria.com/index.php.



las autoridades correspondientes “acordaron impulsar un modelo integral de uso de las tecnologías que incluyera objetos de aprendizaje multimedia, equipamiento, conectividad, acompañamiento y redes de aprendizaje” (De la Torre Díaz, internet).

Como parte de los proyectos propuestos por las instancias mencionadas tenemos las Plataformas tecnológicas y software educativo llamados *Explora Primaria* y *Explora Secundaria*.⁹ Los cuales están integrados por “bancos de materiales digitales, ofreciendo herramientas para construir contenidos y que propicien el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, utilizando redes de aprendizaje y generando la integración de comunidades de aprendizaje” (Plan de Estudios, 2011, p. 34). En el presente trabajo solamente haremos referencia al segundo portal.

Para explicar en que consiste el programa antes mencionado debemos hablar de las habilidades digitales que deben manejar no solo los alumnos, sino todos los que integran el proceso enseñanza-aprendizaje:

- Conocer y utilizar las TIC de manera creativa y eficaz.
- Buscar, analizar y evaluar la información que se obtiene a partir de diversas fuentes.
- Solucionar problemas y aprender a tomar decisiones correctas.
- Aprovechar las herramientas de internet para publicar y producir sus propios contenidos.
- Comunicar y trabajar en equipo con otros (Materiales Educativos, 2010, p. 2).

Explora Secundaria cuenta con tres niveles de portales educativos: un portal federal, un portal estatal y un portal local. Su propósito es conformar comunidades de aprendizaje donde directivos, maestros, alumnos y padres de familia participen activamente en la construcción de su propio conocimiento. “Está integrada por el equipo (hardware), los sistemas (software, bancos de materiales educativos digitales y herramientas de comunicación y colaboración) y la conectividad”.¹⁰ Y sirve como puerta de acceso a una serie de recursos y servicios relacionados con la estrategia HDT, donde encontramos:

El banco de materiales educativos digitales, herramientas de colaboración y comunicación como blogs, wikis y foros, materiales de consulta y apoyo como manuales, trípticos, libros,

⁹ El proyecto *Explora Secundaria* es una copia del Programa de Capacitación Multimedia “Explora las ciencias en el mundo Contemporáneo” de Argentina, el cual se lanza en el 2009 como propuesta del Ministerio de Educación. www.portal.educacion.gov.ar/mindocentes/gral/explora-ciencias-sociales-y-naturales-para-escuela-secundaria.

¹⁰ www.hdt.gob.mx/hdt/portales-hdt.

informes de investigación, contactos y recursos de la mesa de ayuda técnica y pedagógica (Materiales Educativos, 2010, p. 5).

“Este portal brinda a sus usuarios un acervo de materiales digitales para apoyar los temas vistos en clase. Como los recursos están en línea pueden ser consultados fuera de la escuela. Así los maestros pueden revisarlos para planear la sesión del día siguiente; los alumnos, navegarlos para realizar tareas en casa, y los padres, usarlos para ayudar a sus hijos a repasar algún tema en específico”.¹¹

Lo que se busca con esta herramienta es que directivos, maestros, alumnos y padres de familia participen de manera activa en blogs, foros y wikis de diversa índole, generando escenarios de aprendizaje caracterizados por la interacción, el desarrollo de habilidades digitales y el trabajo colaborativo, “la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los lugares de ocio, etc.)” (Coll, 2008, p. 76).

Ventajas de *Explora Secundaria*:

- Administra el acervo de materiales educativos disponibles en la escuela (objetos de aprendizaje creado para HDT, así como recursos recuperados de *Enciclopedia*, *Telesecundaria*, *Red Escolar* y *Sepiensa*).
- Apoya a maestros en la generación y administración de nuevos contenidos (planeaciones de clase, documentos, tareas).
- Brinda a los docentes una herramienta para generar cuestionarios y utilizar el banco de reactivos disponibles.
- Cuenta con herramientas de comunicación como Blogs, Foros, Wikis y cuentas de correo electrónico con dominio @hdt.edu.mx., en aquellas escuelas que cuentan con conectividad.

La plataforma cuenta con los siguientes componentes:

Herramientas para el maestro:

Aquí se encuentra el Asistente para clases. Es un apartado para alojar documentos y uno para generar tareas en clase. Es una especie de archivo para el maestro que le auxilia para no perderse en los objetivos de la clase.

¹¹ www.hdt.gob.mx/hdt/portales-hdt



Materiales educativos:

Es un acervo de recursos educativos mucho más específico, organizado por grado, asignatura, bloque y aprendizaje esperado, o bien, por tipo de recurso o palabra clave. Constituye el material elaborado por el profesor y con el cual el alumno interactuará de manera cotidiana.

Evaluación:

La evaluación ofrece a los maestros herramientas para generar cuestionarios y reactivos de evaluación sobre los temas vistos. Estos se pueden imprimir, mostrar en pantalla o enviar electrónicamente para que los alumnos lo resuelvan desde su laptop, ya sea en equipo o individualmente.

Herramientas de comunicación:

Como habíamos comentado, cuando la escuela cuenta con la conectividad necesaria, *Explora* le permite al profesor conformar comunidades de aprendizaje dentro de la escuela, pero también con planteles de otros estados o regiones que tengan la plataforma HDT. Estos medios de enseñanza se basan en los Objetos de Aprendizaje (ODA) los cuales tienen el propósito de apoyar el desarrollo de las clases, sesiones o secuencias de aprendizaje total o parcialmente, "son pequeñas piezas de software interactivo que plantean actividades de aprendizaje mediante recursos gráficos, de audio, animaciones, videos y textos" (Materiales Educativos, 2010, p. 5); ofreciendo un tratamiento didáctico que busca intervenir de manera eficiente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estas herramientas digitales son muy importantes para el profesor, ya que si bien pueden parecer similares, ofrecen distintas maneras de acercamiento educativo y medio de aprendizaje.

A continuación definiremos brevemente las características y beneficios que ofrecen cada una de estas herramientas:

En el caso del *blog* o bitácora, éste recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores; el orden de los textos va del más reciente al más antiguo. "En los blogs se tratan distintos temas y el autor tiene la libertad de dejar publicado lo que considera pertinente. Tales artículos permiten que los visitantes al blog añadan comentarios, fomentando la interacción entre el autor y el lector" (Materiales Educativos, 2010, p. 7).

El profesor publica información relacionada con algún tema del programa de estudios o de interés para la clase y los alumnos la consultan como una fuente de informa-

ción, siendo utilizado el blog como un portafolio digital para almacenar los trabajos elaborados por los alumnos, individual o en grupo, y así tener evidencias del desarrollo de su aprendizaje, de este modo, tanto el profesor como los alumnos utilizan este espacio para publicar e intercambiar tareas, textos, imágenes y documentos de diversa naturaleza.

La *wiki* "es un espacio en el que participa una comunidad de autores que generan contenidos alrededor de uno o varios temas de interés" (Materiales Educativos, 2010, p. 8). La referencia mas conocida es Wikipedia, una enciclopedia digital construida y regulada por la comunidad global. En el portal hdt, los wikis son espacios donde los profesores pueden comenzar a construir contenidos relacionados con temas académicos o de interés para los alumnos.

Se utiliza de la siguiente manera: el profesor señala un tema a desarrollar y junto con los alumnos comienza a construir, corregir y aceptar la información publicada. Los alumnos, de forma independiente, publican la investigación relacionada con un tema que puede ser de interés para el grupo. De forma colegiada, los profesores elaboran y publican información dirigida a los alumnos, que les sirva para repasar, profundizar y conocer distintos puntos de vista sobre los temas trabajados en clase. Bien utilizada, la *wiki* es una herramienta muy eficaz para el profesor, ya que con ella se puede evaluar varios aspectos como disposición a la investigación, capacidad de análisis, selección de datos, redacción, ortografía, etcétera.

En cuanto al *foro*, es un espacio abierto a la discusión de temas diversos; permite el intercambio de opiniones entre los usuarios sin que estén conectados al mismo tiempo. Se puede aprovechar como un recurso didáctico donde los alumnos lo usen en la escuela para compartir sus puntos de vista sobre temas de interés personal, y que no necesariamente estén ligados al desarrollo de los contenidos. Los profesores solo permitirán o limitaran el acceso a la herramienta dependiendo de las bases establecidas en la clase, siendo los mediadores o moderadores del proceso de comunicación entre ellos. La aportación es elaborar con el apoyo de algunos alumnos las conclusiones del foro y enviarlas a todos los participantes. Cuando se ha realizado de manera recurrente, incluso se invitan a alumnos de otros grupos o escuelas.

De esta manera los alumnos pueden consultar el acervo de materiales educativos, participar en *blogs* y *wikis* creados por sus maestros sobre algún tema en particular e interactuar con ellos y otros compañeros de su clase en *foros* abiertos.

El programa *Explora* cuenta con un apartado de ayuda a los maestros y alumnos con manuales de uso, tutoriales, materiales de difusión como carteles y folletos, preguntas frecuentes, datos de contacto y procedimientos para levantar reportes sobre fallas técnicas y aclaración de dudas sobre su uso. Además, contiene un Asistente de Clase, la



cual "es una herramienta que le permite al docente planear y sistematizar las sesiones en el aula, elaborando presentaciones a las que puede incorporar videos, diagramas de flujo, mapas conceptuales, interactivos de audios".¹²

Como habíamos mencionado el fundamento didáctico de *Explora Secundaria* son los Objetos de Aprendizaje, contando el programa con un banco de estos, Planeaciones de Clase (PDC) y reactivos para evaluar lo aprendido en el salón de clase. Como se puede observar, el programa *Explora Secundaria* esta totalmente, pensado, diseñado, articulado perfectamente bien para convertirse en un instrumento didáctico que ayude al docente en su trabajo diario, apoyado en objetivos estratégicamente delineados en los Planes y programas de estudio, además de ser incluyente, ya que las autoridades como los padres de familia pueden participar de manera directa en la educación de los alumnos.

Hasta aquí desarrollamos la parte teórica para conocer en qué consiste y lo que ofrece el programa de *Explora Secundaria* a los profesores de Educación Básica. Después de la investigación realizada estos son los datos que se encontraron de manera real en el portal oficial:

En el citado programa se observan materiales de las asignaturas que conforman el mapa curricular de educación secundaria, a excepción de artes. Para la asignatura que nos interesa que es la Historia 1 y 2 se revisó cada quince días a partir del 1º de abril del año en curso el portal de Materiales Digitales, el cual sólo tenía material no terminado del primero y segundo bloque del programa, tanto de Historia 1 como de Historia 2 (habrá que decir que la materia consta de cinco bloques cada programa).

A continuación se transcribe de manera literal el material digital en la Plataforma Habilidades Digitales para Todos:

De los caballeros andantes a los conquistadores. Aprendizaje esperado.

- *Reconocer las causas que favorecieron los viajes de exploración y la hegemonía europea en el mundo.*

Sugerencias de uso.

No hay sugerencias de uso para este recurso.

Además de tener la leyenda en un recuadro de "Vista previa aún no disponible".

A partir del tercer bloque, tanto en segundo como en tercer grado, nuevamente la leyenda *No hay material disponible.*

¹² www.hdt.gob.mx/hdt/explora/explora-secundaria/

CONCLUSIONES

Se puede decir que los propósitos de las autoridades correspondientes en nuestro país para mejorar el nivel en la Educación Básica es buena, ya que constantemente se están creando y diseñando una serie de programas, estudios y proyectos que tienen como objetivo incrementar el bajo nivel académico nacional. Sin embargo, son pocos los proyectos que tienen buen fin, lo anterior, entre otras cosas, se debe a que la política educativa se rige bajo un sistema presidencialista donde el Ejecutivo aplica la visión que tiene sobre educación, cambiando constantemente los requerimientos establecidos en cada administración, impactando esto en diferentes programas como *Enciclomedia*, *Aula digital*, y en éste caso, *Explora Secundaria*, por mencionar los que tienen que ver con el uso de la tecnología en la educación.

Sólo nos resta decir, que a los mandos educativos nacionales les ha faltado información, visión, sensibilidad y conocimiento de la verdadera situación en la que se encuentra la Educación Básica. Se ha visto a la educación más como un asunto político, que como una cuestión social, lo que nos lleva a concluir que el gobierno se ha ocupado más en hacer política que de plantear una política educativa como tal, quedando entonces sus propósitos sólo como buenas intenciones.

REFERENCIAS

- Castells, M. (1997). *La era de la Información*, Madrid: Editorial Alianza, 332 p.
- Coll, César y Carles Monereo (2008). *Psicología de la educación virtual*, España: Ediciones Morata, 406 p.
- Lankshear, Colin y Michele Knobel (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, España: Ediciones Morata, 255 p.
- Moreno Moreno Prudenciano (coord.). *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, "El cambio tecnológico en la redefinición de las funciones del sistema educativo nacional" de Juan Manuel Delgado Reynoso, T. 1, México, SEP-UPN, 228 p.
- SEP. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, 93 p.
- SEP. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Materiales Educativos, *Materiales Educativos Digitales y Redes de Aprendizaje*, México, 15 p.
- José Luis de la Torre Díaz. La enseñanza de la Historia en las nuevas tecnologías. www.educahistoria.com/index.php



www.hdt.gob.mx/hdt/portales-hdt

www.hdt.gob.mx/hdt/explora/explora-secundaria/

www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID0017



CLÍONAUTAS EN TRAVESÍA: UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ESTADO DE MÉXICO

Raúl Vargas Segura*

PRESENTACIÓN

E.T.-C.: Yo recuerdo que el propio sistema creó los institutos pedagógicos que formaban profesores de historia, mientras que, por otra parte, existía la Escuela de Historia que formaba, supuestamente, a los investigadores, con lo cual se engendró un verdadero absurdo. Es decir, algo que podía haber sido integral quedó totalmente desvinculado: Si se estudiaba en el pedagógico y se quería investigar sencillamente se le decía que no, porque no estudiaba para eso: pero si el que se graduaba en la Escuela de Historia quería dar clases le daba el no. Entonces resultó un fenómeno interesante, porque hizo falta profesores, y muchos de quienes había estudiado para 'investigadores' terminaron siendo profesores; tampoco fueron pocos los graduados de profesores que, posteriormente, se desarrollaron como investigadores.

(Conversación entre historiadores: Eduardo Torres-Cuevas y Julio Le Riverend. Diálogos necesidad de la Historia. (1995) En Revista: Debates Americanos. Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales. No. 1. Enero- junio. La Habana: Facultad de Filosofía e Historia. Universidad de La Habana).

En esta ponencia la intención es exponer a partir de testimonios empíricos, algunos rasgos de cual es la tendencia en relación a la investigación que se desarrolla sobre la enseñanza de la historia. Con base a ello, reflexionar acerca de cómo la investigación y la enseñanza de la historia responden o son expresiones de la formación que se recibe en las Instituciones de Educación Superior (IES) Públicas y Privadas Convencionales y en las Normales Superiores y Básicas. Un fenómeno teórico-metodológico que se evidencia aún más cuando se implantan nuevos Planes de Estudio en Educación Básica. Situación que se profundiza ante la falta de una conocimiento profundo de las diversas perspectivas historiográficas y pedagógicas, que se han desplegado en el ámbito del pensamiento histórico y su enseñanza-aprendizaje.

* Red de Investigador@s Educativ@s en el Estado de México (REDIEEM).



PROPÓSITOS

- Exponer los hallazgos de análisis de investigaciones relacionadas con la enseñanza de la historia.
- Recuperar los planteamientos de Fernand Braudel y Gilles Ferry, para analizar y recrear los hallazgos de investigaciones sobre la enseñanza de la historia.
- Sustentar la importancia de un cambio en la intencionalidad de la formación de historiadores.

PERSPECTIVA TEÓRICA

En relación a la perspectiva teórica en la que se sustenta esta investigación se recuperan sobre todo los planteamientos historiográficos de Fernand Braudel y así mismo, en el campo de la formación de docentes es de considerarse los planteamientos de Gilles Ferry, para realizar una reflexión sobre la situación que se identifica tanto en lo relacionado con la investigación educativa sobre la enseñanza de Clío, como en la preparación de los docentes en éste campo del conocimiento. No se descartan otras y otros autores, pero la mirada reflexiva que se despliega en esta investigación se orienta fundamentalmente tanto por Braudel como por Ferry. En relación a Braudel se recupera su propuesta teórico-metodológica de las temporalidades *histórico-sociales* que Aguirre Rojas precisa cuando expresa Braudel ha sido llevado a construir una tipología estructurada de los diferentes tiempos histórico-sociales, de las diversas duraciones registrables y clasificables de los hechos, fenómenos y procesos históricos, que constituye precisamente su propuesta metodológica de las temporalidades diferenciales en general y la larga duración en particular (Aguirre, 1996, p. 37). mismo tiempo la vigencia y también en parte la relevancia de estas mismas realidades (*Ibidem*, p. 37).

Esta perspectiva del tiempo histórico se utilizará en el momento de efectuar el análisis del proceso de implementación de los Planes de Estudio relacionados con el Aprendizaje y Enseñanza de la Historia y también en la reflexión sobre los datos empíricos. Sobre todo cuando Rojas precisa que Braudel distingue:

En primer lugar, los acontecimientos o sucesos de corta duración, que definen su temporalidad precisamente ‘*évenementielle*’ a la medida y al ritmo del acontecer cotidiano (*Ibid*, p. 37).

En segundo término, el tiempo de la mediana duración, que constituye a las distintas ‘*coyunturas*’ económicas, políticas, sociales, culturales, etc., en referencia a las realidades

reiteradas durante años, lustros e incluso décadas. [...] El tiempo de vida entre el nacimiento y el reemplazo de una generación literaria, política o cultural (Opus, cit. 38) o de investigación.

Estos planteamientos son entramados con los de Ferry en relación a la formación como la reflexión de sí mismo, el proponer que la formación es a partir del análisis de lo realizado y en una relación dialógica con los otros, que lleve a las personas a tomar conciencia de estar o no respondiendo a las exigencias que se presentan para lograr nuevos aprendizajes y prácticas en relación a la responsabilidad o compromisos profesionales que como educadores se tiene. Ferry sostiene que:

Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo solamente. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentran los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionarse él mismo al tiempo de reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (1997, p. 56).

REFERENCIA CONTEXTUAL

En relación con la situación de investigación se está considerando a Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) que a través del Departamento de Posgrado e Investigación de la Dirección de Educación Superior ha organizado y desarrollado desde el año de 2006 hasta el 2011 dos Congresos y cuatro Coloquios y en respuesta a las convocatorias se han identificado 17 ponencias relacionadas con la enseñanza de la historia (Ver Anexo 1).

Las y los participantes en dichos eventos son docentes de educación primaria, secundaria y de Instituciones Formadoras de Docentes que a partir de su experiencia y utilizando elementos teórico-metodológicos de investigación educativa han presentado sus aportaciones. Lo que ha generado la inquietud de plantearse el siguiente problema:

¿Cuáles son los objetos de estudio, la metodología, los referentes teóricos y resultados de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y su relación con la Reforma Educativa en este campo del conocimiento?

ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para la realización del análisis de las investigaciones se realizaron los siguientes pasos:



- Identificar en las Memorias de los Congresos y Coloquios las ponencias relacionadas con la enseñanza de la historia.
- Establecer los Indicadores para analizar las ponencias, planteándose:
- Nombre de autor o autores, título de la ponencia, nivel educativo, objetos de estudio, propósitos u objetivos, la metodología, los referentes teóricos, análisis o reflexión, y resultados.
- Lectura y análisis de cada una de las ponencias para recuperar información relacionada con los Indicadores
- Elaborar un Banco de Datos con los Indicadores mencionados

A partir de esta información se procedió a utilizar Cuadros de Análisis con base a lo propuesta por Knobel, quien señala acerca de la sistematización de la información:

Todos los componentes del diseño de investigación (preguntas, propósitos, objetivos, marco teórico, marco conceptual, recolección de datos, análisis, interpretación, conclusiones y resultados) (...) tienen relación unos con otros (...) con la intención de entender y usar un cuadro que guíe nuestra investigación es útil pensar en términos de una variedad de preguntas clave que podemos poner en cada columna. (...) vamos contestando las preguntas, e implementamos las tareas y seguimos las pistas que nos han dado nuestras respuestas (Knobel, 2001, p. 25).

EXPRESIONES DE LA TRAVESÍA INVESTIGATIVA

En este apartado se expondrán los hallazgos recuperados de la lectura y análisis de las investigaciones presentadas en dos Congresos y cuatro Coloquios (Ver Anexo 1) organizados por SEIEM entre los años de 2006 al 2011, se mencionará lo relacionado con los siguientes aspectos:

- Nivel Educativo de las y los Participantes; Problemas de Investigación; Sujetos – Objetos de Investigación; Propósitos – Objetivos; Referentes Teóricos; Sustentos Historiográficos; Sustentos Pedagógicos; Autores mas Consultados; Tendencias Metodológicas; Conclusiones; Propuestas.
- De las 17 Ponencias analizadas fueron 7 del Educación Primaria, 6 de Educación Secundaria y 4 de Educación Superior (UPN, CAM); Acerca de los Problemas de Investigación destacan lo relacionados con: La Comprensión de los Textos Escolares de Historia; Aprendizajes Significativos; Enseñanza por Competencias; Estrategias y Expresiones Culturales; Tecnologías de la Información y la Comunicación



(TIC's) y el Aprendizaje de la Historia; Interés por el Aprendizaje de la Historia por parte de los Alumnos; Bajo Aprovechamiento; Enseñanza y Reactivos de la Prueba Excale; Conciencia Histórica y Materiales o Actividades Didácticas.

- Entre los propósitos a investigar se señalan los siguientes: Conceptualización del Tiempo Histórico; Impacto de Estrategias; Diagnostico de Aprendizaje; Propuesta de Intervención; Enseñar a Pensar Históricamente; Estrategias y Recursos Culturales; Usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's); Trascendencia favorable para la Adquisición de Competencias; Libros de Texto; Perfiles de Docentes; Habilidades con las que debe contar el Docente; Enseñanza de acuerdo a Enfoque y Objetivos e Impartición de un Curso-Taller.
- También se identificó que la lógica empírico analítica desplegada con la metodología hipotética-deductivo es la más recurrente con el uso de encuestas y sistematización con base a análisis de tendencias, series temporales y correlacional no experimental. En este mismo aspecto metodológico, se orientaron con menor uso algunas investigación por la lógica interpretativa con la implementación de la metodología de la investigación-acción, etnografía y análisis de textos. Sólo una menciona que era una investigación histórica.
- Entre los referentes teóricos se utilizan en las ponencias analizadas en términos historiográficos a March Bloch, Fernand Braudel, Chesnaux y Koselleck y en relación a la cuestión pedagógica y didáctica se recuperan los planteamientos de Vigotsky, Piaget, Ausubel, y Dewey; Carretero, Pluckrose y Sánchez Quintanar. Se menciona la corriente de los Annales, así como, el constructivismo, competencias cognitivas, como perspectivas teóricas más destacadas.
- En el análisis y reflexiones que se expresan en las ponencias, destacan aspectos como: la importancia de la planeación; condiciones para el desarrollo de competencias; los contenidos curriculares; distanciamiento entre quienes elaboran los planes de estudio y los docentes; la influencia de la evaluación en la orientación historiográfica; la formación de docentes de historia; la actitud de los estudiantes ante las clases de este campo del conocimiento; la importancia de la historia en la conformación de una visión de vida; la historia como un tema academicista; la cultura como una cuestión esencial en la enseñanza de la historia y también, la historia y su sentido crítico y formativo para una conciencia ciudadana.

ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO

A partir de recuperar lo señalado por Braudel acerca de la coyuntura en donde propone ubicar un acontecimiento histórico en el decurso de una duración de varias décadas en



este caso la enseñanza de la historia en los diversos planes de estudio, si bien, no se trata de profundizar en la composición de dichos Planes, sino más bien plantearse una reflexión a partir de que los propósitos iniciales de la historia como objeto de aprendizaje tenía la intención de fortalecer la identidad nacional, el amor a la patria desde su programa inicial en 1861, Eva Taboada menciona para promover la enseñanza de la historia en la escuela primaria (1861) y las derivadas de los Congresos Nacionales de Instrucción, el de 1889 (diciembre 1889 a marzo de 1890) y el del 1º. de diciembre de 1890 a febrero de 1891 (Taboada en Hernández, 1995, p. 13).

Y en cuanto a la Historia en la Educación Secundaria, Victoria Lerner nos refiere lo siguiente:

De 1926 hasta la reforma educativa de 1975 se enseñó por asignaturas, después por 18 años imperó la enseñanza por áreas. En 1992 se volvió a la enseñanza por asignaturas, porque se considero que los maestros no tenían una formación adecuada para enseñar por áreas y que el alumno debía de tener un conocimiento más profundo de cada una de estas materias (Lerner en Hernández, 1995, p. 151).

Sin embargo, se identificaron serias contradicciones en el Programa de la Historia publicado en 1993, donde se señala que las contradicciones de carácter antagónico empiezan cuando en la continuidad del análisis del Programa se revisan los contenidos temáticos, ya que éstos, de forma implícita están orientados por una visión de la historia y una concepción de la enseñanza-aprendizaje, que no son compatibles con la propuesta hecha inicialmente en los propósitos y el enfoque de la materia, ya que los títulos de las unidades vuelven a ser expresión de una concepción historicista (Vargas, 1998, p. 8).

Cuestión que continua hasta el 2006, en que supuestamente se modifica el Plan de Estudios para mejorar, sin embargo resulta contraproducente, se elimina la historia como asignatura en el Primer Grado de la Secundaria, y se suprimen épocas históricas, sobre todo las relacionadas con los orígenes prehispánicos.

En el último siglo y medio se han efectuado cambios en los Planes de Estudio y Programas en la Educación Pública en General que han incluido modificaciones en la forma y contenido curricular en el campo del conocimiento y enseñanza de la Historia. En concreto, se puede inferir en una perspectiva de mediana duración como diría Braudel, que desde 1974, prevalece en todo este itinerario de la historia en los Planes de Estudio, y es una intencionalidad por un **lado de suprimir la historia como objeto de conocimiento** y, planteando una situación de horarios muy parcelados, así como, definiendo una orientación historiográfica que lleve a concebir la historia como el conocer el pasado, de tal forma que los temas del presente y los acontecimientos de

actualidad, se minimicen como objeto de estudio o se supriman por falta de tiempo en el calendario escolar. Que conlleva a una disminución de la trascendencia formativa de este campo del conocimiento, que no sólo ha sido de organización curricular al pasar de asignatura a la forma de área y posteriormente volver a ser asignatura en la Educación Básica.

Se observa que dichas "reformas" han llevado a dificultar tanto la enseñanza como el aprendizaje y por ende su nivel de aprovechamiento y uso para la formación de una conciencia histórico-social, teniendo como efecto el incidir lo menos en la conformación de la identidad nacional de las nuevas generaciones de ciudadanos. Situación que permite inferir de que existe una intencionalidad en términos de **política educativa** de aminorar y hasta donde sea posible desaparecer a la historia como un conocimiento fundamental de la curricula escolar, no como un planteamiento aislado sino como un *continuum* en las Reformas de los Planes de Estudio.

En esta coyuntura las ponencias analizadas son resultados de procesos de investigación educativa muy significativas y dan cuenta de las diversas problemáticas que se viven en la vida escolar, con el uso de diversas metodologías y referentes teóricos. Se descubren elementos concretos de la contradicción esencial entre los enfoques y la permanencia de una visión historiográfica decimonónica historicista, que se ha llevado a querer resolver con mejoras didácticas y uso de nuevos recursos tecnológicos.

Ante ello, si es necesario un cambio en los Programas de Historia como objeto de conocimiento, pero no sólo en cuanto a dosificación o forma, sino sobre todo a partir de una visión historiográfica que corresponda a los retos formativos actuales, Carlos Aguirre, nuevamente nos orienta y se recupera su propuesta:

Porque en contra de una visión tradicional y reductora de la historia, que había sobrevivido hasta 1968, y que afirmaba que la historia era sólo la 'ciencia del pasado', los últimos treinta años van a presenciar en cambio la afirmación de una postura que, cada vez más difundida y aceptada, afirma que la historia es la ciencia 'de los hombres en el tiempo', y por lo tanto, ciencia del más absoluto y candente presente, lo mismo que de los muchos y muy diversos pasados ya acontecidos (Aguirre, 2000, p. 35).

CONCLUSIONES

La travesía desarrollada en ésta aproximación a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, nos lleva a reconocer en primera instancia, que es una situación no sólo didáctico operativa sino además y sobre todo una cuestión teórico-metodológica historiográfica, para comprender las modificaciones de enfoque y susten-



tar la reorientación didáctica en la práctica cotidiana de los docentes-historiadores. Para sustentar esta conclusión se recupera la expresión de Cristina Arrondo:

Hay que insistir en que multitud de decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la historia... (2001, p. 78).

Las ponencias analizadas dan muestra de que se esta incrementando la preocupación por comprender y sustentar propuestas para elevar la calidad de la enseñanza y sobre todo de incrementar entre las y los estudiantes de Educación Básica el nivel de aprendizaje de este campo del conocimiento a partir de los propios protagonistas: las y los docentes en servicio.

Si bien, existe en estas ponencias una diversidad de elementos teóricos y metodológicos para su realización, es de reconocerse el esfuerzo que se efectúa en sustentar la desnaturalización de la problemática que se vive en la baja del aprovechamiento escolar y los efectos de las estrategias de evaluación tipo EXCALE, ENLACE o Universal (Plá, 2010).

Las reformas o "cambios" en los Planes de Estudio y Programas analizados desde la temporalidad histórico educativa de mediana duración, permite de manera comparativa identificar la continuidad de una intencionalidad de política educativa desde 1974, que es disminuir la trascendencia y utilidad para promover una conciencia histórico social entre las y los estudiantes, y para ello se han mantenido las contradicciones entre los enfoques y la persistente orientación historiográfica historicista, que ya esta más que demostrada su inviabilidad en la vida escolar. Se hace necesario en términos historiográficos una visión de la historia que parte del estudio del presente, de la problematización en la enseñanza y de la potenciación de habilidades del pensamiento e investigativas.

Lo que lleva a plantearse retos investigativos y construcción de alternativas de larga duración sobre los contenidos curriculares de las IES Públicas y Privadas con los que se están formando tanto los historiadores como los docentes a lo largo y ancho del país. Que hoy cuenta con decenas de propuestas de licenciaturas, maestrías y doctorados en las Universidades, Normales Superiores y Normales Básicas.

REFERENCIAS

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1996) *Braudel y las ciencias humanas*. España: Montesinos.
- _____(2000) *Pensamiento historiográfico e historiografía del Siglo XX. Ensayos introductorios*. Rosario, Argentina: Prohistoria.
- Arrondo Cristina et al. (2001) *La formación docente en el profesorado de historia*, Argentina: Edit. Homo sapiens.
- Cheybar y Kuri, Edith (Coord.) (1999) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. México: CESU UNAM. Plaza y Valdés
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Argentina: Edit. Novedades educativas.
- Hernández Rabiela, Yolanda Irma (Coord.) (1995) *Enseñar Clío*. Memoria. I Encuentro de profesores de historia en educación básica. Tomo I y II. México: Círculo de Investigaciones Pedagógicas, A.C. y ENSM.
- Knobel, Michele y Lankshear Colin,(2001) *Maneras de ver el análisis de datos en investigación cualitativa*. Morelia, Michoacán, México: IMCED.
- Navia Antezana, Cecilia (2006) *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Ediciones Pomares.
- Plá, Sebastián. (2010) "¿Sabemos historia en educación básica?" *Una mirada a los resultados de ENLACE 2010*. En Revista Perfiles Educativos | vol. XXXIII, núm. 134, 2011 | IISUE-UNAM.
- SEP (1993) *Plan y Programas de Educación Secundaria*. México: Comisión Nacional de Textos.
- Vargas Segura, Raúl (1998) *Reflexiones en torno al programa de historia en educación secundaria*. En Revista Enseñar Historia. Año 1. Vol.1. No. 1. Septiembre – diciembre. México: Asociación Nacional de Profesores de Historia y Ciencias Sociales, A.C.



ANEXO 1

<p>1er. Congreso de Formación, desarrollo profesional e investigación educativa. Toluca, México. Noviembre de 2006</p>	<p>Propuesta para la calidad de la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Historia Universal en el alumno de segundo grado de la Esc. Federalizada 'Ignacio Ramírez'. Olga Ojeda Mendoza Reflexión sobre el libro de texto de Historia de México en la educación secundaria. Luis Hernández Romero Cómo enseñamos Historia en la educación primaria y secundaria, una reflexión docente desde la especialización en la E-A de la historia en educación básica. Rosalía Pérez Valencia Sheila Yamili Méndez Morales.</p>
<p>1er. Coloquio: Los Procesos de Planeación como Estrategia para elevar la Calidad de la Educación Básica y Superior en los distintos Espacios Educativos. Tlalnepantla, México. Noviembre de 2007</p>	<p>Curriculum de tercer grado en historia, geografía y civismo. Blanca Alejandra López Vázquez</p>
<p>2º. Coloquio: Los Resultados de Evaluación en Educación Básica. Desarrollo Curricular de Educación Básica y Programas de Formación Docente. Toluca, México. Octubre de 2008</p>	<p>La validez externa de la prueba EXCALE de la asignatura de Historia para 3º grado de primaria. María Guadalupe Mendoza Ramírez</p>
<p>3er Coloquio: Estrategias de Innovación en la Formación y Práctica Docente en el Contexto Actual. Tlalnepantla, México. Noviembre de 2009.</p>	<p>La construcción de la conciencia histórica en la educación básica. Luis Saracho Estrategias constructivistas en el aprendizaje de la historia. Diego Sergio Jardón Ledezma</p>
<p>4º. Coloquio: 200 Años de Educación en México. Toluca, México. Noviembre 2010.</p>	<p>La historia intelectual. Una función alternativa. Iván Bahena Mendoza El perfil profesional del docente en la enseñanza de la Historia, en sexto grado de primaria. Abel Valencia Omaña La importancia del diseño de ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia. Hugo Ángeles Moreno</p>

<p>Congreso Internacional de Educación: Innovación y Desarrollo para la Escuela del Futuro. Tlalnepantla, México. Noviembre de 2011</p>	<p>Comprensión del tiempo y el espacio histórico. Alejandro Mejía Plata La labor docente, elemento decisivo en el proceso educativo. El caso del profesor de historia. Alicia E. Ramírez Vázquez La enseñanza de la historia en la escuela primaria Patricia Perales Nava El abordaje de aprendizajes en la asignatura de historia en 5° de la escuela primaria. Marco Antonio Zamora Solís Estrategias para la enseñanza de la historia en 5° grado de primaria. José Raúl Vázquez Ramos. El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), como herramientas de apoyo para la comprensión de la Historia en el sexto grado grupo "A", de la escuela primaria "Amado Nervo". Francisco Olvera Chávez. El maestro de historia como promotor en la cultura Beatriz Eugenia García Rodríguez.</p>
---	--



ENSEÑAR HISTORIA A TRAVÉS DEL PROYECTO DIDÁCTICO: RETO PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL

Felicia Vázquez Bravo*

La historia como contenido escolar ha sido parte de la educación básica en México a partir del siglo XIX, pero es hasta el siglo XX que conforma como un contenido medular de la política educativa oficial, en la medida en que se ubica como una vía para conformar una identidad nacional. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la historia se ha ido redefiniendo, tratando de superar, por lo menos a nivel de las propuestas curriculares, los enfoques centrados en la transmisión de información. En México, es hasta finales de los años ochenta que encontramos en la literatura cuestionamientos al respecto. En términos generales, podemos englobar estos cuestionamientos en tres: ¿para qué enseñar historia?, ¿qué historia enseñar? y, ¿cómo enseñarla?

En la reforma curricular de 1993, se afirmaba que la enseñanza de la historia tendría un sentido formativo, privilegiando la construcción de la noción temporal como un esquema de ordenamiento cronológico, la diversificación de objetos de conocimiento histórico y la articulación con la geografía y la formación cívica (SEP, 2003). En 1997 se modifica el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal, instancia responsable de la formación de maestros de nivel básico, incorporándose la asignatura "Historia y su enseñanza". En ésta se abordaban las dimensiones psicológicas de la construcción del tiempo histórico y nociones sociales, se proponían recursos didácticos para el manejo de nociones temporales y espaciales, específicamente la línea de tiempo y el uso de mapas; se planteaban actividades basadas en "hacer como si...", es decir, simular los hechos históricos. Si bien las estrategias que se proponían presentaban el contenido al educando de manera atractiva y podrían favorecer la empatía e imaginación histórica, no retomaban las características de este contenido desde el punto de vista disciplinario.

En el año de 2006, en el marco de la reforma a la educación secundaria se revisó y modificó el enfoque y estrategias de enseñanza en ese nivel. En el 2009, se inició la "Reforma Integral de la Educación Básica" (RIEB). En particular en Historia, se señala en los nuevos programas la intención de reforzar el enfoque formativo y desarrollar

* Universidad Nacional Autónoma de México /Universidad Marista de Querétaro.



tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio, manejo de información y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Se afirma que el conocimiento histórico está en permanente reconstrucción y que se requiere enseñar una historia explicativa, privilegiando la reflexión crítica y las interrelaciones entre los acontecimientos. Como parte de la competencia referente al manejo de información documental, se hace énfasis en la lectura e interpretación de fuentes históricas y actividades procedimentales para aplicar el conocimiento histórico (SEP, 2009). Esta reforma por lo menos en el nivel de los documentos normativos, intenta incorporar principios teóricos de las corrientes historiográficas actuales, así como propuestas didácticas ya probadas en otros países, de manera particular el énfasis en la enseñanza de una historia explicativa, el trabajo con fuentes históricas y el pensamiento histórico como eje formativo, recuperando con ello la complejidad y método de investigación propio de la disciplina (Arce, 2009).

La reforma de 1993 y la de 2009 se caracterizan por la incorporación, tanto en el discurso educativo como en la práctica educativa, de visiones alternativas a la enseñanza de la historia tradicional, pero para poder implementarse, se requiere la actualización de los maestros en servicio y cambiar el enfoque en la formación de los estudiantes de las normales, jóvenes estudiantes producto de prácticas educativas centradas en la repetición y memorización de datos históricos o quizá, en aproximaciones constructivistas.

A partir de investigaciones cualitativas de la práctica docente y algunos estudios de carácter evaluativo de los maestros de educación básica en servicio¹ se puede señalar varias debilidades en la práctica y formación docente. Arce (2009) señala entre estas debilidades: aplicar del enfoque; identificar ideas centrales en un texto; relacionar acontecimientos históricos en la corta y larga duración; identificar los problemas más comunes que tienen los alumnos para aprender historia; diversificar los recursos y estrategias para la enseñanza de la historia; graduar los contenidos de acuerdo a la edad de los estudiantes; reconocer los principios teóricos y metodológicos que sustentan la construcción del conocimiento histórico.

En la reciente reforma para el caso de la enseñanza de la historia, la competencia de manejo de información de fuentes requiere que los maestros tengan cierto conocimiento y habilidades sobre el manejo de éstas, las cuales adquieren sentido en relación con una visión epistemológica específica, que les permita a los estudiantes en formación para ser maestros, introducirse en la(s) lógica(s) de construcción de este conocimiento.

¹ Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006, Examen Nacional para maestros en servicio "Aprender y enseñar historia en la educación básica" México: SEP.



Si bien, los programas de la Escuela Normal, hasta el año de 2010 eran acordes en lo general con este enfoque, no contemplaban espacios para el análisis y comprensión de la historia desde sus características epistemológicas y mucho menos metodológicas, que diera al estudiante un contexto formativo suficiente para implementar las nuevas orientaciones de los planes de estudio de primaria.

Hasta el momento las experiencias reportadas de trabajo didáctico a partir de fuentes históricas, ha encontrado cierto impacto en las concepciones de la Historia de los sujetos aunque no su transformación radical ni un impacto significativo en el ámbito escolar (Barton, 2010). Esto puede ser explicado, además de las dificultades cognitivas específicas y otros factores, a partir de la artificialidad de las situaciones escolares en relación a tratar de simular espacios de construcción de conocimientos, a la dinámica y condiciones institucionales (demandas del currículum formal, tiempos, recursos, prioridades).

Entendemos a la didáctica como una disciplina descriptiva, analítica que estudia y norma la enseñanza, entendida ésta como una acción intencional dirigida a producir aprendizajes deseables en un contexto institucional, el cual constituye una dimensión de la práctica social, con características singulares (Camilloni, 2007).

En la didáctica de la historia actualmente encontramos cuatro enfoques posibles: la transmisión de información factual, el trabajo con el método del historiador, la comprensión de conceptos clave del discurso histórico y la comprensión del discurso histórico a través de prácticas de lectura y escritura en el contexto del aula. Estos enfoques pueden resultar complementarios entre sí, o bien constituir alguno de ellos el eje de la propuesta de enseñanza. Sin embargo, su implementación requiere de un marco teórico-epistemológico, que articule el uso de técnicas específicas con una intencionalidad pedagógica acorde con las características de la disciplina.

La situación problema y el proyecto didáctico. La experiencia didáctica que aquí se presenta, retoma el método basado en problemas y el trabajo por proyectos, los cuales son propuestas pensadas desde planteamientos de la corriente constructivista, bajo el enfoque de la enseñanza situada.

El método basado en problemas en el caso de la Historia ha sido desarrollado por autores como Allain Dalongeville y Michel Hubert. Dalongeville (2003) hace una propuesta concreta para trabajar en Historia con el enfoque de la situación-problema. Plantea que este tipo de enfoque ayudará a transformar las representaciones de los estudiantes en relación a la historia. Define como situación-problema en el terreno de la didáctica de la Historia aquella situación propuesta en el ámbito de la enseñanza formal que demanda comprensión y análisis de un hecho, la cual, en un inicio le resulta difícil al estudiante dado que sus representaciones no le son suficientes para resolver esta demanda. La situación problema se caracteriza por trabajar con un objeto histórico

estudiado por historiadores, del que ya han formulado hipótesis e interpretaciones, sobre el mismo y que permite encontrar o construir puntos de vista, opiniones, e intereses contradictorios. Se promueve la comparación entre el cómo fue vivida dicha situación y cómo es ahora recuperada (pasado-presente), a través de la interpretación de los que ahora estudian esa realidad. En particular, para este autor, es relevante promover la confrontación de la comprensión lograda con el "otro-presente, es decir entre los mismos alumnos y el profesor en diferentes momentos de trabajo con la situación. Lo cual detonará el conflicto sociocognitivo, fundamental desde la perspectiva de Dalongeville, para producir cambios en las representaciones.

El proyecto didáctico es un conjunto de experiencias que se definen de manera anticipada y organizada con un propósito bien definido. Díaz-Barriga, puntualiza que el método de proyectos: Puede tener como propósito el resolver un problema, desentretar un acertijo, superar alguna dificultad, o también hacer o efectuar algo que materialice una aspiración o idea (Díaz-Barriga, 2006, p. 34). El trabajo didáctico basado en proyectos tiene una serie de características teóricas y metodológicas, pero como plantea Perrenoud (2000), éste debe adecuarse en los contextos particulares de implementación. Se busca movilizar saberes y recursos cognitivos a partir de enfrentar desafíos que importan al alumno: aprender o comprender algo y alcanzar una meta, obteniendo la satisfacción del trabajo cumplido. Implica enfrentarse a obstáculos reales propios de la del trabajar con otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo por proyectos, ha sido parte de la propuesta metodológica-didáctica de las modificaciones curriculares de la presente década. Su implementación inició en el nivel de preescolar y posteriormente en el de secundaria, recientemente se incorpora al nivel de primaria. En los programas de las escuelas normales, hasta el año del 2011, ha sido parte de los contenidos de la licenciatura en educación preescolar, pero no de la licenciatura en educación primaria. Se les pedía a los estudiantes que planearan por proyectos, pero en la misma institución formadora, no era una modalidad didáctica con la que se trabajara. En el contexto de la práctica docente de quien presenta esta experiencia, se fue haciendo cada vez más fuerte el reclamo de los estudiantes normalistas: "nos piden que trabajemos por proyectos con los niños, pero aquí no lo hacemos, ¿cómo lo vamos a aprender?" Este reclamo, a la par de la investigación documental que se estaba realizando, me llevó a la decisión de implementar esta modalidad didáctica con los grupos a mi cargo. Este proceso fue paulatino, año con año, se fueron probando actividades aisladas con los grupos como parte del trabajo docente, pero fue



hasta el ciclo escolar 2010-2011, que se decidió implementar esta modalidad en el marco de un proceso de investigación más amplio como parte de estudios de doctorado, en que se aborda su análisis con un enfoque cognitivo. Enfocando la experiencia desde una mirada de práctica docente desde la investigación-acción, la pregunta central de la experiencia es: *¿Cuáles son sus alcances y limitaciones al implementar una innovación didáctica en el ámbito de formación docente, que implica movilizar no sólo saberes, sino prácticas institucionalizadas?*

Esta pregunta resulta relevante en el marco actual de reformas curriculares que pretenden movilizar formas de enseñanza. Al diseñar y proponer el proyecto a los actores institucionales (estudiantes, maestros, directivos) se esperaba aportar la posibilidad de experimentar con una innovación didáctica institucional. Se sabía que el trabajo sería arduo y que implicaría un fuerte compromiso como docente-investigador, pero, dado el ambiente de trabajo con el que se había trabajado años atrás, se pensó que la propuesta sería apoyada y bien recibida.

MÉTODO

Lo participantes fueron estudiantes de la licenciatura en educación primaria y preescolar. La experiencia se focalizó en dos subgrupos: uno de la licenciatura de educación primaria conformado por 9 estudiantes y 6 de preescolar. Todos cursaban el 5º semestre (de los 8 semestres del programa). En total participaron 15 estudiantes, (14 eran mujeres y 1 varón). Su edad era entre 21 y 38 años de edad, siendo la media 23 años.

El análisis de la experiencia didáctica, que aquí se comparte, pone el foco en el diseño y aplicación de la propuesta didáctica en un contexto natural, recuperando los aprendizajes obtenido de la experiencia misma.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La experiencia se llevo a cabo en una escuela normal particular, ubicada en el Estado de Querétaro, en la que se ofrece varias licenciaturas en educación, entre ellas educación primaria y preescolar. Esta escuela, sigue el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública. Los profesores son en su mayoría egresados de escuelas normales. La mayoría, al momento de la experiencia, tenían mínimo 8 años de laborar en la institución, pero hay varios que tenían aproximadamente 20 años en dicha institución.

Además de las materias señaladas en el plan de estudios oficial, el trabajo académico en esta escuela se ha caracterizado por buscar el fortalecimiento de la formación práctica de los estudiantes a través de acciones institucionales en los que participan de

manera conjunta todos los profesores y estudiantes, tales como el "Circuito infantil". Éste consiste en que, se diseñan e implementan en cada materia o área, actividades breves, denominadas talleres. Asisten a estos talleres niños que cursan el nivel de preescolar y primaria. Este proyecto institucional se ha conservado año tras año, bajo la convicción del equipo docente de su impacto positivo en la formación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, representa cargas de trabajo extra para todos los involucrados, habiendo momentos de elevado estrés y agotamiento físico y psicológico.

La diseño e implementación del proyecto didáctico de Historia se realizó entre octubre del 2010 y enero del 2011. En este periodo la docente-investigadora impartía la materia Historia y su enseñanza II, en la licenciatura de educación primaria. Esta situación, por un lado, garantizaba contar con un grupo de estudiantes, pero a la vez, se conjuntó con una serie, no previstas, de subjetividades por parte de los demás docentes y del mismo investigador. En el inicio formal del trabajo de campo hubo cambio del personal directivo y modificaciones desfavorables en las condiciones laborales de los docentes, provocándose tensión y rupturas en las relaciones interpersonales entre los docentes. Si bien hasta el momento se había llevado una relación de trabajo colectivo y de cordialidad entre la mayoría de los maestros, al momento de conocer el trabajo que se estaba realizando con el grupo por parte de la docente- investigadora y al saber que se sería parte de un estudio para obtener un grado académico, algunos maestros realizaron acciones de sobre presión al grupo, lo que dificultó la disposición de tiempo y atención de los sujetos a las tareas encomendadas, desarrollándose en un clima institucional poco favorable.

Técnicas. Se recuperaron producciones escritas de los sujetos y reflexiones orales, así como cuestionarios, y se llevó un registro a manera de diario de trabajo. Para esta ponencia sólo se retomaron sentidos construidos a partir de los comentarios de los participantes y lo observado durante el trabajo.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Diseño y preparación

El objetivo del proyecto didáctico fue que los sujetos-estudiantes tuvieran un acercamiento a la historia desde un método específico, basado en la formulación de interrogantes, formulación de hipótesis, la búsqueda de información (fuentes históricas), que a la vez les sirviera de base para comprender formas innovadoras de enseñar la historia acorde con los enfoques didácticos reportados en la literatura sobre el tema.

El tema central fue: El agua en Querétaro, tomando como eje los cambios en la extracción, distribución y abasto del agua (siglo XV al siglo XX). Se retomó este aspecto



de la historia de la región, por considerar que sería potencialmente significativo para los sujetos- estudiantes.

Cabe resaltar que si bien no todos los sujetos son originarios de Querétaro, la ubicación geográfica de la institución así como su historia está vinculada con el tema del agua, dado que el edificio es la instalación de un antiguo molino y fábrica textil localizada al borde de un cauce denominado "Río Querétaro". El tema del agua, además de ser un asunto de interés y preocupación global, se vincula con los objetivos de enseñanza del sistema educativo referente a fomentar la conciencia ecológica. En la región se viven actualmente problemas de abasto de agua potable. La situación problema eje del proyecto fue: ¿De dónde viene el agua que consumimos diariamente?, ¿por qué dicen que se está acabando?, ¿antes de dónde venía?

Este tema también se eligió con base en las recomendaciones de Dalongeville, quien señala que el tema-problema para ser abordado didácticamente en los niveles pre universitarios, deberá ser un tema ya estudiado por expertos y de los que existan fuentes primarias y secundarias accesibles a los estudiantes. Como parte de diseño de la presente investigación, la investigadora-docente, localizó y analizó previamente la fuentes primaria y secundarias en relación al tema.

El producto final esperado eran narraciones explicativas de algunas situaciones económicas, políticas y sociales que llevaron a modificar el sistema de distribución del agua a través del tiempo. Estas narraciones tendrían que apoyarse en material didáctico.

El proyecto didáctico se pensó inicialmente como el eje de trabajo del programa de Historia y su enseñanza II, pero considerando que el tema central del Circuito Infantil sería el medio ambiente, el proyecto fue propuesto a la directora de las licenciaturas mencionadas, como taller de Historia y Geografía, siendo aceptada la propuesta. Se pensó que de esa manera los estudiantes podrían darle mayor sentido al producto esperado, dado que se presentaría con niños.

El equipo para el taller estuvo conformado por 3 estudiantes de primaria, 6 de preescolar y tres profesoras, incluyendo al investigador-docente. Una contaba con estudios de maestría en historia e impartía las materias de historia de la educación; la otra, formación de maestría con especialidad de español. El propósito era diseñar una situación didáctica con una duración máxima de 20 minutos. Se trató de que las estudiantes de la licenciatura de preescolar se integraran la trabajo con todo el proyecto, pero ellas se rehusaron, argumentando la carga de trabajo que tenían en otras materias y sólo participaron en algunas actividades. A continuación se detallan las actividades realizadas con el grupo de la licenciatura en educación primaria, en el marco del proyecto didáctico.

IMPLEMENTACIÓN

Fase 1. Problematicación y consulta de fuentes. El propósito era brindar elementos que movieran a los sujetos-estudiantes a la reflexión en relación al agua como problema social, lo cual les motivara y orientara en la consulta de fuentes de diversos tipos. A la vez, se buscó identificar sus ideas previas en relación al tema y en relación a la Historia.

Se tuvieron pláticas con expertos en el tema: Un biólogo especialista en el manejo de cuencas; un geólogo, trabajador jubilado de la Comisión Estatal de Agua (CEA), encargado de la perforación de pozos en los años sesenta y trabajadores actuales de la CEA responsables de perforar pozos, potabilizar el agua y fomentar la cultura del cuidado del agua. Posterior a la conferencia del biólogo, se realizó con el grupo de primaria una sesión de análisis y discusión del tema. Al final se les pidió a los sujetos-estudiantes redactaran preguntas sobre el agua que pudieran ser respondidas a través del conocimiento histórico.

Se les proporcionó el programa de trabajo por escrito y la lista de materiales disponibles en la biblioteca exclusivos para este proyecto. Se les pidió integraran en una carpeta de evidencias todo el material que se fuera produciendo, así como sus reflexiones. Posteriormente se les pidió a los estudiantes contestaran un cuestionario de ideas previas.

Como parte de la introducción al material gráfico y bibliográfico, se les mostraron mapas históricos de la región (pinturas) como ejemplos de fuentes primarias. En otra sesión, se realizó un recorrido físico por puntos de la ciudad y sus alrededores considerados clave para entender la historia de la distribución del agua. Al final del recorrido se les pidió que leyeran el texto: Landa Fonseca, C. (2004) *Agua y Conflictos Sociales en Querétaro 1838-1876*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Municipio de Querétaro. Este material les fue proporcionado en versión digital y copias fotostáticas. El texto fue elegido por la claridad con la que se aborda el tema y sus antecedentes. De manera individual se fue entrevistando a cada sujeto, para conocer cómo abordaban e interpretaban el texto. Al final de la entrevista, se les daba algunas recomendaciones para continuar con la lectura y se le pidió hicieran una síntesis por escrito y un análisis crítico, para el cual se les dieron preguntas específicas. Los estudiantes de la licenciatura en educación primaria participaron en todas estas actividades.

Fase 2. Elaboración del material. Al taller de Historia y Geografía fueron asignadas 6 estudiantes de preescolar y tres de primaria, conformado el equipo de monitores. Se repartieron las etapas del contenido histórico y se elaboraron maquetas como material



didáctico, diálogos y secuencia de la narración y de las actividades. Los estudiantes del grupo de primaria que no estuvieron en el taller, participaron con propuestas de diálogos para los niños y apoyo indirecto a sus compañeras.

En el taller con niños estas narraciones fueron expresadas de manera oral por los monitores del taller, quienes personificaron actores sociales de la época, apoyadas con representaciones gráficas (maquetas y fotos) de la ciudad de Querétaro correspondiente a cada una de las etapas históricas analizadas.

En la fase 3. Cierre y evaluación. Al final de la fase 2, se le pidió a todos los integrantes tanto del grupo de primaria contestaran, a manera de cierre y evaluación, un cuestionario. Una parte era en equipos, con el fin de recuperar los aprendizajes conceptuales y didácticos del trabajo por proyectos. Otra parte fue individual, en la que expresaron sus ideas en relación a la historia y su enseñanza, así como la evaluación del trabajo realizado. Este grupo, además entregó al final la carpeta de evidencias, con base en lo cual se analizan sus reflexiones a lo largo del proceso. Todo este material fue analizado como parte del estudio doctoral, el cual se presentará a través de algún otra publicación.

EXPERIENCIAS RELEVANTES

La participación de los 9 estudiantes del grupo de primaria fue constante, pero con diferente nivel de compromiso. Hacían todas las actividades solicitadas, por momentos se mostraban con mucho entusiasmo y en otros, con cierta pasividad y ausencia. Por lo menos cinco mantuvieron la motivación durante todo el proceso. Al final, todos quedaron muy satisfecho con el trabajo realizado y los aprendizajes obtenidos. Las 3 estudiantes que participaron directamente en la fase 2, sí se involucraron incluso más allá de los tiempos de la actividad, buscaban material y se apoyaban entre sí. Aceptaban la ayuda que les brindaba el docente-investigador para ir construyendo un relato explicativo y reflexivo, incorporaban la información que habían estado obteniendo a través de las fuentes históricas. Iban haciendo adecuaciones a su discurso, formulando cuestionamientos hacia los niños, analogías y utilizando material de apoyo complementario tales como fotografías antiguas y actuales. Se puede afirmar asumieron el compromiso cognitivo que representaba el proyecto. Había un contrato didáctico. En el análisis de sus producciones se observó un impacto en sus ideas sobre la Historia y en sus ideas sobre la enseñanza.

Con las estudiantes de preescolar se vivieron situaciones de mucha tensión sobre todo con la docente-investigador. Si bien al principio se mostraron entusiasmadas con

el proyecto, al mostrárseles todo el programa, expresaron que era demasiado trabajo. Se les invitó a participar en las actividades y se buscó tiempos para trabajar con ellas directamente y medios para mantener la comunicación (vía correo electrónico). Participaron en las pláticas con expertos y a la demás actividades no asistieron, ni contestaron a los mensajes vía electrónica. Durante la preparación del material, por momentos expresaban iniciativas personales, pero en general, fue difícil que realizaran el trabajo con calidad o que dedicarían más tiempo del establecido en el horario escolar. Por lo general, sus narraciones eran de tipo descriptivo y anecdótico. No pedían ni aceptaban intervenciones de la docente-investigadora en el contenido de sus narraciones. Su actuación con los niños en general era adecuada, en cuestión de tono de voz, gesticulación; en el caso de los de preescolar, utilizaron un muñeco de peluche como narrador. Lograban captar la atención de los niños.

En relación a las maestras participantes también hubieron diferencias en su nivel de involucramiento y de participación. La maestra de español, apoyó en todo momento a la docente-investigadora y a las monitoras, con el fin de que el trabajo resultara lo mejor posible. La maestra en Historia, en un principio mantuvo distancia con el trabajo, incluso en sus participaciones iniciales expresaba escepticismo con la propuesta. En la medida que se fue avanzando y se fueron concretando las producciones, su actitud fue cambiando, tratando de apoyar más directamente o buscando quien nos ayudara. En general, mantenía una buena relación con las estudiantes de preescolar, evitando confrontación.

En general, se percibió tensión al interior del equipo de trabajo y al exterior. Los alumnos reportaban que hubieron maestros que les pedían realizar actividades no planeadas, siendo interpretado esto por parte de los mismos estudiantes como una manera de obstaculizar su participación en la actividades del proyecto. Esta situación implicó para los estudiantes de primaria, además de enfrentar el reto del mismo proyecto, responder a la demanda de los otros profesores. Se vivieron situaciones que me llevaron a identificar que los profesores pensaban que la investigación doctoral se basaba en el trabajo con el taller, lo cual les provocó incomodidad. Los estudiantes reportaron comentarios tales como: "los están utilizando y sobreexplotando". Faltó comunicación y negociación por mi parte hacia los demás maestros de la institución, dado que en un principio no la creí necesaria. Supuse que les parecería interesante la propuesta.

En la realización del proyecto se enfrentaron varias dificultades: Las inherentes al proyecto:

- a) Relacionadas con habilidades y conocimientos para la lectura, análisis y comprensión de los documentos escritos, lo cuales a su vez fue parte del reto cognitivo.



- b) El ser percibido por los participantes como algo muy complejo, ambicioso y demandante de tiempo y esfuerzo.
- c) La diversidad de enfoques, incluso entre las profesoras responsables, en relación a la narrativa histórica dirigida hacia niños: ¿se debe contar los sucesos como cuentos y descripciones o como explicaciones de procesos más complejos?

Las relacionadas con la organización institucional:

- a) Limitantes de tiempo dentro del horario escolar para realizar todas las actividades que se requerían (consulta de fuentes, discusión, elaboración de material...).
- b) Ante esta limitante, la organización del currículum por materias, coadyuva a conflictos por ganar bienes: "tiempo y el interés de los propios estudiantes"
- c) Falta de espacios y de actitudes para el trabajo colegiado. En esta institución se paga por hora-frente a grupo, pero a al vez el trabajo exige que se hagan muchas actividades fuera del horario remunerado, provocando tensiones y desgaste físico y emocional.

Las relacionadas con la cultura institucional:

- a) La investigación si bien se dice que es necesaria, es vista como una actividad ajena e incluso contraria a la docencia: "No es aceptado experimentar con los estudiantes".
- b) Estigma hacia la superación profesional. El maestro que trata de hacer algo diferente al resto y destaca ante los estudiantes por el manejo o la búsqueda de miradas teóricas alternativas es visto como un amaneza, ¿a qué?
- c) Subestimar la capacidad tanto de los jóvenes normalistas como de los niños para abordar la complejidad conceptual y poderlo traducir a situaciones de enseñanza pertinentes al contexto de innovaciones que impliquen a varios actores institucionales. La creación de alternativas de trabajo innovador en las escuelas requiere de una formación permanente y de alto nivel con los maestros en formación y en servicio. Pero también implica retos tanto a nuestra manera de ver el conocimiento como a la manera de pensar y convivir con los otros en los espacios educativos. Requiere una transformación a fondo de la cultura institucional, en particular de las escuelas formadores de maestros.

REFERENCIAS

LIBROS Y TESIS

Arce, M.C. (2009). *La enseñanza de la Historia. Una Historia*. Tesis de Maestría en Historia de México. México: UNAM

Camilloni de, A.R.W. (Ed.) (2007). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiante acerca de la historia. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, Trad,. De Sara Silvestre, 9, 97-114.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Las Ciencias Sociales, 2, 3-12. Recuperado el 10 de noviembre 2009 de <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm>

Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Trad. M.E Nordenflycht. Suiza, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Recuperado el 30 de abril del 2012 de http://www.reforma-secundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/ciencias2/documentos/proyectos.pdf

OTRAS FUENTES

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Plan y programa de estudio 1993*. México: SEP.
Secretaria de Educación Pública. (2009). *Planes y programas de estudio, Reforma integral de la educación básica*. México: Subsecretaria de Educación Básica.



EL USO DE LAS TIC POR LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Flérida Moreno Alcaraz,*
María Elda Rivera Calvo**
y Mabel Valencia Sánchez***

LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

La incorporación de las TIC en los procesos formativos de los estudiantes en la Licenciatura en Historia se ha realizado de manera gradual, según el discurso plasmado en los diferentes planes de estudio que se han implementado. En el primer Plan de Estudio (1988), se hace una crítica a la enseñanza de la historia basada en la cátedra magistral, sin embargo no plantean desaparecerla pero si adecuarla a los nuevos retos de la educación superior. En este mismo tenor sugieren complementar esta estrategia con la implementación de seminarios paralelos a la clase magistral (Plan de Estudio, 1988, p. 24). Respecto a los recursos para la enseñanza, sugieren la utilización de videograbadoras y cine para algunos temas específicos (Plan de Estudio, 1988, p. 62).

Los recursos con que contaba la escuela de historia en los primeros años fueron producto de donaciones, préstamos y compras de materiales nuevos y a veces de segunda mano. En las aulas se utilizaban rotafolio, proyectores de filminas, proyector de acetatos, televisión, video, retroproyector de cuerpos opacos (Moreno y Rivera, 2009, p. 2).

En 1992 se integraron las primeras computadoras en la escuela de historia,¹ al siguiente año aumentaron los equipos de cómputo, esto permitió que se diversificara su uso por docentes y alumnos. Los primeros capturaban los productos de investigación, mientras que los alumnos, se atrevían a utilizarlas para sus trabajos de tesis. De alguna

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa.

**Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa.

***Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa.

¹ Estas fueron proporcionadas por los maestros Dr. Guillermo Ibarra Escobar y el Dr. Arturo Carrillo Rojas, unas de las computadoras se compró con los recursos aportados por el proyecto Grupos Empresariales en Sinaloa 1900-1940 financiado por CONACYT y encabezado primeramente por el Dr. Carlos Maciel Sánchez y posteriormente el Dr. Arturo Carrillo Rojas.

forma, podemos decir que esto fue el principio del establecimiento del centro de cómputo (Moreno y Rivera, 2009, pp. 2-3).

En la segunda reestructuración curricular, se alude brevemente respecto a las estrategias y recursos de enseñanza, se asume que la estrategia de seminario es la más socorrida en las clases (Plan de Estudio, 1995, p. 22). Respecto a los recursos solo se establece un listado de los mismos, pero no se expresa algún comentario o reflexión sobre la importancia de su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el plan de estudios 3, sólo se menciona que se utilizaran las telecomunicaciones, la informática y el acervo bibliográfico para dotar a la docencia y a la investigación de niveles de eficiencia con estándares aceptables (Plan de Estudio, 2001, p. 11).

Sin embargo, hay que destacar que en el 2001 se estableció de manera formal, un centro de cómputo, equipado con 32 computadoras y 4 impresoras². Aunado a esto y considerando la importancia de la informática en la formación del historiador, se decidió incorporar en el 2001 en el plan de estudios la enseñanza de la informática, como una asignatura obligatoria en la licenciatura en historia. Actualmente esta materia se sigue impartiendo y está enfocada a que el alumno aprenda competencias básicas en el área de computación que le permitan obtener herramientas para su proceso de formación (Moreno y Rivera, 2009, p. 3).

En la propuesta curricular vigente a partir de 2006, el discurso sobre la importancia de las TIC, aparece más dibujado y sustentado. Se establece en la fundamentación pedagógica una serie de cuestionamientos sobre el paradigma tradicional de enseñanza y se asume como una nueva opción pertinente, el modelo educativo centrado en el aprendizaje. Para ello proponen "renovar los espacios tradicionales de enseñanza a partir del uso de aulas interactivas y virtuales"(...) "estos planteamientos deberán apoyarse en el uso de los recursos tecnológicos, que en un primer momento ayudan a interesar y a motivar al alumno en alguna temática y pueden contribuir a que el alumno construya su conocimiento a través de la concretización y la ampliación del marco de referencia (Plan de Estudio, 2006, p. 25).

En el discurso se hace hincapié en la necesidad de que las aulas universitarias, incorporen de manera crítica los medios e instrumentos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante consideran que hay que tener precaución al utilizar estos recursos, ya que se puede caer en prácticas pedagógicas tradicionalista al concebir a la tecnología como un fin en sí mismo (Plan de Estudio, 2006, pp. 25-26).

² Obtenidos por medio de los recursos aportados por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 1.0). Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2001.



Otro aspecto importante que consideramos en esta investigación, se refiere a las condiciones de uso de las TIC e impacto en los aprendizajes, asociado a las características del centro educativo como entorno de uso de las TIC. En concreto se refiere a las condiciones escolares en las que se aplica: el acceso, es decir número de computadoras por alumnos y la calidad del acceso; que los profesores en su práctica cotidiana utilicen las TIC y que existan condiciones institucionales que las incentiven (Claro, M., 2010, pp. 15-17).

En este sentido, en 2008 se realizó una investigación sobre las problemáticas que enfrentaban los profesores de la licenciatura en Historia en la implementación de las TIC en el aula, para ello se diseñó un instrumento el cual se aplicó a 13 profesores y a 34 estudiantes de los diversos grados del programa educativo. A los profesores se les preguntó sobre la frecuencia que utilizaban clases 22 recursos didácticos, sobre el uso del correo electrónico y en otra parte se les preguntó específicamente sobre la utilización sobre recursos didácticos del internet aplicados en el aula. Por otra parte a los estudiantes se les inquirió sobre el uso de los recursos utilizados en el aula. De acuerdo a la percepción del alumno, el profesor utiliza menos los recursos didácticos en el aula (Moreno y Rivera, 2009).

No obstante lo dicho, en otra parte de los resultados obtenidos de los alumnos, detectamos que en algunas materias, la frecuencia del uso de los recursos didácticos en el aula es más equilibrada, lo que nos lleva a concluir que si hay maestros que se preocupan por el manejo de los recursos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Del apartado tres del cuestionario aplicado a los profesores, referente al uso de los recursos de internet, se desprenden los siguientes resultados: los recursos más utilizados son los sitios web, seguido el correo electrónico y por último la consulta de base de datos. El resto de los recursos como el wiki, foros electrónicos, chat, webquest, weblogs y plataformas tecnológicas, presentan un escaso grado de utilización. Por lo tanto, no se están aprovechando las posibilidades de interacción, que sería una de las aportaciones didácticas de las TIC Y que demandan la transformación del rol del profesor y la integración de los nuevos recursos al currículum formativo de los alumnos.

La utilización de los recursos no se ha integrado de manera cotidiana, por diversas razones que van desde problemas administrativos, por ejemplo, la irregularidad en el acceso al internet en los salones, falta de mantenimiento en las computadoras y escasa difusión de los recursos con que se cuenta. Por otra parte, la resistencia de los maestros a utilizar la tecnología; desconocimiento de las potencialidades de los recursos para el logro de aprendizajes significativos.

Las autoridades educativas siempre han mostrado un gran interés por proveer al centro de los recursos tecnológicos como un requisito para fortalecer las actividades académicas de los profesores e incidir en la formación de los estudiantes.³ Sin embargo, una vez obtenida la tecnología, no se implementan acciones continuas encaminadas a la capacitación relacionados con la mejora de la enseñanza a través de los recursos.

EL USO DE LAS TIC POR LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

La utilización adecuada y pertinente de las TIC puede convertirse en un aliado para el desarrollo de las diversas tareas académicas de los estudiantes, ya que a través de éstas, los estudiantes pueden acceder a diferentes recursos: información, recursos de búsqueda, bases documentales, programas educativos, recursos interactivos síncronos y asíncronos, instancias de asociación grupal o "redes sociales", recursos de instrucción o "plataformas educativas", y otros más.

En este sentido nos preguntamos si los estudiantes de la licenciatura han logrado utilizar de manera satisfactoria las TIC en sus tareas de formación o si presentan dificultades que les impiden aprovechar las ventajas que pueden ofrecer estos recursos.

Para responder a estas interrogantes aplicamos sesenta y cuatro encuestas sobre el uso de las TIC por los estudiantes de la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de un total de ciento treinta y cuatro alumnos que cursan actualmente la licenciatura de los cuatro grados y los dos turnos, matutino y vespertino.

Empezamos a aplicar la encuesta grupo por grupo escogiendo al azar el grado que cursan, indistintamente el sexo y edad, en cuanto a la muestra a encuestar seleccionamos a la mitad de alumnos de cada grupo, esto fue debido principalmente, a que al momento de aplicar la encuesta, los alumnos tenían diversas actividades académicas que los hacía ausentarse del aula, como el asistir al encuentro de estudiantes en historia, búsqueda de información en los archivos locales, el caso de alumnos de tercero y cuarto cumplir con su servicio social y la víspera de las vacaciones de semana santa, que en cierta medida afectaron, porque contamos con un número importante de alumnos de los diferentes municipios de Sinaloa y de la República Mexicana, que solo van a sus

³ "Se dice que el factor humano es lo esencial, que los aparatos no hacen la comunicación ni son los que posibilitan el acto educativo sin embargo, es en aparatos e interconexiones en lo que se aplican las mayores partidas presupuestales y a lo que se le ha concedido el primer tiempo en la cronología de las acciones encaminadas a la innovación educativa en la mayoría de las instituciones de educación superior" en María Elena Chan Núñez, "Dime con que medios... Y te diré como educas? , p. 126-127, En Rocío Amador Bautista, *Educación y formación a distancia, prácticas, propuestas y reflexiones*, UDG, México, 2001.

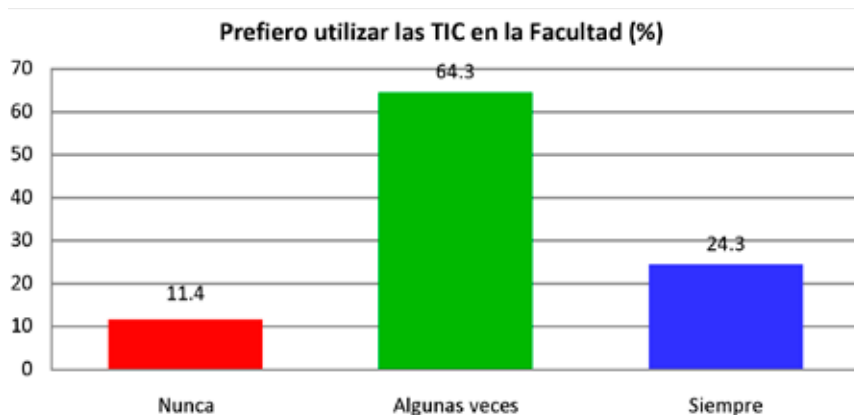


lugares de origen en vacaciones y que se encuentran emocionados por salir de clase para realizar la partida.

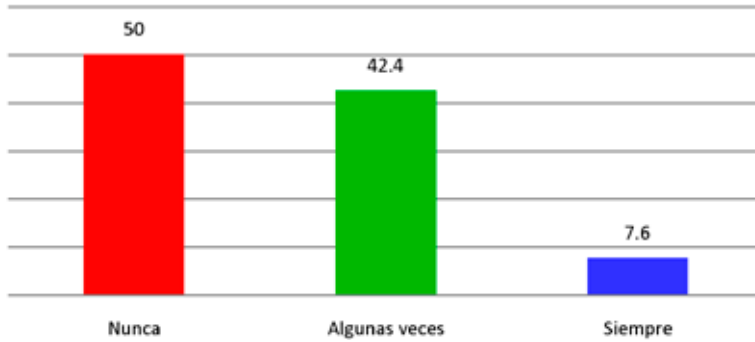
La encuesta la dividimos en tres partes, la primera la dedicamos a la comprensión de las tecnologías de información y comunicación, la segunda a los logros con el uso de las TIC en clase para mejorar el aprendizaje y la tercera, sobre las dificultades en el uso de las TIC para mejorar el aprendizaje. Cada parte contaba con preguntas abiertas y de opción múltiple, ya sea para medir frecuencia, dificultad y calificar resultados en el uso de las TIC en la facultad, cyber y en casa, así como para realizar trabajos en clase, tareas, exposiciones etcétera.

Para sistematizar la información obtenida nos basamos en el programa NVIVO y en el programa Dyane la primera para obtener resultados de las 10 preguntas abiertas y la segunda para ver resultados de las preguntas de opción múltiple, que fueron ocho en total.

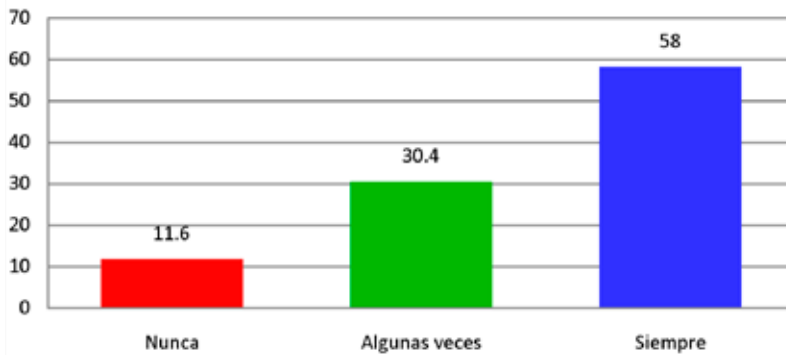
En la primera parte del instrumento se indagó sobre el lugar donde preferían acceder a internet y la frecuencia, se encontró que más del cincuenta por ciento de los encuestados prefieren utilizar las TIC en su casa, mientras que el 24% lo hace con mayor frecuencia en la facultad y el acceso en el cyber apenas alcanza el 7.5%. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes cuentan con acceso a las TIC en su casa, lo que les imprime una ventaja, pues no dependen de las vicisitudes que se presentan en la mayoría de los centros de cómputo de las instituciones educativas, cuyos servicios se ven limitados por causas humanas o técnicas, como lo expresan los estudiantes en las encuestas: el que algunas veces esté cerrado, problemas de virus, mala calidad en la señal de internet, entre otros.



Prefiero utilizar las TIC en el cyber (%)



Prefiero utilizar las TIC en la casa (%)



USO DE LAS TIC EN CLASE PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE									
Me apoyo en las TIC para:	Dificultad			Cómo califico los resultados			Con qué frecuencia		
	Nada	Poca	Mucha	Regular	Buena	Excelente	Nunca	Algunas veces	Siempre
Los trabajos finales de las materias	12	22	31	8	34	19	3	29	36
Las tareas de las materias	14	29	5	9	29	9	2	28	19
Las actividades en clase	18	31	8	12	31	13	3	36	21
Las estrategias de aprendizaje	11	15	15	2	27	9	2	24	15

Fuente: Elaboración propia de los datos obtenidos del instrumento aplicado a los estudiantes de la Facultad de Historia.

Respecto a la utilización de las TIC en las diferentes actividades académicas, los resultados de este cuadro nos indican que *más de la mitad* de los estudiantes presentan *poca dificultad* utilizando los recursos tecnológicos como apoyo en: las tareas, las actividades en clase y la estrategia de aprendizaje. Asimismo estos alumnos califican de obtener buenos resultados para mejorar en el aprendizaje. Además con una mayor frecuencia entre *algunas veces* y *siempre* en el uso de las TIC en la educación.

Los alumnos de licenciatura manifiestan tener mucha dificultad en apoyarse en las TIC para realizar trabajos finales de las materias, consideramos que este problema se lo atribuimos a los siguientes factores: la falta de mantenimiento en los equipos electrónicos, la poca gestión de recursos económicos para que se tenga conexión en la red, el escaso personal que tiene con el perfil profesional informático, cuentan software que no son comprados y la faltan programas que estén ad hoc para los diversos trabajos de los alumnos.

El siguiente grupo de dificultades que fueron las que en menor media se expresaron en las pregunta abiertas, se relacionan con las propias capacidades de los estudiantes para trabajar con las TIC, destacan las relacionadas con el manejo de la información y en particular con su discriminación de la información, algunos consideran la falta de información para los trabajos y a otros se les dificulta determinar la pertinencia, la confiabilidad y veracidad de las fuentes consultadas.

Respecto a la problemática planteada en torno al manejo de la información, consideramos que la ingente cantidad de información y las diversas formas para disponer de la misma, trae aparejado problemas en su manejo y comprensión. No es suficiente buscar y encontrar la información, se requiere analizarla y valorarla, para incorporarla como nueva información o conocimiento. "El dominio de las formas de acceso a la información, así como su procesamiento son cualidades de la mayor importancia, en las que se integran diversos factores de la formación profesional, tales como: autonomía, cooperación, pensamiento crítico y destreza en el dominio tecnológico. Sin esto el estudiante no podría realizar las innumerables tareas que exige el aprovechamiento de la información disponible, además de: "acelerar el raciocinio del estudiante proporcionándole condiciones para la depuración de su propio pensamiento" (Sevillano, 2003, p. 80, en Álvarez y Moreno, 2010).

En las tareas de las materias y en las actividades en clase los estudiantes coinciden en ambas funciones tener *poca dificultad* en apoyarse con los recursos tecnológicos. Además califican sus resultados en un nivel *bueno* de sus trabajos, asimismo con una frecuencia mayor en *algunas veces* en la utilización de las TIC.

En las estrategias de aprendizaje los resultados obtenidos fueron iguales en la *dificultad* poca y mucha en la utilización de los recursos informáticos por los estudiantes.

Asumiendo calificar de buenos resultados en dichas estrategias y con mayor frecuencia en algunas veces al apoyarse en las TIC.

A pesar que tiene dificultades los alumnos en la utilización de los recursos tecnológicos, asumen que los trabajos, tareas y estrategias les han resultado de manera buena en las materias, aunque la frecuencia con la que trabajan con las TIC sea entre algunas veces y siempre en las actividades académicas.

Las políticas y programas orientadas a la implementación de las TIC en el ámbito educativo en América Latina y en el mundo, se han sustentado en tres promesas: contribuir a la alfabetización digital de los estudiantes; disminuir la brecha digital al entregar acceso universal a equipos de cómputo e internet a los estudiantes en los centros educativos y por último la mejora en el rendimiento escolar, con la incorporación de los recursos tecnológicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a las dos primeras promesas, se han realizado estudios que demuestran que se han registrado avances, pero donde es menos evidente, es en la tercera promesa, pues resulta complejo poder determinar los efectos positivos de las TIC en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Claro, M., 2010, p. 3).

Por ello es importante que se realicen investigaciones sobre la relación entre las TIC y los procesos formativos de los estudiantes, pues sabemos que éstas se han convertido en un elemento esencial en el desarrollo profesional de los estudiantes. Por tal motivo, es apremiante que detectemos que ventajas y limitaciones están experimentando los estudiantes en su utilización. Es necesario incorporar en los diseños curriculares y en las prácticas educativas un conocimiento y una actitud distinta en torno a las TIC en los estudiantes, para que estos sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Estos elementos constituirían pilares importantes del proceso autónomo de formación profesional. Sin estos requisitos el estudiante no logrará alcanzar los niveles del pensamiento profesional para las exigencias sociales y laborales actuales.

Las TIC demandan una constante readaptación, ajuste y actualización que obliga a profesores y estudiantes a "realizar un enorme esfuerzo formativo destinado a adquirir las competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales para su satisfactoria utilización. No hacerlo, significará correr el riesgo de entrar en la nómina de los nuevos analfabetos tecnológicos. La alfabetización tecnológica es una condición necesaria, en la actualidad, para que se pueda acceder y conducirse inteligentemente a través de la cultura y tecnología digital (saber de buscar la información, seleccionarla, elaborarla y difundirla desde cualquier medio)".(Area, M. 2009, p. 9).



REFERENCIAS

- Álvarez, A. y F. Moreno (2010). *La investigación en línea como ejercicios de formación para los estudiantes de ciencias de la educación de la UAS*, Memoria digital del 6° Congreso de Investigación Educativa "Procesos de formación para la investigación en educación", septiembre.
- Amador, R. (2001). *Educación y formación a distancia, prácticas, propuestas y reflexiones*. México: UDG.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de La Laguna.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Santiago de Chile: CEPAL. (Archivo digital).
- Universidad Autónoma de Sinaloa (1988). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (1995). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2001). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2006). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia*.
- Rivera M. y F. Moreno (2009). El uso de los recursos didácticos en la licenciatura en historia. *Memoria digital del IV Coloquio sobre docencia de la Historia*.

EL VÍNCULO PEDAGÓGICO: MAESTRO-ALUMNO ¿REALIDAD O POSIBILIDAD?

Hugo Torres Salazar*

El punto de partida de cualquier discusión sobre el papel del profesor en la formación de estudiantes, debe partir del análisis de los propios recursos que el maestro aporta como sujeto –su historia personal–, de las historias de los sujetos que interactúan con él –los alumnos–; de la historia que construyen en el aula y de las condiciones socio-históricas en que se desarrolla la aventura del proceso educativo.

Hoy se reconoce el derecho del profesor a ocupar un puesto activo, no centralizador en el hecho educativo, de manera que no se concibe la educación sin el binomio, educador-educando, porque ella es, en todos los casos, una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos.

El vínculo que se produce en esta relación se ve influida por las características del entorno social e institucional donde se produce dicho vínculo, por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además de las propias características y complejidades del conocimiento que se está construyendo; en suma podríamos decir que la docencia se ve afectada por el momento histórico en que se desarrolla.

El origen de la profesión docente como su ejercicio en la sociedad, ha sido concebida tradicionalmente por muchas generaciones y en muchos países como la práctica de un apostolado. Concebir así la docencia no permite ver con claridad el papel del docente e ir a una reflexión profunda y amplia sobre la misma. Para nosotros trascendiendo el tiempo en que recibimos educación, ambas actividades son indisolubles donde el maestro ejerce un trabajo profesional y donde en ese ejercicio se construye, se construye cotidianamente a través de las interacciones que se suceden en el aula, en la escuela y en la sociedad. Bajo esta premisa podemos afirmar que el maestro no nace, ni se hace, sino se construye, se construye en la cotidianidad de su trabajo social, en la cotidianidad del trabajo áulico; el profesor y el estudiante construyen el proyecto educativo a través de la relación vincular...“la educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo” (Debesse).

* Universidad de Guadalajara.



Es en el aula donde el maestro recibe un gran intercambio de acciones físicas y afectivas de sus alumnos que le resultan continuas, ineludibles e irrepetibles pero que se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo de la conducción – enseñanza– para dejar ser al estudiante, el ente activo de la realización –aprendizaje–.

El aula es el ámbito natural donde el maestro se realiza o se enajena, aunque con frecuencia las representaciones que tiene la sociedad del trabajo del maestro no corresponden a lo que constituye el trabajo real en el aula, y de esto viene toda una serie de falsas expectativas y valoraciones irreales hacia el trabajo del profesor, que llegan a materializarse en un mediano reconocimiento social, pero muy lejano reconocimiento económico.

Para cualquier docente que ejerza su quehacer profesionalmente, el trabajo en el aula no se circunscribe a una actividad ya dada y determinada por un territorio de cuatro paredes, su acción trasciende en la formación de profesionales que transformados en el aula, transformen a la sociedad en que se desarrollan y que la capacitación a través de las competencias que reciben como seres humanos, no le sea sólo para ver la vida, sino para el ejercicio profesional en la vida, para la difusión y práctica de la teoría escolar y como testimonio integral de la sociedad a la cual pertenecen. Para esto, el maestro no puede estar ajeno a las situaciones históricas específicas de su país y de su entorno donde impacta a su práctica docente; me refiero al contexto social e histórico de su momento; proceso políticos, inflación, desempleo, inseguridad, marginación, etcétera, en suma debe estar informado y ser un hombre de su tiempo y de sus circunstancias.

La adaptación mecánica en el proceso educativo del alumno y del maestro significa el reduccionismo del complejo y rico proceso de enseñar y aprender y la ausencia y amnesia de la realidad social en el quehacer docente.

Es aquí donde el maestro debe practicar la reflexión personal y la responsabilidad en el respeto y la verdad; “los hábitos de libre examen al mismo tiempo el espíritu de tolerancia” (Gregorio Torres Quintero). No olvidemos que la pedagogía idealista y de la escuela tradicional, privilegió demasiado la instrucción sobre la educación y el elemento fundamental de su argumento fue el considerar al alumno como un mero mecanismo receptor.

Reconocer que el proceso educativo es construido por sujetos concretos, poseedores de una historia e influenciados por su época, así como por el momento en el cual viven, lleva a romper el esquema ordinario que considera al ejercicio magisterial como una actividad homogénea y nos conduce a un nuevo planteamiento donde se reconoce que es en la docencia donde el maestro se construye y recibe las particularidades del contexto social y educativo donde se desempeña.

En cada escuela el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico, “éste se construye en la cotidianidad escolar {y} se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella”. (vid. Torres, 2001, p. 98). De esta manera cada escuela produce a sus maestros y a sus alumnos, o más bien diríamos; cada escuela tiene los maestros y alumnos que se merece.

Es en la escuela donde se forja la identidad escolar y donde se produce la construcción-realización de la pareja educativa, con sus particularidades a través del vínculo pedagógico, maestro-alumno.

La teoría del vínculo que tomo de la psicología “considera al individuo como una resultante dinámico-mecanicista no de la acción de los instintos y de los objetos internalizados sino del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica –[el sujeto modifica al objeto pero a su vez el sujeto es modificado por el objeto al que se vincula]– la cual se expresa a través de determinadas conductas”. (Pichón-Riviére, 1985, p.10). En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona en constante proceso de evolución, por lo cual, el alumno en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo, sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares; resumiendo se puede afirmar, que existen muchas maneras de relacionarse, es decir; existen muchos tipos de vínculo...“nunca existe un tipo único de vínculo sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son mixtas, en la medida en que siempre emplea en forma simultánea diferentes estructuras vinculares”. (Pichón-Riviére, 1985, p. 11).

El tipo de relación o vínculo establecido entre el alumno y el profesor, será el que defina el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en la clase, sólo que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para el observador externo, para el maestro. Más aún, la relación con el objeto puede ser doble: externamente el alumno puede estarse relacionando con el maestro, mientras que internamente la relación establecida sea con otro objeto, que entonces sería virtual. En este caso es un sujeto disociado, una parte está en la clase la otra, no lo está.

Pongamos algunos ejemplos:

El profesor expone su clase. Uno de sus alumnos, en especial parece seguir atentamente su exposición, sin embargo cuando es requerido para que responda la pregunta que el profesor ha hecho, la respuesta es totalmente equivocada. ¿Qué ha pasado? El alumno en cuanto la parte externa de su conducta, o sea, su postura física, la atención al profesor, tomar apuntes,...demuestra que está relacionado con el objeto externo, el



profesor, pero internamente; su conducta tiene como objeto la chica que conoció el fin de semana, que en este caso constituye un objeto virtual, ya que ella no está presente físicamente en el salón de clase, sino sólo en el pensamiento del alumno. Decimos que el alumno está disociado, ya que físicamente y con su actitud corporal está presente en el aula y en la exposición de la clase, pero realmente está en otro lado. "A través del vínculo se comunica toda la personalidad del sujeto, pero si una personalidad está disociada tiene dos vínculos, dos pautas de conducta". (Pichón-Rivière, 1985, p. 71).

Otra situación pudiera ser la siguiente:

El profesor hace preguntas a sus alumnos, e inicia con ellos una discusión sobre el tema de la clase. De pronto, ante una intervención del profesor, uno de sus estudiantes reacciona agresivamente, con un marcado enojo que se manifiesta en el tono y en lo elevado de la voz. El profesor se molesta, cae en la provocación, responde igual de agresivo, y saca de clase al alumno. No se explica qué fue lo que tanto molestó al alumno. Lo que el profesor no sabe es que uno de sus gestos, unido a una determinada palabra, hizo que el alumno lo identificara con alguna figura parental, o superyoica; el padre, la madre, tío, abuelo, etcétera; con quien ha mantenido relaciones de reto y competencia; y que se reavivaron ese día por un encuentro familiar. Así que la reacción de enojo del alumno, más que contra el profesor a quien tenía enfrente y que era el objeto concreto de su conducta, iba dirigida contra ese objeto primario, quien, aunque no estaba presente físicamente en ese momento, era el objeto virtual al que estaba ligada la conducta agresiva del alumno. Con esto no quiero decir que siempre el profesor deberá pagar los platos que no rompió, sino explico las causas motivacionales de la conducta de los alumnos. Esta misma reacción puede proyectarse a diferentes personas. A través del proceso de la transferencia, el estudiante transfiere en la figura del maestro las características de una figura anterior, de su vida infantil, y revive el vínculo primitivo que él tuvo con sus objetos primarios, de su primera época de la vida, la madre o el padre; constituidos como el primer "objeto de amor" y el primer "objeto de odio".

Ya Freud señalaba en la dinámica de la transferencia que "si la necesidad de amor de alguien no está satisfecha de manera exhaustiva por la realidad –[y como de hecho nadie la tiene]–, se verá precisado a volcarse con unas representaciones-expectativa libidinosas hacia cada nueva persona que aparezca, y es muy probable que las dos porciones de su libido, la susceptible de conciencia y la inconsciente, participen de tal acomodamiento"...esa investidura se atendrá a modelos, se anudará a uno de los clisés preexistentes en la persona en cuestión", (Freud, 1912, p. 98) y por lo tanto responderá con vínculos reales ante el profesor.

No es necesario que exista un total conocimiento de la persona o que se haya establecido una relación permanente, son suficientes analogías tan distantes o detalles insignificantes para que se establezca la transferencia, "tales como: el color del cabello, rasgos faciales, un gesto {del profesor}, el modo como sostiene el cigarrillo o la lapicera, la similaridad o la igualdad de sonido del nombre [del maestro] con el de la persona que ha sido importante para el [alumno] aún analogías tan distantes como éstas, son suficientes para establecer la transferencia". (Ferenczi, 1929, pp. 39 y 40).

A través de estos ejemplos hemos confirmado que toda conducta está siempre ligada a un objeto y que la relación con ese objeto puede ser real o virtual, también vimos que la conducta que el sujeto emite corresponderá a una situación concreta determinada por su historia familiar, así como a la disposición psicológica en la que se encuentre el alumno. Esto determina que las características del mundo interno de una persona sean completamente diferentes de las del mundo interno de otras personas frente a la misma experiencia de la realidad externa.¹

En general podemos afirmar que los dos tipos básicos de vínculo con el objeto externo son dos, el de atracción y el de rechazo.

De acuerdo con lo anterior, podemos describir las diferentes maneras como el ser humano capta y vive los objetos de sus conductas. Los puede captar como amenazantes, en tanto que pueden poner en peligro sus equilibrio interno (recuérdese que todo organismo intenta mantener constancia, o recuperar si las ha perdido, para que no sobrevenga la angustia, las condiciones internas de equilibrio), y en esa medida los rechazará y procurará alejarse de ellos. También los puede captar como atractivos, si le pueden ayudar a conservar ese equilibrio interno, a través de la satisfacción de una necesidad, y en esa medida procurará acercarse y apropiarse de dichos objetos, o bien, por último, los verá con indiferencia si no le ayudan ni ponen en peligro ese equilibrio interno, y en esa medida dejará de involucrarse con ellos.

No debemos perder de vista que "el odio y no el amor, sería el vínculo primario de sentimiento entre los seres humanos" (Freud, 1913, p. 345) ; o sea que lo más primitivo en el desarrollo del ser humano es el odio como precursor del amor y que su necesidad de comunicación lo lleva a establecer vínculos con otros de manera que vivirá, tanto en el acercamiento como en el aislamiento.

Hasta aquí hemos explicado estos dos tipos básicos de vínculos, pero en la realidad pueden darse otros vínculos, por ejemplo el de dependencia, de cooperación, de competencia; y otros. Puede darse el caso de que un alumno se relacione con el maestro en

¹ Freud señalaba que la conducta estaba determinada por las series complementarias, una era la disposición del medio ambiente y la otra, la historia familiar.



una mezcla de atracción y de rechazo al mismo tiempo, ya que determinado maestro reúne características que le gustan y le atraigan y otras que le disgusten y le irriten. Lo mismo puede decirse de nuestro trabajo, de nuestra escuela; nos gusta por algo, pero nos disgusta por otras cosas. Esto puede presentarse también respecto de alguna materia, en la realización de alguna actividad, etcétera.

Cuando un alumno experimenta al mismo tiempo atracción y rechazo por algún objeto, persona o situación, decimos que está en conflicto, en un conflicto de ambivalencia. Si rechaza al objeto podría perderlo, y con ello perder todas las ventajas y gratificaciones que le reportaría; pero si se acerca a él, podría poner en peligro su equilibrio interno. De este estado de conflicto surgen los mecanismos de defensa –negación, disociación, proyección...– que le permitirán en primera instancia separar los aspectos malos y establecer la relación sólo con la parte buena o mala del objeto; y de esta manera conserva el objeto; (mi madre me regaña –odio– pero me prepara el desayuno –amor–; en la escuela me exigen que estudie –odio– pero veo a los cuates y a la novia –gratificación-amor); aquí es necesario decir que si el alumno puede relacionarse parcialmente con el objeto y esto le permite resolver el conflicto, llega a esa relación bastante debilitado y con poca capacidad para su realización. (Ya Anna Freud, había señalado el debilitamiento del yo al utilizar los mecanismos de defensa).

Un grado determinado de “ambivalencia” –término acuñado por Bleuler– es normal, sin embargo un grado mas alto y constante de ella, es una marca particular de las personas neuróticas, es aquí donde la capacidad de transferir se ha vuelto negativa, y por consecuencia cesa la posibilidad de establecer vínculos de calidad y afectividad.

A través de estos planteamientos podemos afirmar que el estudiante no sólo recibe aprendizaje cognoscitivo en la escuela, sino avanza en un proceso de formación a través del aprendizaje de formas específicas de establecer vínculos, de relacionarse con los profesores, personal directivo, administradores, y con los propios compañeros. La mayor parte de la información estudiada y aprendida en las aulas de la escuela será olvidada, en la medida que no es utilizada en la vida diaria, pero estos aprendizajes de socialización permanecerán allí, sedimentados en el alumno, para resignificarlos en su vida social. Se constituirán como patrones de conducta que formarán y estructurarán su personalidad.

El profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos. Por esto, la manera de ser del profesor, la manera de impartir la clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas de estudio, sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vin-

culares que practique en el aula y en la escuela. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones de clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Si en la enseñanza se practica cada vez más un “natural” vínculo de dependencia, y el profesor transmite que “saber es poder”, se nulifica la capacidad del alumno y se acerca de una manera peligrosa más al adiestramiento que a la educación. He ahí el reto para el profesor que debe romper ese círculo, donde no se angustie ni pierda su seguridad al permitir que se generen relaciones con vínculos significativos y horizontales más que verticales de autoridad, donde el maestro abandone las gratificaciones narcisistas que recibe de alumnos dóciles y domesticados. “El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior (...) Idealmente un maestro deberá minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente (...) {Pero} hasta un maestro más o menos consciente puede verse tironeado entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiante y el deseo de esclavizarlos a sí”. (Boholasvky, 1986, p. 67). Si parafraseamos a Winnicott, la función docente sería vivir con nuestros alumnos el proceso de la ilusión-desilusión, para de allí llevar al alumno a la capacidad de “estar sólo”.

Esto resulta difícil porque también es la sociedad y la escuela como institución, que se convierten en protectoras del “statuo quo”, que instala en el quehacer del maestro normas y verdades que la sociedad legitima. Estas acciones siempre serán certificadas por los padres y la sociedad, creando una escuela que más que educar, domestique y lleve a los alumnos a practicar formas opuestas de conducta, una aceptación y docilidad que se manifestará en el entorno escolar y otra de rechazo y hostilidad por debajo de la primera la cual surgirá cuando el alumno se libre de la opresión del maestro, o al egreso de la escuela; para producir después el juicio severo y fulminante del alumno hacia la institución y a toda la estructura escolar. Mediante esta práctica docente podríamos decir, que se dio instrucción más que educación, y que el objetivo fue para conservar la cultura y todas las reglas de la sociedad, más que para crear o transformarlas.

Otro elemento que establece una continuidad entre una generación y otra y constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural, son los ritos de la educación que se convierten en clichés, formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras. Me refiero; el ritual de la clase, el ritual de la evaluación, el ritual formalizado de un programa, el ritual de los exámenes, la entrega de trabajos; etcétera; y no es que se esté en contra de la planeación y administración escolar, lo que aquí se señala son las acciones que por su repetición resultan formas vacías de relación entre alumnos y maestros. Importa aquí destacar nuevamente que lo valioso del proceso docente, es todo lo que enseña y la forma en cómo se enseña; el ritual puede



resultar enriquecedor en la medida en que cada acto sea una sorpresa para el alumno e introduzca características novedosas.

En ocasiones el alumno se ocupa más de qué manera sortear todas estas vicisitudes, como lo que no sabe y los interrogatorios inquisitoriales del maestro que en ocuparse de plantearse nuevas interrogantes o problemas o formas inteligentes de resolver problemas. Para el maestro esta relación lo lleva a trabajar sobre lo conocido y seguro y desatender lo nuevo, innovador y creativo.

¿Cuántos profesores se preocupan realmente por que sus alumnos aprendan a formular preguntas? La mayor parte está más empeñada en que ellos den respuestas; y no cualquiera, sino aquellas que coincidan con la que el profesor ha formulado para un problema que ha seleccionado, por lo que no resulta imposible entender por qué la estructura académica constituye muchas veces un lastre para la investigación, para la creación y para el pensamiento crítico, o por lo menos un obstáculo para el desarrollo de actitudes de desconfianza ante lo obvio, antidogmatismo, radical, honestidad intelectual y compromiso social.

Otro punto que merece la última reflexión es reconocer que el profesor enseña tanto con lo que enseña como con aquello que no enseña, me refiero al curriculum oculto. Muchas veces lo que no se enseña y no representa un objetivo explícito, lo que no registran los programas escolares, es lo vital, lo que perdura en la formación de los alumnos.

No es necesario subrayar más si reconocemos que educar es una relación social donde se generan diferentes vínculos entre la pareja educativa. A continuación presento dos viñetas para que se identifiquen, se reconozcan y se evalúen los vínculos que se establecieron entre el profesor que enseña historia y el alumno. Les puedo asegurar que serán válidas todas sus conclusiones.

Viñeta Uno:

Mi maestro de historia más notable.²

El maestro de historia que más recuerdo, no porque aprendí mucho en su clase sino por todo lo contrario, fue un maestro que me dio clase de Historia de México en 5º semestre de preparatoria.

Este profesor tenía que dar esa clase a los alumnos de 5º semestre, turno vespertino de la preparatoria...pero este individuo también era diputado en ...por el partido... siendo esta la causa de que sólo lo vimos en clase aproximadamente cinco veces en todo el semestre, ya que todo el tiempo se encontraba en su otro trabajo

² Texto elaborado por el alumno BFF.

Digo lo vimos ya que nunca nos dio clase sólo nos dejó hacer resúmenes y contestar cuestionarios y un supuesto examen que nunca se efectuó.

En algunas, también contadas ocasiones enviaba a su hijo y éste seguía el mismo método y sólo nombraba lista, se sentaba en el escritorio y recogía los resúmenes al terminar la clase.

Como era de esperarse, todo el grupo que tuvo asistencia aprobó el curso con altas calificaciones, pero nadie aprendió casi nada por la mala forma de llevar el curso. También debo mencionar la actitud de los alumnos que no reportaron esta situación, pues había un gran desinterés por el curso, ya que comentaban que la mayoría de los cursos que habían tomado previamente de esta materia habían sido similares.

Viñeta dos:

A estudiar historia en buena condición física.³

En el año de 1992, un fuerte rumor corría entre los alumnos que cursaríamos el segundo grado de secundaria; la maestra LP, quien hasta un año antes había sido la encargada de impartir el curso de Ciencias Sociales de segundo grado, se había retirado al finalizar el curso anterior.

Mucho se había escuchado ya, que ella era una buena docente de la historia en ese nivel escolar, pero ahora la incertidumbre era lo más preocupante, las preguntas giraban en alrededor de el nuevo profesor. ¿Quién sería el nuevo profesor?, ¿dejará mucha tarea?,

¿Será regañón, castigador, enojón?

De ese tiempo al día de hoy, me es difícil recordar fechas, lugares, incluso personas, pero creo que no podré olvidar la mañana de ese martes cuando, ante nuestra incertidumbre y asombro cruzó, en punto de las 8:35 de la mañana un rostro conocido por todos, un hombre bajito y robusto vestido de pants, con mirada burlona, cabello largo y ojos rojizos; se trataba nada más y nada menos que nuestro profesor de educación física de primer grado!

Su presentación fue corta, sólo le recuerdo haber dicho:

–Muchachos buenos días. Yo seré su nuevo maestro de Ciencias Sociales.

–Voy a necesitar, que para la próxima clase ya todos traigan su libro, porque es con el que vamos a trabajar todo el año y pues el que no lo tenga se va ir atrasando y seguramente aquí lo veré en extraordinarios.

Ninguno de nosotros podía dar crédito a semejante burla, el maestro M como se le conocía, había resultado ser un mediocre y autoritario maestro de educación física, así

³ Texto elaborado por el alumno DAR.



que ¿qué podíamos esperar de él como profesor de historia?. La duda se disipó rápidamente cuando explicó su forma de evaluación.

- Cada clase me van a estar trayendo un resumen de los temas y subtemas del libro.
- Cada uno de ustedes hará una exposición de un tema que les asignaré del libro.
- Habrá tres exámenes de preguntas abiertas conforme a las evaluaciones que ya propone el libro.

Así, el segundo año de secundaria estaría guiado por un insipiente libro de Ciencias Sociales –que elogiaba héroes y abordaba temas como la ilustración y la independencia de México con un lenguaje rimbombante e incomprensible para nosotros– y un maestro de educación física que leía cada clase los apuntes que dicho libro le ofrecía para no quedar en ridículo ante sus alumnos, quienes poco a poco optamos por dejar de preguntar, para no obligarle a recurrir durante largos y penosos minutos al libro sólo para recibir como respuesta lo que ya habíamos entendido de la lectura.

REFLEXIONES FINALES

Me parece que hoy los maestros antes de preocuparnos por el aprendizaje y la información de los alumnos, nos deberíamos preguntar primero si se han establecido los vínculos necesarios y suficientes que permitan construir el conocimiento y generar los aprendizajes; o sea, si ya están dados los vínculos de crecimiento y aceptación; ya “lo demás vendrá por añadidura”.

La relación docente que se sustenta en la relación de vínculos entre el maestro y los alumnos, escribe una historia nueva y construye la historia social del aprendizaje.

El profesor en el vínculo pedagógico no sólo debe considerarse como portador de conocimientos sino como generador de actitudes y promotor de intereses sociales.

En una búsqueda de establecer vínculos saludables de crecimiento entre el maestro y el alumno, el proceso del aprendizaje debe verse como un fenómeno social y de intercambio, donde la tarea común sea la construcción del conocimiento así como la realización de los dos agentes educativos; no olvidemos la sentencia de Freire; en un acto educativo “todos aprendemos de todos”.

Se debe romper el rol docente de agente de autoritarismo que el sistema social ha articulado al maestro y que muchas veces pasa inadvertido en la práctica docente.

El docente debe convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente a través de una sistemática crítica de los contenidos de su materia y autocrítica de los métodos con que esos conocimientos son transmitidos.

Debe eliminar de la práctica educativa, el desconocimiento, sometimiento e incapacidad, para practicar la libertad, la creatividad y el ejercicio de un liderazgo auténtico, donde el maestro renuncie el impulso a dominar a los otros, como un baluarte y proyección de su propio sometimiento. "Cumplir con la promesa de todo Maestro: la generosidad demostrada constantemente en el esfuerzo por enseñar a sus discípulos el difícil arte de aprender a pensar por sí mismos, y capacitarlos en el redescubrimiento del orden y la armonía existentes en el universo". (Fernando Taragano en Pichón- Riviere; 1985, p. 8).

Debe enfrentarse al adoctrinamiento para la servidumbre con el adoctrinamiento para la libertad. Debe generar en sí mismo y tratar de generar en los otros, la necesidad de una vida sin miedos, sin brutalidad y sin estupidez, donde ya no se reconozca al hombre como el lobo del mismo hombre.

Debe estar dispuesto a ser auténtico educador; abarcando la mente y el cuerpo de sus alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales como afectivas, desterrando dogmatismos y adoctrinamientos. Convertir a sus alumnos en auténticos sujetos y posicionarlos como personas de su labor pedagógica.

El verdadero propósito sería considerar como fin último de la educación la construcción de un hombre nuevo, con la visión de un mundo transformado por sus acciones. Como un hombre único e irreplicable en la sociedad que le tocó vivir.

A mis oídos y a los de ustedes, esto puede parecernos utópico y difícil de realizar, pero me pregunto; si no lo intentamos, ¿cómo podremos darnos cuenta que no es posible?

REFERENCIAS

- Bohoslavsky, R. (1986). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. (Antología). México: El Caballito.
- Ferenczi, S. (1959). *Sexo y psicoanálisis*. Argentina: Ediciones Hormé.
- Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*.
- (1913). La predisposición a la neurosis obsesiva. Contribución al problema de la elección de neurosis. *Obras completas*. Tomo XII. Argentina: Amorrortu editores.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Argentina: Nueva Visión.
- Torres, H. (2001). *El vínculo pedagógico, maestro-alumno. La tarea*. México: Editorial del magisterio. SNTE.
- Zarzar, C. (1982). Conducta y Aprendizaje. Una aproximación teórica. *Perfiles Educativos*, Num. 17, julio-agosto-septiembre. México: CISE-UNAM.



EJE TEMÁTICO:

INNOVACIONES DIDÁCTICAS
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA



CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EN HISTORIA DE LOS ASPIRANTES A LAS LICENCIATURAS ESCOLARIZADAS EN LA UPN

María del Carmen Acevedo Arcos*

Los jóvenes que desean estudiar una de las 4 licenciaturas escolarizadas en la Unidad Ajusco de UPN: Administración educativa, Sociología de la educación, Psicología educativa y Pedagogía; acuden a la convocatoria anual para presentar el examen de admisión, que es único para estas carreras, para presentar el examen se requiere haber terminado los estudios de educación media superior con un promedio mínimo de 7. El examen se compone de tres secciones: socio-historia, matemáticas y español, y consta de 100 preguntas con cuatro respuestas de opción múltiple con una única respuesta correcta. Desde hace algunos años se aplica una segunda vuelta del examen, es decir otra posibilidad de acreditar para aquellos aspirantes que no aprobaron en el primer examen, ellos deben hacer un nuevo examen aunque similar al primero que presentaron.

Las licenciaturas escolarizadas de la UPN se inscriben en las ciencias de la educación, por ello la idea fundamental que priva en el examen de admisión es explorar algunas competencias y habilidades básicas para iniciar estudios profesionales en este campo, esto lleva a proponer que el componente principal del examen sea la comprensión lectora, a la cual están asociadas habilidades para procesar, analizar y comprender información como: inferir, sintetizar, deducir ideas principales, identificar argumentos contrapuestos, explicar conceptos, identificar antecedentes y consecuentes, uso de razonamiento lógico, entre otras. En el examen también se incluyen preguntas que indagan conocimientos adquiridos en el bachillerato, particularmente referidos a las secciones de socio historia y español, así como la resolución de problemas de aritmética básica y razonamiento matemático. Para este análisis se tomó como referencia el examen de admisión de la UPN aplicado en la primera vuelta a 3822 aspirantes en el proceso 2011.

* Universidad Pedagógica Nacional.



¿Qué conocimientos y habilidades en historia deben poseer los aspirantes a cursar una licenciatura en el campo de la educación que ofrece la UPN?

Si concebimos a la historia como asignatura escolar que contribuye a desarrollar en los estudiantes habilidades del pensamiento con las cuales puedan analizar y entender la realidad del pasado y del presente, a fin de explicarse el mundo donde viven y actuar en él¹, resulta en realidad una materia muy compleja para los escolares, pues a lo largo de su trayecto educativo deben comprender textos históricos, construir conceptos y categorías sociales e históricas, adquirir metodologías o lógicas de investigación propias del historiador, construir y manejar la noción del tiempo histórico, establecer nociones de causalidad, desarrollar empatía frente a los sujetos históricos, así como el razonamiento relativista, en fin, adquirir la capacidad de pensar críticamente. Al menos estos son los objetivos de aprendizaje que se plantean en programas escolares de historia o que declaran profesores que imparten la asignatura en distintos niveles educativos y desde una óptica constructivista (Díaz Barriga, 2001).

Con la idea de que el aprendizaje de historia en la escuela debe servir para desarrollar en los alumnos capacidades y habilidades del pensamiento que les permita hacer análisis de la realidad pasada y presente, a fin de explicarse el mundo en el que viven y actuar en él; un examen que indague conocimientos y capacidades en historia debe trascender las preguntas sobre datos, fechas y nombres sin contexto ni significado, es decir memorísticos, y preocuparse por averiguar cómo procesan los aspirantes los textos históricos y las habilidades que ponen en juego para la comprensión de dichos textos, así como las destrezas para elegir una opción correcta encontrando los indicios o "tips" que presentan las preguntas y las respuestas. Un examen con preguntas cerradas y de opción múltiple tiene sus limitaciones para develar las verdaderas habilidades de quienes lo presentan, no podemos saber cómo se expresan, cuáles son sus argumentos y cómo los defienden, sin embargo los exámenes de admisión como el que se aplica en la UPN algo revelan.

Pensando que los candidatos muestren los conocimientos mínimos necesarios para entender y aprovechar los cursos de historia que tomarán, la sección de socio historia del examen incluye un fragmento de una lectura referida a la historia de la educación o de la cultura en México similar a la que leen los estudiantes que cursan el primer semestre. De esta lectura se desprenden aproximadamente 10 preguntas en las que se

¹ Diversos autores destacan la función educativa de la historia en la escuela y aunque algunos reconocen su función ideológico-política, apuestan al desarrollo de competencias y habilidades para elaborar análisis sociales por parte de los estudiantes (Pagés, 2012. Prats, 2007).

busca conocer habilidades para la comprensión lectora como: identificar la idea principal, el propósito del autor, comprensión de conceptos, interpretaciones diversas de un mismo hecho histórico, ubicación del tiempo y el espacio, etc. Para el 2011 se eligió un fragmento de 3 páginas de “El espejo enterrado” de Carlos Fuentes. A continuación analizaremos tres reactivos, copiando los párrafos del texto del cual se desprenden, para después describir las respuestas que dieron los sustentantes.

1. Carlos Fuentes plantea en este texto que la tradición cultural es el mayor bien con el que cuentan los latinoamericanos; una característica fundamental de esta tradición es que

- A) contiene más elementos de la sabiduría y cosmovisión indígena.
- B) la hemos construido a partir de las raíces europeas, negras e indias.
- C) se cristalizó en la literatura contemporánea de García Márquez y Borges.
- D) la herencia Ibérica ha resultado más imponente en las costumbres.

Esta pregunta se desprende de este fragmento del texto:

“Yo creo, sin embargo, que a pesar de todos nuestros males económicos y políticos, sí tenemos algo que celebrar. La actual crisis que recorre a Latinoamérica ha demostrado la fragilidad de nuestros sistemas políticos y económicos. La mayor parte ha caído estrepitosamente. Pero la crisis también reveló algo que permaneció en pie, algo de lo que no habíamos estado totalmente conscientes durante las décadas precedentes del auge económico y el fervor político. Algo que en medio de todas nuestras desgracias permaneció en pie: nuestra herencia cultural. Lo que hemos creado con la mayor alegría, la mayor gravedad y el riego mayor. La cultura que hemos sido capaces de crear durante los pasados quinientos años, como descendientes de indios, negros y europeos, en el Nuevo Mundo.

Recordemos que el universo de aspirantes fue de 3822, de los cuales respondieron como sigue (la opción correcta está en negritas).²

² La presentación estadística de los resultados del examen fue elaborado por un equipo técnico-académico de la UPN y presentado a los responsables de las distintas licenciaturas para elaborar propuestas tendientes a remediar el insuficiente nivel académico de los estudiantes aceptados.



OPCIÓN ELEGIDA	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	28%
B	49%
C	14%
D	7%

Aparentemente el reactivo se puede calificar de fácil porque la respuesta correcta está en el párrafo que transcribimos, sin embargo las opciones A, C y D contienen elementos presentes en otros párrafos del texto y funcionan como distractores, en este caso se debió poner atención en la característica fundamental de la tradición cultural, para decidir que dicha característica la constituyen las raíces negras, europeas e indias. Encontramos que casi la mitad de los aspirantes optó por la correcta, aunque el texto refiere que la tradición se extiende por Chichén Itzá y Machu Pichu, insiste también sobre la múltiple presencia europea en el hemisferio, por ello creemos que el 28 % que optaron por A y 7% de la D, parten de un pre-juicio (una idea previa) y no de la lectura cuidadosa del texto y de la pregunta. En cuanto al 14 % que optaron por la C, el texto menciona que la tradición se extiende en el tiempo desde las piedras de Chichén, el barroco colonial hasta la literatura de Jorge Luis Borges y García Márquez, es decir, hace referencia a la temporalidad de la cultura más que a sus características fundamentales, por ello no es opción correcta. Este reactivo solicita del aspirante identificar argumentos y discriminar los principales de los secundarios.

Otro reactivo que se desprende de la lectura del texto de Carlos Fuentes

2. Con el párrafo siguiente: *“un espejo que mira de las Américas al Mediterráneo, y del Mediterráneo a las Américas. Éste es el sentido y el ritmo de este libro”, el autor nos quiere decir que*

- A) se debe establecer una relación entre España y México.
- B) para entender a América hay que ver a Europa y viceversa.
- C) hay que seguir la ruta que trazó Colón en sus viajes al nuevo mundo.
- D) las culturas indígenas resaltan frente a las culturas europeas.

El comportamiento en este reactivo fue el siguiente

OPCIÓN ELEGIDA	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	12%
B	55%
C	3%
D	29%

En este caso la respuesta correcta (B), fue respondida por un poco más de la mitad de los sustentantes; la opción A fue respondida por el 50% con menor desempeño,³ el otro 50% que optó por esta respuesta se ubica en el alto desempeño. Con respecto a la opción D que "jaló" al 29% de los sustentantes consideramos que parten de un pre-juicio, pues aunque se requiere del contexto que plantea la lectura para llegar a la respuesta correcta y no solo del párrafo que reproduce la pregunta, Fuentes nunca pondera a la cultura indígena sobre las otras, precisamente su objetivo es establecer la diversidad de culturas que componen nuestras raíces. En este reactivo, el párrafo literal que se reproduce en la pregunta funciona como síntesis de la idea principal del texto y exige del sustentante la habilidad de identificar esta idea. La opción C no discrimina y la respondió menos del 10% de los aspirantes con menor desempeño en el examen, ya que si bien el autor habla de los viajes de Colón nunca sugiere que se deba hacer nuevamente la ruta que siguió.

Una tercera pregunta que se ofrece como ejemplo de la lectura es ésta:

3. *El concepto que mejor engloba y define las circunstancias de los países latinoamericanos de fines del siglo XX expuestas en el texto, es el siguiente:*

- A) *identidad*
- B) *incultura*
- C) *subdesarrollo*
- D) *dictadura*

³ De los resultados del examen un equipo académico elaboró gráficas de la población sustentante con respecto a cada reactivo y de acuerdo a su nivel de desempeño en todo el examen, se considera menor o bajo desempeño a los que obtuvieron entre 10 y 60 aciertos en todo el examen, los que obtuvieron más de 70 aciertos son considerados como de alto desempeño.



Con este reactivo se persigue que el aspirante construya un concepto a partir de identificar las características que el autor describe sobre los países latinoamericanos. Se trata de ubicar las partes del texto referidas a Latinoamérica en el siglo XX, analizar sus características y pensar cuál de los conceptos define mejor dichas características. El comportamiento obtenido es el siguiente:

OPCIÓN ELEGIDA	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	33%
B	16%
C	42%
D	09%

C es la opción correcta y la respondieron el 42 % de los sustentantes, pero la opción A jaló al 33% seguramente porque uno de los temas importantes en el texto es el de la identidad cultural de los latinoamericanos, sin embargo la lectura y comprensión de la pregunta nos llevaría a descartar la identidad porque se pide sobre las circunstancias de la región que el autor analiza en el siglo XX, específicamente él anota "... el quinto centenario del *descubrimiento de América* nos sorprendió en un estado de profunda crisis. Inflación, desempleo, la carga excesiva de la deuda externa. Pobreza e ignorancia crecientes; abrupto descenso del poder adquisitivo y de los niveles de vida..." Este análisis se relaciona más con subdesarrollo que con las otras opciones, pero también hay que pensar sobre el desconocimiento del concepto subdesarrollo, entonces estamos hablando del escaso bagaje cultural estrechamente asociado a la comprensión de textos, posiblemente es la explicación que cabe para el 16% que optó por la respuesta B.

Como mencionamos anteriormente, el examen de admisión en la sección socio-historia se divide en dos partes, la primera con 10 reactivos que se desprenden de la comprensión de un texto de corte histórico, como el de los ejemplos que analizamos arriba. La otra parte del examen contiene reactivos de conocimientos generales sobre la historia universal, historia de México siglo XIX y contemporánea, así como preguntas de carácter socio-cultural. Con estas preguntas se busca que los sustentantes pongan en juego el manejo de nociones espaciales y temporales, la identificación de conceptos, el conocimiento de información social, histórica y cultural del mundo contemporáneo.

Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles, donde se contextualiza o parafrasean las opciones y el aspirante identifica la correcta entre varias, es una manera de averiguar el manejo de conceptos importantes en ciencias sociales. Un ejemplo lo tenemos con el siguiente reactivo

1. Si definimos a la **soberanía nacional** como el derecho exclusivo de una nación para ejercer, mediante sus representantes, la completa autoridad sobre su territorio y en bien de las personas que lo habitan, un acontecimiento histórico de México que ejemplifica este concepto es

- A) el Plan de San Luis
- B) la Rebelión de Agua Prieta
- C) el Tratado de Libre Comercio
- D) la expropiación del petróleo

OPCIONES ELEGIDAS	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	43%
B	12%
C	21%
D	25%

En este caso se trata de relacionar el concepto con un acontecimiento histórico, la pregunta incluye una definición del concepto. Llama la atención que el 49 % optó como respuesta correcta el Plan de San Luis, hecho relacionado con Francisco I Madero y su lucha por la democracia electoral, y que solo el 25 % anotara la expropiación petrolera como ejemplo de soberanía nacional. El 21%, un porcentaje alto, considera que el Tratado de Libre Comercio es un ejemplo de soberanía nacional, el 12% restante anotó la Rebelión de Agua Prieta. Es obvio el desconocimiento de los acontecimientos históricos aquí referidos para la mayoría de los aspirantes, esto nos lleva a pensar que el aprendizaje de conceptos y de acontecimientos históricos carece de significado pues en la enseñanza no se les dota de sentido. La expropiación petrolera ha sido a lo largo del recorrido escolar, objeto de rememoraciones y efemérides y uno de los pilares del nacionalismo mexicano, y sin embargo pocos alumnos saben de qué trató y que implicaciones tiene hoy para nuestro país.



Un ejemplo de reactivo con el que pretendemos saber qué tan informados se encuentran los aspirantes sobre los acontecimientos del mundo contemporáneo, y si pueden relacionar la información con el espacio geográfico, es el siguiente

2. *Dilma Rousseff, Cristina Fernández y Michelle Bachelet son mujeres que gobiernan o han gobernado a sus países, estos son:*

- A) Uruguay, Panamá y Nicaragua
- B) El Salvador, Perú y Costa Rica
- C) Colombia, Ecuador y Bolivia
- D) Brasil, Argentina y Chile

OPCIONES ELEGIDAS	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	21%
B	16%
C	19%
D	43%

Podríamos deducir que el 43% de los aspirantes está informado de los acontecimientos históricos contemporáneos y puede relacionar personajes con espacios geográficos, los demás sustentantes distribuyeron su respuesta incorrecta más o menos de manera similar en las otras opciones. Fueron los participantes de alto desempeño en el examen (arriba de 60 aciertos en el total de examen) quienes se concentraron en el 43% de respuesta correcta.

3. *El movimiento estudiantil de 1968 en México se desarrolló en consonancia con otros movimientos juveniles en el mundo; exigían un cambio en los modos de gobernar y tratar a la juventud. En nuestro país el movimiento demandó principalmente*

- A) acabar con la ideología comunista.
- B) que no se hicieran las olimpiadas aquí.
- C) Democracia y alto a la represión.
- D) La renuncia del rector de la UNAM.

El movimiento estudiantil de 1968 es un tema que se incorporó en los programas de estudio de los distintos niveles educativos que abordan la historia de México del siglo XX, también ha sido noticia de manera intermitente en los medios de comunicación, por ello, y por estar cercano a los intereses juveniles y ser un acontecimiento muy influyente en las luchas democráticas de la actualidad, creímos que se debía tener más información sobre él. El comportamiento con respecto a este reactivo es el siguiente.

OPCIONES ELEGIDAS	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	21%
B	06%
C	44%
D	14%

El 44% optó por la respuesta correcta, igual que en el reactivo anterior, en este segmento se concentran los aspirantes que tuvieron mejor desempeño en el examen. Llama la atención el 21% que responde que los estudiantes demandaban acabar con la ideología comunista. Percibimos en esta muestra que existen una serie de valores o preconceptos que impiden a los jóvenes que los poseen pensar en otras posibilidades de respuesta. Otro ejemplo lo constituyen las respuestas que los aspirantes le dieron a la siguiente pregunta.

4. *Participó activamente en la lucha de Independencia, sirvió de correo y dispuso su fortuna para sostener la causa al lado de su esposo Andrés Quintana Roo:*

- A) *Josefa Ortiz*
- B) *Carmen Serdán*
- C) *Gertrudis Bocanegra*
- D) *Leona Vicario*



OPCIONES ELEGIDAS	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	46%
B	12%
C	08%
D	33%

¿Qué no Josefa Ortiz es conocida también como la Corregidora precisamente por ser la esposa del Corregidor Miguel Domínguez quien, según nos cuenta la historia, la encerró cuando los realistas descubrieron la conspiración de Hidalgo y sus compañeros contra el gobierno virreinal? Estos acontecimientos históricos ¿no los hemos repetido una y otra vez, a través de los textos escolares, representaciones teatrales, efemérides, periódicos murales, y recientemente en programas de T.V. y telenovelas a propósito del Bicentenario de la Independencia? Entonces, ¿por qué el 46 % dice que la heroína de la independencia, esposa de Andrés Quintana Roo es Josefa Ortiz? ¿Esta respuesta no es una muestra de que la tradicional enseñanza de la historia carece de sentido y solo desarrolla la memoria de corto plazo? El 33% responde a la opción correcta, el 12 % ubica a Carmen Serdán en la época independiente y el 8% se va con la heroína de la Independencia menos conocida, Gertrudis Bocanegra.

El ordenamiento cronológico es una habilidad inserta en el manejo de las nociones temporales. El tiempo y el espacio históricos son dos conceptos y herramientas fundamentales para hacer y comprender la historia. Un reactivo que pone en juego conocimientos históricos y/o habilidades de relación y ubicación de hechos históricos se indaga de la siguiente manera:

5. *Ordena de manera cronológica los siguientes acontecimientos de la Historia Universal:*

- 1) La invasión de Irak por Estados Unidos
- 2) La Revolución Rusa
- 3) La guerra de Viet-Nam
- 4) Fin de la Guerra Fría
- 5) El Crack de los Estados Unidos
- 6) La Revolución Cubana

- A) 5, 4, 2, 3, 1, 6.
- B) 3, 4, 2, 6, 1, 5.
- C) 2, 6, 3, 5, 1, 4.
- D) 2, 5, 6, 3, 4, 1.

Para responder este tipo de reactivos se requiere de atención para ubicar en el tiempo los acontecimientos que se solicitan, es decir, sí no se recuerdan todas las fechas, hay que hacer un ejercicio de relación entre el acontecimiento y otros hechos que nos ayuden a ubicarlos en alguna temporalidad. Tal vez recordar cuándo se vieron esos temas en la escuela, cuál fue primero y cuál después. Qué decía aquél programa que hablaba de cómo los norteamericanos perdieron la guerra de Viet-Nam, la película del Padrino muestra cuando los revolucionarios cubanos toman el poder y Batista huye en la fiesta de fin de año, etc. La habilidad de relacionar y ubicar acontecimientos históricos ayuda a contextualizarlos y nos aproxima a su comprensión, nos habla también del desarrollo del pensamiento lógico.

El comportamiento para este reactivo fue el siguiente:

OPCIONES ELEGIDAS	PORCENTAJE DE POBLACIÓN
A	11%
B	24%
C	18%
D	48%

En esta pregunta el 48% resolvió la opción correcta D, el 24% ubica primero la Guerra de Viet Nam, y el fin de la Guerra Fría antes que la Revolución Rusa, tal vez contestaron de "tin marín", los que respondieron por la opción A y C, por lo menos ubican como más lejanos en el tiempo la crisis del 29 y la Revolución Rusa.

COMENTARIOS FINALES

Menos de la mitad de los aspirantes tuvieron la respuesta correcta en la sección de socio- historia, si consideramos que los 3822 aspirantes presentan un comportamiento similar en todo el examen al ejemplificado en los reactivos aquí descritos. Los resul-



tados del examen de admisión revelan escasas habilidades para la comprensión lectora, deficiente manejo de los periodos históricos y de la ubicación espacio temporal. No existe relación entre acontecimientos, procesos históricos y sujetos de la historia, se evidencia la falta de significado de los acontecimientos y procesos, ideas previas equivocadas sobre hechos y procesos, la falta de relación entre acontecimientos y hechos de la historia, el poco acercamiento a la información de la realidad contemporánea.

Como sugiere Díaz Barriga, el avance de los estudiantes y grado de desarrollo de habilidades del pensamiento histórico está seguramente condicionado por el tipo de enseñanza recibida y por el perfil y habilidades de estudio poseídas por éstos. En el caso de la educación media superior la situación se complejiza por la diversidad de planes y programas curriculares que existen en este sistema, y aunque la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2009) se plantea integrar un marco curricular común en el que se compartan elementos académicos entre las instituciones y un enfoque educativo basado en competencias, la realidad muestra que son muchos los obstáculos a vencer para lograr cambios sustanciales en la manera de enseñar y aprender.⁴

Este trabajo se ubica en la necesidad de profundizar en el estudio sobre las capacidades, conocimientos y habilidades que los escolares deben desarrollar para construir el pensamiento histórico, así como ampliar los marcos interpretativos que posibiliten explicar por qué los alumnos que han pasado por un intenso trayecto escolar estudiando historia, presentan respuestas equivocadas y pobres en habilidades del pensamiento, como en los ejemplos que hemos expuesto. Es necesario vincular en este análisis el tipo de bachillerato que cursaron los aspirantes, y de éstos, revisar los programas de historia que imparten así como el enfoque de la asignatura. Relacionar los resultados con los niveles socioeconómicos y el acceso a bienes culturales, tal vez esta investigación nos lleve a comprender los problemas de enseñanza y aprendizaje y proponer alternativas.

En el caso del examen de admisión de socio historia para el ingreso a las licenciaturas escolarizadas de la UPN, se considera que esta asignatura sirve para desarrollar habilidades del pensamiento que permitan construir el conocimiento histórico, y por

⁴ Escalante y Fonseca (2011), dan cuenta de la opinión de los maestros acerca de la RIEMS: la actualización y capacitación en "cascada", llevada a cabo por los propios compañeros de los cuales hasta los chistes que van a decir se saben; la desinformación sobre la Reforma, la reedición de viejos vicios en nuevos contextos, la escasa participación de estos actores fundamentales en la mencionada reforma, entre otros. información (clasificándola, organizándola, haciendo deducciones e inferencias, sintetizando, relacionando y concluyendo, interpretando, etc.). De muy poco nos serviría examinar a los aspirantes en conocimientos generales de corte memorístico.

ello se pone énfasis en examinar las habilidades para comprender textos, construir conceptos, manejar.

Compartimos la idea de que los resultados del examen de admisión constituyen un diagnóstico para que la Institución asuma el reto proponiendo programas de re-educación (propedéuticos, remediales, etc.) para los estudiantes que no cuentan con las habilidades suficientes para desarrollar estudios en el nivel superior. Volver a la práctica docente que contemple como prioritaria la escritura, la lectura, la construcción y exposición de argumentos, ejercicios de síntesis, mapas conceptuales, en fin, todo lo que se requiera para desarrollar las habilidades del pensamiento sin las cuales los alumnos encontrarán la repetición y el fracaso.

REFERENCIAS

- Carretero, M y Voss, J. F. (1994). La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación, en *Cuadernos de Pedagogía* (221), pp. 24-26.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.6, No. 13, pp. 525-554.
- Escalante, A. y Fonseca, C. (2011). La reforma integral de la educación media superior: obstáculos para su implementación en una experiencia local. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 2. Currículum / Ponencia. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0484.pdf
- Pagés, J. (2012) Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X, Rodríguez, V. Gómez (coord.) *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: UPN, pp. 19-66.
- Pérez Rocha, M. (2011, 16 de junio). Las humanidades y la barbarie de la RIEMS. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/16/opinion/020a2pol>
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos* (XXXIII), 134, 138-154. IISUE-UNAM.
- Prats, J. (2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.histodidactica.es/>



Secretaría de Educación Pública (2011). Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/>

Universidad Pedagógica Nacional (2011). Guía para el examen de admisión a las licenciaturas escolarizadas: proceso 2011-2012 en <http://www.upn.mx/index.php/comunidad>

Universidad Pedagógica Nacional (2011). *Cuadernillo de Estadígrafos por reactivo. Sección de Socio-Historia*. Mimeógrafo.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ORAL: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA

Luis Fernando Brito Rivera*
y Rosalba Castillo García**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una propuesta de innovación para la didáctica de la historia en educación básica orientada particularmente al nivel de secundaria. Cabe señalar que se trata de una primera aproximación al tema ya que el proyecto se mantiene en desarrollo por lo que de ningún modo puede considerarse una propuesta definitiva. El argumento central se basa en el uso de la Historia Oral como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia local y regional de los contextos inmediatos a la escuela. El objetivo es activar la memoria histórica de los alumnos con miras a producir una conciencia sobre su mundo y realidad inmediata a través del entrecruzamiento de los saberes que han de producirse en la asignatura de historia y aquellos que pertenecen al orden de la vida cotidiana del alumno.

Como es bien sabido, los requerimientos y transformaciones sociales implican la formación de niños y jóvenes que, con una maduración y desarrollo integral, se inserten y transformen positivamente las dinámicas de su sociedad para una vida más plena. Por lo que aprender historia es un elemento generador de sentidos sobre las acciones, emociones y pensamientos que todo ser humano ha de desarrollar para comprender a cabalidad el aquí y el ahora que le toca vivir.

Se trata entonces de reivindicar que la enseñanza-aprendizaje de la historia juega diversos papeles en la vida de los sujetos. Por un lado, un papel crítico sobre el presente; por otro, el sentido prospectivo sobre el futuro que deseamos vivir. Reivindicación que va más allá de la retórica política que pretende insertar a los más jóvenes a una mal definida sociedad del conocimiento. Consideramos que no se puede pensar lo global, en menoscabo de lo regional y local, cuando son excluidos los conocimientos e historias de diversos agentes sociales como el migrante, la madre soltera, el obrero, el

* Escuela Normal de Texcoco. Unidad Académica Chimalhuacán de la UAEM.

** Facultad de Ciencias Políticas, UNAM.



ama de casa o los mismos jóvenes que en sus prácticas culturales buscan la definición de su identidad. Actores que de una u otra manera han sido producidos por las condiciones y dinámicas desiguales de una sociedad en constante transformación, evolución y cambio.

La propuesta se orienta a rescatar y producir sentidos históricos sobre los actores sociales que no formamos parte de la historia oficial de los libros de texto así como de los planes y programas de estudio. Es decir, de aquellos que en el grueso del tejido social, hemos sido excluidos a razón del discurso homogeneizador de la tan mentada sociedad del conocimiento y la información, nuevo eslogan de la razón instrumental del capitalismo internacional que nos exige "insertarnos" ciegamente en dinámicas tecno-educativas en pro de la renovación de la producción de capitales. Nosotros, los otros tenemos una historia que contar ya que la historia de nuestras vidas también es conocimiento.

Sin lugar a dudas se trata de una tarea ambiciosa. Por lo que amplios han de ser los esfuerzos por orientar la práctica educativa hacia el desarrollo de una reflexión profunda que obligue al docente de historia en secundaria, y de todos los niveles educativos, a ir más allá de la reproducción de contenidos y se convierta en un agente innovador de sentidos históricos. En este sentido hemos considerado que el desarrollo de una didáctica de la Historia Oral es una posibilidad de cambio sobre las prácticas educativas tradicionales.

El proyecto contempla elementos que van desde el orden teórico-metodológico al didáctico-procedimental. Es así como el primer tema abordado es la definición de la Historia Oral como herramienta generadora de conocimiento histórico. En este apartado se exponen los elementos teóricos de historiadores y educadores, especialistas en el área, con el objetivo de delinear lo que se entiende por Historia Oral así como su vínculo con el ámbito educativo. Encontramos que son pocos los trabajos que proponen su uso con fines didácticos aun siendo amplias sus posibilidades de desarrollo educativo. Nos encontramos pues, ante una veta poco explorada y de grandes posibilidades.

Lo anterior sirve como marco para la consideración y consolidación de la Historia Oral como herramienta didáctica. Ya que genera y relaciona conocimientos, como procedimiento metodológico cualitativo de las ciencias sociales, y aprendizajes situados, como actividad didáctica. De tal forma que se van delineando diversos elementos de convergencia epistemológica que justifican que sí es posible hablar de una *didáctica de la Historia Oral*.

Esta situación es importante ya que no se trata de un capricho procedimental sino más bien de un serio objetivo que busca relacionar rigurosamente conocimientos y

aprendizajes mediante la relación sujeto-sujeto en el proceso de construcción y aprendizaje del conocimiento histórico. Por lo que queda resguardada la coherencia epistémica de esta propuesta.

Por lo anterior queda allanado el terreno donde se asienta el sentido más procedimental del trabajo, ya que no sólo se trata de teorizar sino de proponer una estrategia innovadora que pueda ser adoptada por otros docentes con la seguridad de estar frente a una auténtica herramienta didáctica. Es así como en el segundo apartado del trabajo se expone un primer acercamiento sobre cómo desarrollar la didáctica de la Historia Oral. Razón por la cual se exponen una serie de elementos que van desde: la selección del tema; la elección de los participantes clave; la planeación, desarrollo y ejecución del guión y entrevista; la transcripción y análisis de resultados; registro y preservación de la entrevista; elaboración del archivo histórico escolar.

Sumado a lo anterior es destacable el hecho de que el proyecto ha sido desarrollado bajo los rigores de la clase directa y en una comunidad con características particulares. Se trata de San Jerónimo Amanalco en el municipio de Texcoco, Estado de México. Dicha comunidad presenta una serie de características singulares que van desde su origen indígena hasta su amplia tradición musical sobre un contexto de tradiciones arraigadas que se debate con los rigores de las transformaciones sociales del presente.

Para cerrar el trabajo se expone la experiencia de los alumnos que pusieron en marcha la didáctica de la Historia Oral expresando en sus propias palabras, o mejor dicho en su propia historia, los resultados de aprendizaje producidos. De esta manera queda la evidencia de un aprendizaje crítico del pasado con la asimilación consciente del presente producida mediante la didáctica comunicativa de la Historia Oral.

Esperamos que este trabajo pueda ser analizado, criticado y reflexionado y que sean los propios docentes de historia los que determinen su pertinencia y valor. Estamos convencidos de que esfuerzos como éste son los que se requieren si el objetivo, de la práctica educativa de la enseñanza de la historia, es alcanzar mejores sentidos y experiencias de vida entre aquellos que se proyectan como el futuro de nuestro país.

QUÉ ES LA HISTORIA ORAL Y CUÁL ES SU VÍNCULO CON LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA

La Historia Oral es una metodología específica de las ciencias sociales utilizada para conservar el conocimiento de momentos históricos tal y como fueron vividos por las personas que los vivieron. Es decir, es una herramienta metodológica constructora de fuentes para la investigación histórica con base en testimonios orales que sirven para el análisis de acontecimientos vividos por sujetos protagónicos que son o fueron



afectados por procesos históricos de su tiempo. La Historia Oral se define como una metodología que busca conocer las experiencias de vida de individuos particulares que almacenadas en la memoria se recuperan para hacer un análisis de significado (Garay, 1999).

Dentro de la revaloración de los métodos cualitativos, la Historia Oral no sólo ha sido retomada sino también enriquecida con aportes de nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Antropología, la Psicología, la Sociología, la Lingüística y los estudios literarios; por lo que no se trata de un quehacer alejado de la praxis, sino más bien un quehacer investigativo construido mediante ella (Aceves, 2001).

Por su naturaleza, la Historia Oral puede ser definida como una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo. Como herramienta productora de conocimiento se parte del principio de que:

“se puede tener acceso a lo universal a partir de lo particular [...] hay que partir de la concepción de que la práctica individual es una síntesis compleja de la social por medio de la dialéctica hombre/sociedad. El análisis biográfico fortalece el conocimiento de la social por medio de la práctica individual. A través del discurso biográfico, su autor estructura, desestructura y reestructura la realidad que percibe. Estas visiones o versiones particulares que manifiestan la totalidad no se transmiten directamente, sino a través de mediaciones nacidas de su contexto social inmediato” (Collado, 1994, p. 31).

Pero, cuál es la relación entre la Historia Oral y la enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación básica. En principio habría que discutir que la historia no goza de una buena fama como asignatura escolar al ser considerada poco importante, carente de interés o medianamente atractiva para algunos estudiantes. Este problema se origina por la concepción errónea de entender y hacer de la historia un proceso de memorización más que de comprensión.

Lo anterior puede explicarse dada la carencia de un nexo entre el conocimiento histórico con la vida presente de los individuos. Lo que impide comprender, en su totalidad, los problemas sociales de carácter local, regional y mundial. Por tanto, es indispensable que la historia se comprenda como un conocimiento que conduzca al estudiante desde el pasado al presente para entenderse y responsabilizarse como parte de una comunidad y de un entorno cultural (Sánchez, 1991).

Por lo que es indispensable analizar las posibilidades con las que la didáctica y los contenidos conceptuales de la asignatura de historia pueden ser relacionados bajo

una lógica interdisciplinaria que empate las técnicas y estrategias particulares de la construcción del conocimiento social científico con el desarrollo de capacidades intelectuales que relacionen dichos procesos para la interpretación de fenómenos sociales próximos (Pozo y Postigo, 2000).

Es así como entendemos que el aprendizaje sobre el manejo de los procedimientos en ciencias sociales, en este caso el de la Historia Oral, desarrolla en el alumno la capacidad para construir su propio significado de la realidad. Todo esto sobre una base epistemológica que le dote de una impresión más o menos verdadera de la misma. La sociedad como objeto de conocimiento tiene su propia construcción social; por tal, el joven alumno tiene que saber cuál es el origen de dicha construcción. El supuesto es observar en la didáctica escolar la posibilidad de producir conocimiento de la misma forma en que se hace en las disciplinas científicas (Brito, 2011).

Consideramos también que en el desarrollo del aprendizaje de la historia el alumno requiere ir de un nivel de menor a mayor complejidad. Por lo que ha de transcurrir desde la narración a la descripción, de la comprensión a la interpretación para llegar finalmente al análisis de hechos y lugares. Todo lo anterior sobre la base de los conocimientos históricos que va generando. Por lo que se requiere no sólo de marcos conceptuales, modelos y teorías, sino también de procedimientos, estrategias y destrezas (Pozo y Postigo, 2000). Es en el conocimiento mismo de la producción científica y en los modos de hacer la historia como el alumno encontrará un marco epistemológico integrador en el que relacione aquello que ya sabe otorgándole una funcionalidad inmediata (Ballenilla, 1995).

Dicho lo anterior concluimos que la Historia Oral, ya entendida como estrategia didáctica, revitaliza al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia al generar nuevas posibilidades de comprensión. Entre estas tenemos que:

- Construye una concepción amplia del pasado inmediato entendiéndolo como un proceso de carácter sociocultural.
- Preserva la memoria colectiva y el sentido de identidad.
- Rescata la voz de los marginados, del *otro*, de los *sin historia*, de aquellos que difícilmente dejarían el testimonio escrito de su vida.
- Crea aprendizajes desde la memoria del *otro*, permitiendo recrear el pasado-presente- pasado.
- Aclara algunos conceptos propios de las ciencias sociales como: el cambio en el tiempo y la influencia del medio sociocultural sobre los individuos al identificar cambios y permanencias.



- Crea significados enriquecidos de la realidad ya que remite al sujeto al conocimiento de su cotidianidad revelando la complejidad de ésta.
- Rescata a la historia, tal y como es percibida por la gente, devolviéndole su dimensión humana.

Aprendizaje crítico y didáctica comunicativa en la Historia Oral

La Historia Oral reivindica que el conocimiento humano se da por medio de actos comunicativos. En este sentido *la oralidad* se comprende como la expresión inmediata de la acción comunicativa y como fuente de conocimiento válido. En la actualidad se ha dado mayor peso a otros medios comunicativos soslayando que el lenguaje, como proceso psicológico, no sólo es el primero en producirse en el desarrollo humano, sino también el que presenta mayor frecuencia de uso. Por lo que es preciso que en el ámbito educativo se le considere como algo más que una condición antesesora para el aprendizaje de la lectura, la escritura y de conceptos formales (Reyzábal, 2002).

Además, la oralidad nos revela la alteridad en el discurso del otro coadyuvando a producir un aprendizaje crítico del mundo que nos rodea. Por ello, la Historia Oral al recuperar el conocimiento oral lo hace también de los significados de vida de la gente con la que compartimos y construimos nuestro espacio vital. Reivindicando a todos aquellos excluidos de la historia formal que sin el rescate de sus experiencias quedarían en el olvido, es decir en la no-historia.

Utilizar de manera didáctica la metodología de la Historia Oral compromete al docente a incentivar a sus alumnos proponiéndoles un modo diferente de comprender su presente por medio del análisis de las realidades sociales que ellos mismos viven. De tal forma que los dirige a un mayor nivel de complejidad interpretativa del que se podría alcanzar con métodos de enseñanza tradicionales. De esta manera se desarrolla una conciencia histórica y por ende la formación de ciudadanos conscientes, críticos y participativos con un sentido protagónico sin responsabilidad del pasado pero sí del futuro (Benadiba, 2007).

El maestro, al conducir el proceso educativo a través del enfoque didáctico de la Historia Oral desarrollará una práctica docente reflexionada (por una carga teórica, epistemológica y didáctica) que entiende la acción educativa como un acto comunicativo donde tiene más interés preguntarse *quién* es el que conoce y aprende. Así el docente ha de observar la generación de conocimiento, en sus alumnos, más como el resultado de la comunicación humana que como resultado de un método didáctico todo poderoso (Brito, 2011).

Cabe añadir que desde la perspectiva de la teoría crítica comunicativa de la educación manejar la Historia Oral con fines didácticos incorpora procesos de renovación e innovación al mundo de la vida local por medio del uso de las estructuras simbólicas de los individuos con el fin de interpretar y dar sentido a la vida misma a través de la comprensión de la cultura y la organización social (Ferrada, 2001). Por lo que, no sólo se pretende seguir reproduciendo el modo en el que se mantiene la cultura y la sociedad local, sino además se quiere producir una comprensión y reinterpretación de la misma y en la que los alumnos participen construyendo el testimonio del otro para recrear sus propios significados de aprendizaje.

En conclusión la relevancia de la Historia Oral radica en la importancia del desarrollo de una práctica docente sistemática de creación, innovación, rescate y manejo, no sólo de las fuentes orales, sino también de un aprendizaje crítico basado en la acción de una didáctica comunicativa. Además de que nos acerca a los procedimientos manejados en las ciencias sociales, integrando los saberes de la asignatura de historia con los saberes de la cotidianidad del alumno.

Y aunque es conocida la recomendación de que las fuentes orales se utilicen con fines didácticos y a pesar de que en los planes y programas de educación básica se indica su uso, no hay líneas claras de desarrollo al respecto que expliquen cómo, cuándo, dónde y con quiénes utilizar dichas fuentes. En la mayoría de los casos su utilización se hace empíricamente y sin orientación; lo que resulta poco productivo, mal direccionado y sin efectividad.

Se abre así el momento para presentar la segunda parte del trabajo en lo que a nuestro entender es el desarrollo procedimental de la propuesta. Por lo que a continuación se detalla la planeación, conducción e integración práctica de lo que venimos hablando:

PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ORAL: COMPRENDIENDO EL PASADO PARA EL DESARROLLO DE SENTIDOS HISTÓRICOS EN EL PRESENTE Y PARA EL FUTURO

La propuesta se desarrolla en la E.S.T.I N° 0040 "Lic. Adolfo López Mateos" de la comunidad de San Jerónimo Amanalco. Los resultados obtenidos al momento corresponden al periodo comprendido del 19 de marzo al 27 de abril de presente año. El grupo con el que se trabaja es el 3°C con un total de 35 alumnos. El tema fue *Indigenismo y la música como modo de expresión de los pueblos indígenas*. La razón de esta selección responde a que la comunidad mantiene una fuerte tradición musical que se hereda de generación en generación.



1. Elección de los participantes

Objetivo: Establecer las condiciones para que el proyecto concrete la correspondencia entre el tema, el contenido del plan de estudios y el saber cotidiano de alumnos y participantes de las entrevistas.

La selección de los participantes al proyecto ha de responder a la identificación que los mismos alumnos tengan de algunos personajes significativos de la comunidad. Se espera que sean personas próximas a su contexto (familiares o vecinos). Se tiene que asegurar que la historia del personaje se relacione con el tema y contenidos del plan de estudios. Los criterios de selección han de ser flexibles ya que lo que se pretende es establecer la unión del saber conceptual de la asignatura con el saber cotidiano contado por el informante clave.

Precisar con los alumnos cuál es fin del proyecto y realizar un contrato didáctico

Objetivo: Motivar a los alumnos hacia el conocimiento de los procesos históricos como una actividad de complejidad interpretativa y procedimental. Se espera que lo anterior posicione a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje así como de las acciones a realizar para el desarrollo de la entrevista.

Una vez seleccionado a los participantes clave así como al equipo de alumnos que desarrollarán la entrevista se ha de explicar cuál es el fin del proyecto. Esta acción se establece como herramienta de motivación para concientizar y comprometer la participación de los alumnos ya que son ellos los protagonistas del procedimiento. Al finalizar este momento se realiza un *contrato didáctico* o *carta compromiso* en el que se establecen las condiciones y responsabilidades de ambas partes (alumnos-docente) sin olvidar que el profesor es sólo el orientador del proceso.

Elección del tema e investigación previa

Objetivo: Orientar a los alumnos hacia información que les permita asociar el tema con su contexto inmediato así como con la intencionalidad por incorporar contenidos culturales ausentes en el currículum escolar.

Este momento bien podría ser el primero, pues recuérdese que el profesor debe asegurarse de que el tema se relacione con el plan de estudios, sin embargo el docente ya lo tiene en mente desde que pone en marcha el proyecto. La elección del tema ha de dar paso a la investigación orientando a que el alumnado conozca su contexto histórico

inmediato. Esto permitirá una mejor elaboración del guion de entrevista así como de la elección de los entrevistados.

Entrega de material escrito que orienta el procedimiento

Objetivo: Capacitar a los alumnos para cubrir los requerimientos conceptuales y metodológicos básicos que desemboquen en el desarrollo exitoso de la entrevista.

Una vez que se ha puesto en marcha la investigación se ha de entregar a los alumnos material que los oriente sobre cómo realizar una entrevista de Historia Oral. Para lo cual se han de especificar las características de la entrevista, de los entrevistadores y del modo de realizar las preguntas.

Explicación e intercambio de ideas sobre el tema elegido

Objetivo: Producir en los alumnos el análisis de la información previamente investigada y en la que se identifique la razón por la que su comunidad tiene los rasgos indicados según el tema de estudio a tratar. En este caso se destacaron las características socioculturales del mundo indígena vinculándolas específicamente hacia la tradición musical que presenta la comunidad de San Jerónimo Amanalco.

A partir de este momento se establece un intercambio de ideas sobre lo que se ha investigado con el fin de guiar el conocimiento adquirido por los alumnos hacia la comprensión de su contexto sociocultural. De modo que, integrando información adicional a la que viene en el libro de texto se enfatice sobre las particularidades culturales de su comunidad. En este caso se puntualizó sobre las características conceptuales de la acepción *indio* y su correspondencia con la cultura local.

Esta actividad ha de realizarse en más de una sesión de clase con el objetivo de abordar el tema a profundidad. Por ello es necesario *planificar concienzudamente* el qué y cómo abordar el contenido previamente investigado. La profundización del tema se realizó en cuatro sesiones de clase comprendidas del 16 al 20 de abril. Se comenzó con la conceptualización de indigenismo finalizando con la concientización sobre la presencia de los pueblos autóctonos como rasgo fundamental de la identidad nacional. De tal forma que se entrelazó la música como un modo de expresión artística de los pueblos indígenas que con el paso de los años se va innovando paralelamente a los rigores de la modernidad y la globalización. Para esto fue necesario auxiliarse de videos e información escrita del libro "México profundo. Una civilización negada" de Guillermo Bonfil Batalla (1990).



Durante las sesiones de clase fue necesario evaluar la comprensión de los alumnos acerca del sentido de la investigación. Por tal razón se realizaron cuestionarios que los alumnos entregaron por escrito. A continuación se muestran algunos ejemplos de las respuestas dadas, aclarando que el concepto *indio* no se usó en un sentido despectivo sino como el modo de asociar los elementos culturales propios del origen autóctono tal y como lo refiere Bonfil Batalla.

Con tus propias palabras escribe qué significa ser indígena.

R=Se refiere a la persona que pertenece a un pueblo que se caracteriza por su vestimenta, lenguaje y costumbres diferentes a la de otros pueblos.

Virginia Osorio Rojas. Estudiante de 3°C de la E.S.T.I N°0040 Lic. Adolfo López Mateos.

Para ti ¿qué es lo indio?

R=Se refiere casi igual a indígena, por su vestimenta, lenguaje y las costumbres que todavía están en la actualidad, son las la tradición de nuestro pueblo.

Ana Cristina Pérez Romero de 3°C de la E.S.T.I N°0040 Lic. Adolfo López Mateos.

¿Cuáles elementos de tu comunidad tienen origen indígena?

R=La música, tradiciones, vestimenta, dialecto, hogares, etc.

Martha Nicsi Romero Cruz de 3°C de la E.S.T.I N°0040 Lic. Adolfo López Mateos.

¿Te consideras indio/a?

R= En algunas partes porque he llegado a usar vestimenta de antes y porque es nuestro origen.

Pablo Uriel Durán Pacheco de 3°C de la E.S.T.I N°0040 Lic. Adolfo López Mateos.

¿De qué manera las características indígenas de tu comunidad se manifiestan en el arte?

R=En la música y las artesanías que hace la gente más grande.

Juan José Chávez Martínez de 3°C de la E.S.T.I N°0040 Lic. Adolfo López Mateos.

Explica la razón por la que en tu comunidad existe un fuerte gusto por la música.

R=Por las influencias de carácter indígena que es una forma de expresarse muy fuertemente.

Elaboración del guión de entrevista

Objetivo: Planeación del guión de entrevista.

Durante las sesiones de clase deben irse haciendo y seleccionado las preguntas que guiarán la entrevista y que tienen relación directa con el tema abordado en clase. En este caso los alumnos delimitaron las características de las preguntas y se seleccionaron las más adecuadas en relación al tema tratado. El resultado fueron 15 preguntas ordenadoras con diversas líneas de análisis adyacente.

GUIÓN DE ENTREVISTA TEMA: LA EXPERIENCIA DE UN MÚSICO	
PREGUNTAS ORDENADORAS	PREGUNTAS ADYACENTES
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? - ¿Nació aquí o llegó de algún otro lugar?
Cuéntenos cómo ha sido su vida en... (la comunidad)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha cambiado la comunidad? - ¿Qué recuerdos tiene del Amanalco de su infancia? - ¿Cómo estaba compuesta su familia? - ¿A qué se dedicaban sus padres? - ¿Podría contarnos algo sobre sus estudios antes de que se iniciara en la música? - Antes de ser músico ¿cuáles eran sus pasatiempos?
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué edad tenía cuando se inició en la música? ¿Inició por cuenta propia? ¿Podría decirnos los motivos por los que inicio el gusto por la música? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted tomo la decisión de ser músico? ¿Cuándo y por qué? - ¿Qué instrumento toca? ¿Por qué decidió tocar este instrumento? - ¿Qué otro instrumento le gustaría tocar? - ¿Piensa que el gusto por la música tiene que ver con la historia del pueblo? ¿Por qué?
¿Qué puede contarnos de la forma en la que inicio a ser músico?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué lo inspiró para ser músico? ¿Quién lo motivo para ser músico? - Si no hubiera sido músico ¿qué le gustaría haber sido?
¿Por qué eligió ser músico?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tenía otras alternativas para elegir otra profesión? - ¿Qué sabía sobre la música? ¿Cómo se enteró? - ¿Qué es lo que más le gusta de la música y de ser músico?



GUIÓN DE ENTREVISTA TEMA: LA EXPERIENCIA DE UN MÚSICO	
PREGUNTAS ORDENADORAS	PREGUNTAS ADYACENTES
¿Qué es lo que recuerda sobre su primera tocada frente a personas desconocidas?	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál fue su primera impresión? – ¿Cuál de todas las tocadas que ha dado le ha gustado más? – ¿Alguien de su familia lo acompañó? ¿Recibió alguna ayuda para ir a su primera tocada? ¿Dónde fue su primera tocadas?
Háblenos de su familia	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Ser músico es por tradición que se pasa de generación en generación? – ¿Otros integrantes de su familia tocan en la misma banda que usted? – ¿Las mujeres y los niños también participan? – ¿Cómo son las relaciones entre todos los integrantes de la banda? – ¿Cómo se llevan? – ¿Qué es lo que más le gusta de ser músico?
<p>¿Cuánto tiempo dedica a los ensayos?</p> <p>¿Cuánto gana por participar en algún evento cuando contratan a la banda de la que es integrante?</p> <p>¿A qué lugares ha ido a tocar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuántas horas ensaya? – ¿Ensayas solo o con todos los integrantes de la banda? – ¿Cuánto gana? – Cuéntenos sobre algunos lugares donde ha ido a tocar? – ¿Ser músico es cansado?
Háblenos sobre la banda de música en la que toca y sobre las demás que hay en Amanalco	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quién inicio a formar la banda? – ¿Cuántos integrantes son? – Los demás integrantes de la banda ¿por qué se integraron o como llegan a ser parte de la banda? – ¿Cuántos años tiene de formada la banda? – ¿Cuántas bandas de música hay aproximadamente en Amanalco?
Díganos ¿Le gustaría que la tradición por la música siguiera transmitiéndose?	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quisiera que sus hijos también fueran músicos? – ¿por qué?

Asesoría y preparación para la entrevista

Objetivo: Habilitar a los alumnos que realizarán la entrevista sobre una base conceptual, actitudinal y procedimental para el desarrollo de una entrevista provechosa y respetuosa.

Una vez establecido el guión de entrevista se organiza a los alumnos sobre el modo en cómo han de efectuarla. Se indica entre otras cosas cómo han de presentarse, cómo grabar, cómo dirigirla, en qué secuencia se harán las preguntas y cómo se hace una transcripción de fuentes orales. Lo anterior con el fin de no errar sobre los resultados que se espera tener.

Selección de entrevistados

Objetivo: Contactar con los posibles entrevistados y motivar a los alumnos sobre su protagonismo procedimental y de aprendizaje.

Con ayuda de los alumnos se ubica a los posibles participantes teniendo en cuenta el tipo de características que deben tener (que posean información sobre el tema investigado, que esté dispuesto y en condiciones de concedernos la entrevista). En este caso fue un músico de la comunidad. Una vez contactado se acuerdo la cita y el lugar donde se realizará la entrevista informándole que su participación será grabada en video y audio.

Ejecución de la entrevista

Objetivo: Desarrollar la acción comunicativa entre alumnos y entrevistado con el fin de establecer un punto de confluencia entre el tema de la asignatura y el conocimiento de vida cotidiana.

Antes de comenzar con la entrevista y por motivos de formalidad se solicita al entrevistado que firme de conformidad los derechos sobre la filmación, puntualizando que se utilizará con fines académicos y educativos. Seguido de esto los alumnos se presentan con el entrevistado mencionando la fecha y lugar donde se realizará la entrevista. En este caso el lugar idóneo sería el aula de clases pero cabría esperar que por motivos diversos esto no sea así. De tal manera que los alumnos han de estar sensibilizados en aplicar la entrevista según las necesidades y prioridades del entrevistado. Posterior a tal acuerdo se procede al desarrollo de la entrevista (preguntas y grabación en audio y/o video). Al término de la entrevista los alumnos se han de despedir y agradecer por la contribución de su participante.

Este momento es muy importante dado que durante la entrevista se ha de concretar una acción comunicativa donde el alumno recree sus propios significados de



aprendizaje a partir de la experiencia del participante clave. Queda expuesto aquí el encuentro dialógico entre miembros de una comunidad por medio de la convivencia intergeneracional que favorezca la comprensión de la vida local; lo que permite la recreación y resignificación de significados culturales comprendiéndolos pero también repensándolos. Este momento permitirá encontrar un punto de unión entre el saber conceptual de la asignatura y el saber de la vida cotidiana.

Transcripción de la entrevista

Objetivo: Cerrar con la creación de fuentes orales y reafirmar la recreación de los significados de aprendizaje de los alumnos.

El modo de hacer la transcripción de la entrevista ha de aclararse desde la inducción a los alumnos sobre el procedimiento de la Historia Oral. De tal manera que comprendan que ésta se transcribe con las palabras tal y como fueron mencionadas por el entrevistado con el fin de respetar y mantener intactos sus pensamientos y sentires. La transcripción de la entrevista se hace con el fin de registrar de manera escrita los testimonios obtenidos y para su consulta posterior. En este momento se puede considerar que se tiene consolidada la fuente oral. Lo que coadyuvará a la recreación de los significados de aprendizaje pues al escuchar nuevamente la entrevista se reafirma el punto de unión de los saberes de la asignatura y los saberes cotidianos.

NOTA FINAL

Este apartado corresponde a lo que debiera ser la exposición de los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos de 3c en la E.S.T.I N° 0040 "Lic. Adolfo López Mateos" dada la puesta en marcha del proyecto aquí consignado. Específicamente correspondería el desarrollo del apartado denominado: **La experiencia de aprendizaje en voz de los que aprenden; resultados de aprendizaje en alumnos de secundaria.** Sin embargo y a razón de incompatibilidades entre los tiempos de entrega de la ponencia y el desarrollo del proyecto "Didáctica de la historia oral" nos limitaremos a dejar el trabajo hasta aquí amen de completarlo antes de su exposición durante el Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Agradecemos de antemano su comprensión toda vez que no es extraño que las labores de investigación educativa así como las condiciones del trabajo docente no se acoplen a un calendario o cronograma rigurosamente establecido. Vivimos y desarrollamos nuestra profesión bajo circunstancias complejas y demandantes.

Además, hemos considerado que al respetar los tiempos establecidos para la terminación del trabajo de campo y el tratamiento de los resultados lo hacemos también sobre los alumnos y participantes clave que han aceptado con agrado y motivación esta actividad. Consideramos que nos debemos a ellos por lo que preferimos dejar relativamente incompleta la propuesta que a faltar a la confianza de los que participan con nosotros.

REFERENCIAS

- Aceves, Lozano, Jorge, E. (2001). *Un enfoque metodológico de las historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Ballenilla, Fernando. (1995). *Enseñar investigando: ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Diada Editorial.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Argentina: Maipue.
- Brito, L., (2011). Interdisciplinariedad, Historia Oral y didáctica de la historia: una propuesta para la formación de docentes en educación secundaria de la Normal de Texcoco, en Rivera Gómez E.; Flores García, G.; Bribiesca Sumano, M. y P. Montaña. *2do encuentro de la red nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia [CD-Room]*. México: Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad Autónoma de Puebla/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Collado, M. (1994). ¿Qué es la historia oral? en *La historia con micrófono, textos introductorios a la historia oral*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Garay, G. (1999). Las fuentes orales, en *Reflexiones sobre el oficio del Historiador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pozo, I. y Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares: Uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé.
- Reyzábal, M. (2002). *La comunicación oral y su didáctica*. México: SEP/La Muralla.
- Sánchez, A. (1991). ¿Para qué enseñar y estudiar historia?, en *Cero en conducta*. Año IV, número 28, Educación y Cambio. Abril 2000, pp. 10-18.



ACERCAMIENTO ANALÍTICO AL ASPECTO ACTITUDINAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CAUSALIDAD HISTÓRICA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Mónica García Hernández*

EL PROBLEMA

El análisis de los problemas educativos como procesos históricos contextualizados está desatendido en la formación del psicólogo educativo, no obstante el creciente influjo de las teorías sociales en las propuestas de trabajo psicológico (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006). Planteamos la necesidad de una incorporación integral de este análisis que considere una formación causal en los estudiantes universitarios en el currículo de Psicología Educativa para comprender y explicar tales procesos.

La formación causal de los problemas educativos como procesos históricos contextualizados, implica aprendizajes de distinto tipo relacionados no sólo con el ámbito de la construcción racional de conocimientos y habilidades, sino también involucra el aspecto cultural y emocional, que nos demanda una toma de postura ética respecto a las explicaciones que elaboramos y la responsabilidad social que asumimos en torno a los problemas que vive nuestra sociedad.

En este afán, el propósito del presente escrito es la exploración de las actitudes derivadas de las explicaciones históricas que se elaboran para dar cuenta de un hecho histórico. Primero abordamos la concepción de causalidad histórica y los contenidos actitudinales como parte de su aprendizaje, además de exponer la visión sobre lo femenino como objeto de análisis sociohistórico. Segundo, la descripción de la intervención seguida para apoyar la construcción causal. Tercero, la presentación de algunos ejemplos del proceso de construcción desarrollado sobre el papel de las mujeres en el movimiento estudiantil de 1968. Finalmente exponemos las conclusiones, destacando el papel del docente para el desarrollo del aspecto actitudinal en las explicaciones históricas.

** Universidad Pedagógica Nacional, Área Enseñanza y aprendizaje en Ciencias, Humanidades y Artes.

DESDE DÓNDE ENTENDEMOS EL PROBLEMA

La causalidad histórica en su dimensión didáctico-curricular requiere considerar la problemática filosófico-epistemológica de la disciplina y la problemática cognitiva sobre el aprendizaje del estudiante.

En este triple marco de aspectos, entendemos la causalidad histórica como:

- la acción social contextualizada del individuo y grupos humanos para la gestación y desarrollo del hecho y proceso históricos
- la habilidad de dominio de orden superior, compleja y vertebrante del razonamiento histórico “que organiza otros conceptos sustantivos dentro de un campo; este orden superior es un metanivel, en función del cual la disciplina cobra forma epistemológica” (Lee, Dickinson y Ashby, 2004, p. 218)
- un contenido procedimental (Trepát, 1999) que estructura el conocimiento histórico, articulado a la dimensión conceptual y ética de dicho conocimiento, donde el educador juega un papel experto-mediador del proceso de aprendizaje del estudiante

Retomamos la propuesta de Merrill (Doménech, 1999, p. 68) sobre los tipos de contenido escolar para considerar el abordaje de la causalidad histórica en sus aspectos:

- declarativo, referente a la calidad documentada y analítica de las ideas y datos de un hecho y proceso históricos para la construcción de su significado
- procedimental, trata de las estrategias de elaboración por las que construye la comprensión y explicación de hechos y procesos históricos
- actitudinal, que considera las valoraciones construidas en torno a las explicaciones

Cada uno de estos aspectos guarda una interrelación dinámica. El aspecto actitudinal de una explicación histórica tiene una base declarativa sobre la que el estudiante emite sus juicios y usa determinados procedimientos en su construcción.

Para el análisis del papel de la mujer y de acuerdo a Lamas (1996) Scott (1990) y Henríquez (1996) partimos de las siguientes consideraciones:

- El concepto de lo femenino es una construcción cultural de las diferencias sexuales de la mujer, es histórico y está definido socialmente. Muchos de los atributos pensados como naturales no tienen que ver con biología, sino con su asignación social.



- Gran parte de las nociones dominantes en torno al género femenino responden a estereotipos, definidos como el conjunto de creencias, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo que se considera apropiado para una mujer.
- La dimensión psíquica - subjetiva de las identidades de las mujeres tiene un origen y se construyen de manera compleja en todos los ámbitos de la vida social (política, economía, familia, historia, educación, arte, ciencia). Como dijera Simone De Bouvoir "la mujer no nace, se hace".
- La dimensión histórico-cultural de estas identidades se ven reproducidas por estructuras institucionales, en que la escuela y el discurso histórico juegan un papel importante.

¿QUÉ HICIMOS?

Como *preguntas de investigación* nos planteamos: ¿cuáles fueron las concepciones que sobre el papel de las mujeres se apropiaron las participantes en las explicaciones que dieron sobre el movimiento estudiantil de 1968? y ¿qué valoración pasado-presente hicieron al respecto?

El *tipo de investigación* que llevamos a cabo fue un estudio cualitativo de casos instrumental, porque el interés es que cada caso aporte, revele o apoye evidencia de manera intensiva para la comprensión del proceso o problema de estudio desde el punto de vista y el contexto de los que participan en él.

El *programa de intervención* constó de: (1) un programa de formación conceptual y metodológica sobre la causalidad histórica por medio de un taller, consistente en el análisis de un material instruccional de cinco lecciones acompañadas de la resolución graduada de ejercicios; y (2) del estudio intercalado del papel de las mujeres en el movimiento estudiantil del 68 por tratarse en su mayoría de una población femenina de estudiantes y por ser el 68 un hecho de largo alcance en la historia del México del siglo XX.

Los *participantes y contexto de investigación* fue una muestra intencional de 16 estudiantes repetidores en la materia de Crisis y Educación en el México Actual, entre 18 y 20 años, del quinto semestre de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. En este escrito nos referimos en femenino cuando hablemos del grupo de participantes, puesto que sólo hubo un hombre en él.

Las *actividades y productos de aprendizaje* se organizaron de la siguiente manera: primero, pedimos la elaboración de organizadores gráficos individuales de cada una de las lecturas planeadas sobre el tema, con la finalidad de organizar y representar los contenidos en categorías integradoras; segundo, estos gráficos eran analizados en

grupos y presentados en plenaria; finalmente cada estudiante elaboraba textos como trabajos de evaluación del curso.

Entre esos textos, solicitamos una carta personal y la resolución colectiva de una situación problema con el propósito de que el estudiante integrara los momentos de contextualización, desarrollo y consecuencias de la construcción causal del hecho estudiado.

La tarea de la carta trataba de que el estudiante tomara postura sobre un personaje histórico que participó en el movimiento, cuya función radicaba en la explicación de los orígenes, desarrollo y relaciones pasado-presente del 68.

La situación problema planteó que el estudiante, ya como profesional de la Psicología educativa, elaborase una propuesta de solución ante un conflicto entre padres que vivieron el 68 y sus hijos sobre temas de sexualidad, género y política.

Instrumentos y categorías de análisis: Diseñamos una rúbrica que se validó con la opinión de expertos (dos docentes de historia y dos psicólogos educativos) y su piloteo con un grupo de 20 estudiantes de la carrera. La rúbrica comprendió los criterios *orientación* (la explicación se orienta o considera causas intencionales, estructurales y su conexión entre ambos tipo de causas), *organización* (la explicación se organiza por tipo de relaciones cronológicas, de continuidad, de paralelismo, de cambio) y *contenido de las relaciones causales* (cualidades de los argumentos, conceptos e información fáctica de la explicación). Para el análisis que aquí presentamos sobre el papel de las mujeres en la explicación y comprensión del movimiento estudiantil de 1968, nos centramos solamente en las categorías *contextualización del hecho histórico*, *caracterización de la psicología* y *actos de los sujetos históricos* del primer criterio, así como de la categoría *presencia, desarrollo e importancia de las relaciones pasado-presente* del segundo criterio.

CONCEPCIONES Y VALORACIONES EN LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

Contextualización

El movimiento de mujeres de los sesenta y de la actualidad por sí mismos son hechos y proceso históricos, cuya comprensión necesitan de su contextualización. Por esto, la necesidad de realizarla para el análisis de las concepciones que las participantes construyeron acerca del papel de las mujeres en la explicación del movimiento estudiantil de 1968.

En los escritos de las participantes, las mujeres son entendidas como parte de la comprensión y explicación del hecho histórico en dos sentidos:

- *Cómo causa intencional.* Las mujeres fueron ubicadas por las participantes como uno de los sujetos históricos involucrados en los orígenes, desarrollo y consecuencias



del movimiento estudiantil del 68. Los siguientes extractos visualizan el papel de las mujeres como sujetos históricos destacados de su época.

- *Las mujeres tuvieron un papel activo, ellas con su participación rompieron el orden establecido en México, ya que aquí aún están muy marcados los roles que deben seguir las personas según su sexo (folio B, ca,5).*
- *No fue fácil integrarnos al movimiento porque nos enfrentamos a una sociedad “machista” (...), luchamos por ser escuchadas, por lo que posteriormente tuvimos una gran participación en el movimiento y alteramos drásticamente nuestro rol social y político (folio G, ca,9).*

Como se ilustra en los fragmentos de abajo, las participantes asignaron a las mujeres sólo características positivas, dando consistencia a la visión de sujetos históricos protagónicos y activos.

- *En las brigadas la participación de las mujeres desafió sutilmente los valores tradicionales que decían que la mujer tenía que quedarse en casa y no opinar, pero nosotras no teníamos miedo de salir y manifestarnos al igual que los hombres (folio J, ca,5).*
- *Se ve la participación de las mujeres, quienes a pesar de lo que sus propias familias piensen y les dejen o no hacer, ellas están ahí, son parte del movimiento, son esencia de lucha, así como también juegan un papel importante en cuanto a la alimentación tanto del cuerpo como de espíritu de sus compañeros (folio LL, ca,7).*

Entre las motivaciones de las mujeres para participar en el movimiento del 68, las participantes destacaron las de lucha por la igualdad y libertad de decisión en distintos ámbitos como a continuación se ejemplifica.

- *Ya no aspirábamos sólo a casarnos y tener hijos, al contrario aspirábamos a tener una igualdad de género en todos los sentidos, que se nos tomaran en cuenta para las decisiones del país y los hogares. Aspirábamos a un mejor nivel de vida y de derechos humanos (folio, E, ca,4).*
- *Mis amigas y yo apoyábamos la idea de no someternos al machismo que prevalecía en nuestro país, queríamos poder salir y tener relaciones sexuales con quien decidiéramos, sintiéndonos dueñas de nuestro cuerpo, apoyando el uso de la píldora anticonceptiva y probando los efectos de varias drogas (folio N, ca,5).*

Los anteriores extractos describen las acciones de las mujeres sin precisar contexto alguno en que se llevaron a cabo. Tales extractos fueron tomados de la exposición sobre

el desarrollo del movimiento del 68 en México. En este sentido, el aspecto intencional de dichas acciones queda claramente expuesto a nivel local al ser explicadas más como decisiones personales, que como resultado directo de las circunstancias.

- *Como parte del contexto.* Las participantes hicieron referencia a las causas estructurales de la época para abordar las motivaciones de las mujeres, consideraron causas internas y externas, así como usaron ideas y datos documentados.
- *La entrada de la mujer al campo laboral y estudiantil como consecuencias de la Segunda Guerra. Al encontrarse los hombres en la guerra, al estar muriendo allá, la mujer tiene la necesidad de trabajar y de estudiar para poder mantener su casa, para lograr el sustento económico. Su incorporación masiva al mundo del trabajo, pone en cuestión los tradicionales roles asignados a la mujer como madre de familia y esposa, al tiempo que comienza a cultivar su autonomía e independencia; a reivindicar la capacidad de decidir sobre su propio cuerpo y sexualidad, trayendo consigo el control de la maternidad, recordando que en 1960 se inició en los Estados Unidos la comercialización de la píldora anticonceptiva (folio D, ca,8).*
- *Exigíamos equidad, si igualdad de género, para que nosotras las mujeres nos sintiéramos con derechos, para lograr que no nos apartaran de la sociedad, la cual queríamos tener opinión como los hombres, plasmar nuestras ideas. No solo en nuestro país si no a nivel mundial como Europa, Estados Unidos, Francia existían protestas por este punto importante que resalta mucho, lo comenzábamos a lograr manifestándonos nosotras las mujeres en las diferentes reuniones del movimiento (N, ca,9).*

Como lo muestran los dos extractos anteriores, el tema de las mujeres se entremezcla como parte del contexto para explicar los orígenes del movimiento estudiantil del 68.

Los fragmentos de abajo dan cuenta de cómo las participantes también situaron a las mujeres como un movimiento cultural y un proceso de cambio social, que constituyó causa estructural del 68.

- *Hubo una revolución cultural, cambió la moda, la música, la forma de participación política de la mujer, profundas modificaciones en la estructura de la familia, los medios de comunicación masiva y de la escuela, al vivir un intenso proceso revolucionario (folio G, ct,4).*
- *Como también cambio nuestra forma de ver nuestra vida sexual, un acontecimiento mundial, la liberación sexual. La cual promovió el uso de anticonceptivos. Lo que nos permitió a las mujeres el poder controlar cuándo y con quién queríamos tener o no hijos, también lo que nos permitió vivir de una manera más libre nuestra sexualidad. En este aspecto hubo protestas que reunieron como a 3 mil estudiantes en países como*

Italia, en el cual se pedía equidad de género; en Yugoslavia se pedía por los derechos civiles, y la libertad sexual (folio G, ca,7).

Destaca el planteamiento acerca del cambio de papel de las mujeres como causa y como consecuencia del contexto, al ser explicado como un resultado de los cambios culturales de la época (primer párrafo) y un origen de las protestas juveniles en los sesenta (segundo párrafo). El aspecto estructural de las acciones de las mujeres queda más evidentemente manifiesto en la exposición de consecuencias externas del 68 debido a que los cambios de su papel en la sociedad son entendidos como fruto de las circunstancias y sólo como decisiones personales.

Tabla.1 Extractos sobre las mujeres del criterio Orientación de las relaciones

CASO O SITUACIÓN PROBLEMA	
ASPECTO INTENCIONAL	ASPECTO ESTRUCTURAL
<p>–Que los jóvenes durante la década de los sesentas, entre ellos la mamá y el papá de Margarita, eran jóvenes que luchaban por una mayor libertad en el ejercicio de su sexualidad, y las mujeres luchaban por la igualdad de géneros, por una mayor libertad para expresarse, para estudiar, para incursionar en la política, en la vida laboral del país y en el derecho de ejercer su sexualidad según sus propias creencias y decisiones (folio Cin, sp,2).</p> <p>–Con la comercialización de la píldora anticonceptiva, por primera vez, las mujeres pudieron evitar quedar embarazadas sin el “consentimiento” del hombre; tenía la decisión de con quién tener relaciones sexuales si así lo deseaba, por esa época, querría quedarse embarazada sin estar casada; ya que se vivía una sociedad llena de prejuicios y los niños aún eran llamados ilegítimos y sus madres eran señaladas (folio B, sp,3).</p>	<p>–Un factor que influyó de gran manera en la liberación sexual y femenina que se dio en la época de los papás de Margarita fue el contexto, ejemplo fue en Estados Unidos donde comenzaron a circular más las revistas juveniles que hablaban de sexualidad, también en los países primermundistas como Francia fue donde se comenzó a utilizar la píldora y donde se legalizó el aborto y también en Francia fue donde las mujeres comenzaron a incursionar en la política (folio Ch, sp,1).</p> <p>–Estas influencias sobre su liberación sexual, provenían de ideas de países de primer mundo, como lo eran algunos países Europeos y Estados Unidos donde se estaba dando el auge del movimiento “hippie” y jipitecas en México. Las mujeres mexicanas tomaron influencias de la moda que los caracterizaba como la minifalda, los pantalones acampanados y las plataformas (folio H, sp,2).</p>

De acuerdo a los extractos de la tabla 1, confirmamos las motivaciones que las participantes adjudicaron a las mujeres como sujetos históricos protagónicos de su época, ahora ampliadas en el marco de la caracterización de los jóvenes.

Observemos que se contextualizan las acciones de los papás de Margarita (fragmentos de la izquierda), pero se enfatiza su aspecto intencional en la comprensión y explicación del hecho histórico. Las participantes valoran y toma postura sobre acontecimientos importantes respecto a la visión y cambios de la sexualidad de los sesenta en expresiones como “sociedad llena de prejuicios” y niños ilegítimos” y “mujeres señaladas”.

Por lo que toca a los elementos estructurales (parte derecha del cuadro) se explicita la relación entre las circunstancias y los sujetos históricos, descrita con datos e ideas concretas sobre los temas de la liberación femenina y la sexualidad una vez más. En el primer párrafo esta descripción es más extensa en el contexto mundial que el nacional que en el segundo, que trata acerca de México y dónde se establece un paralelismo entre aspectos estructurales. Podemos ver como se ha aplicado de manera integrada el contenido documentado del movimiento estudiantil del 68 a este caso específico de Margarita y el conflicto con su madre por los anticonceptivos en su mochila.

Resaltamos la capacidad de los participantes para la reposición contextual de las acciones de las mujeres y la ausencia de su lectura moral (Carretero y Borelli, 2008) tanto en la carta como en la situación problema.

Caracterización de las mujeres

Las participantes otorgaron cualidades a las mujeres en el contexto de los sesentas, destacando la idea de ruptura de sus características, acciones, motivaciones y papel con la sociedad de su época. Dicha idea es congruente y respalda la idea de conflicto intergeneracional desde la cual plantamos las situaciones problema.

Presentamos dos fragmentos sobre el cuestionamiento y toma de postura de las participantes sobre la concepción de la iglesia acerca de la sexualidad de la mujer, como uno de los aspectos de esta idea de ruptura y conflicto.

- *Nosotras las mujeres queríamos tener derecho y libertad una sexualidad libre que se encontraban deterioradas, por ejemplo en donde la mujer cuando se casa tiene que ser pura y casta no haber tenido otros hombres, ni mucho menos que haya tenido relaciones sexuales, que para la iglesia era un terrible pecado muy grande (folio M, ca,3).*
- *Antes era impensable poder tener relaciones sexuales antes del matrimonio y no por la pureza que se debería de guardar, porque nuestra sociedad siempre ha sido una sociedad de doble moral (...) Y ahora con las pastillas anticonceptivas nosotras podemos planear cuando queremos tener hijos como en mi caso, después de estudiar y al verme en una plano económica favorable te pueda dar una mejor vida, esto no le gusta para nada a la iglesia, pero creo que todos nos merecemos una vida digna (folio C, ca, 2).*



Actitudes de género sobre la sexualidad

El análisis de la situación problema de Margarita mostró aspectos sobre la identidad de género de las participantes. Una parte de estos aspectos se expresaron en la revisión conceptual que construyeron para la contextualización de esta situación problema. Otra parte en la reflexión y soluciones que dieron. Hubo el caso de un equipo que planteó la contextualización histórica sobre las mujeres bajo la metáfora de las amazonas, otro equipo lo hizo desde los derechos de las mujeres en concordancia con el dogma religioso, y otro más, sólo consideró los logros del feminismo como parte de la solución sin atender el problema de la discriminación femenina en el ámbito de las prácticas sexuales.

También se expresó la postura de las participantes en torno al tema de la sexualidad como derecho de las mujeres con la valoración del placer, el sexo seguro y 46 un proyecto de vida sin maternidad (ver del tabla 2). Sin embargo hubo planteamientos un tanto contradictorios con esta visión progresista de la sexualidad como lo ejemplifica el último párrafo de esta tabla. Es como si a un nivel de discurso público hubiera acuerdo sobre los derechos sexuales de las mujeres en términos de igualdad y libertad responsables, pero a un nivel discurso privado no pareciera tal claro para la mujer tal igualdad y libertad.

Relaciones-pasado-presente

Las participantes expusieron el cambio en el papel de las mujeres como una de las consecuencias mundiales y nacionales del movimiento del 68. Veamos algunos ejemplos.

- *El papel de las mujeres en el movimiento, tuvo como consecuencia la desintegración de los límites de la esfera privada y pública, cambio en las relaciones entre mujeres y hombres, modificación de los valores en la sociedad (folio I, ca, 4).*
- *El papel de las mujeres en el movimiento, tuvo como consecuencia la desintegración de los límites de la esfera privada y pública, cambio en las relaciones entre mujeres y hombres, modificación de los valores en la sociedad (folio I, ca, 4).*
- *Una de las consecuencias más claras en nuestro país y mundialmente es la visión del papel de la mujer dentro de la sociedad, (...). Esas ideas de igualdad de género sembraron un verdadero cambio a nuestras vidas. El padre no es más el único jefe de familia, padre y madre tienen la misma dignidad y comparten la responsabilidad en partes iguales. Simplemente mirando el plano legal, podemos encontrarnos con leyes que abalan nuestra autonomía y nuestros derechos, se rompieron los esquemas en cuanto a que las mujeres solo éramos para casarnos y cocinar y tener hijos (folio H, ca, 11).*

Las participantes caracterizaron sólo la radicalidad del cambio positivo. No hay una posición crítica respecto a este cambio y lo actualmente pasa en los hechos. Sólo el participante masculino cuestiona esta radicalidad del cambio sobre el papel de las mujeres (ver tabla 3 hilera izquierda).

Este participante masculino plantea la lucha de las mujeres desde la óptima de la discriminación de una sociedad de hombres. Pone en duda la existencia de los cambios en el papel de la mujer y que dicho cambio sea una consecuencia del movimiento estudiantil del 68 (ver último párrafo del tabla 3).

Hay una congruencia entre la caracterización de las participantes sobre las mujeres y su visión positiva del cambio de su papel en la sociedad a raíz del 68. A diferencia de la presentada por el participante masculino, que pareciera verse influida por su perspectiva de género, que le permite un acercamiento analítico y crítico.

Tabla 2. Extractos sobre la sexualidad en las mujeres

SITUACIÓN PROBLEMA
<p>–Nos parece injusto el que su mamá marque de tal manera la diferencia entre Margarita y su hermano, ya que tanto hombres como mujeres tenemos el mismo derecho de ejercer nuestra sexualidad (...) derecho a tener acceso a información acerca de métodos anticonceptivos y principalmente a utilizarlos para la anticoncepción. Ya que el ejercicio de la sexualidad se ha convertido en más que un mero acto de concepción ahora también es un acto de placer (folio J, sp, 3).</p> <p>–Por su parte Margarita comenta que sabe que es lo que está haciendo, que si utiliza las píldoras anti-conceptivas, es por tener la seguridad de que no va a suceder un embarazo que en estos momentos no desea. Al preguntarle sobre las enfermedades sexualmente transmisibles, contesto que al llevar más de un año en una relación estable, confía totalmente en la fidelidad de su novio, y que por eso hace tiempo que dejo de usar el condón. Además nos comentó que realiza sus visitas continuas al ginecólogo. Y que estas acciones concuerdan con la educación responsable que obtuvo de sus padres (folio, D, sp, 4).</p>

Las participantes manejaron ideas y datos de la literatura consultada y los que investigaron para el caso de Margarita. Sin embargo en el momento de tomar una postura acerca del ejercicio de la sexualidad tenemos visiones tanto tradicionales como modernas. Pensamos que tales valoraciones expresan la dificultad para tomar partido sobre la explicación de un hecho histórico sin antes analizar críticamente las evidencias, y para asumirlas implicaciones morales de dicha explicación (Trepát, 1999).



Tabla 3. Extractos sobre la percepción de las mujeres y su papel

EL PARTICIPANTE	LAS PARTICIPANTES
<p>–Este movimiento también ha traído consecuencias importantes en la forma de vida de la sociedad mexicana. El grupo que más está fortaleciendo su participación social, es el de las mujeres, el cual desde siempre ha sido considerada para realizar trabajos menos importantes al que realizan los hombres (folio D, ca,7).</p> <p>–Los hechos coyunturales como la revolución femenina, (...) la práctica de la sexualidad, la libertad de expresión, han alcanzado actualmente lugares importantes. Por lo menos en el papel... En realidad creo que se gana poco (...) los cambios han sido consecuencia de factores no estrictamente relacionados con los conflictos de 1968. Por lo menos en México ha sido así (folio D, ca,10).</p>	<p>–Las mujeres por otra parte, en todo el mundo han ganado mayor libertad y respeto por parte de los hombres (folio F, ca,4)</p> <p>–La imagen divina en el ser humano se verifica en la dualidad del varón y la mujer. “La dignidad de la mujer” hace notar que las discriminaciones de que ha sido objeto a lo largo de la historia, que perduran en muchos lugares del mundo en varias culturas, tienen su origen en el pecado. (...) Por tal motivo podemos afirmar que existe un camino originalmente cristiano de dignificación de la mujer y puede asumirse para recordar esa igualdad con el hombre (folio, E, ca,7).</p>

A MANERA DE CIERRE

La triple dimensión de la causalidad se expresó en los escritos de las participantes, ya que las mujeres fueron concebidas como sujetos con una acción social contextualizada para la gestación y desarrollo del hecho; hicieron uso de habilidades del razonamiento histórico vinculadas a la disciplina como es la identificación y relación entre causas para dar cuenta de esta acción contextualizada de las mujeres; articularon la dimensión conceptual que retomó del conocimiento declarativo en las fuentes de consulta del tema para darles su propio significado y tomar una postura o visión ética con la emisión de juicios, todo lo cual supuso de diversos procedimientos apoyados por la docente en el desarrollo de la intervención planteada.

Entre las preocupaciones con las que iniciamos la presente investigación fue el escaso sentido que para los estudiantes tienen las asignaturas con contenido histórico de la carrera de Psicología Educativa, reflejado en los altos índices de reprobación. Podemos afirmar que el tema del papel histórico de las mujeres en el 68 fue aprendido con empatía y contribuyó a la construcción de un sentido y significado del conocimiento histórico para el estudiante. Su discurso fue relacionado, consistente, apoyado en ciertos datos y congruente con las ideas de la literatura trabajada, que enfatizan un cambio educativo, social, cultural y político del papel de las mujeres a partir de

los sesenta. Sin embargo, las consecuencias de este cambio son valoradas de manera positiva y acrítica.

Hay algunos argumentos (como el religioso) que retoman de la literatura documentada sobre el movimiento estudiantil del 68, pero son contradictorios con lo que está investigado sobre la liberación femenina de los sesenta. Esta contradicción es más palpable en el tema de la sexualidad, que es parte de la construcción femenina en su dimensión psíquica- subjetiva como histórica-cultural (Henríquez, 1996). Lo femenino en relación con la sexualidad es polémico para las participantes, en la medida que toca sus concepciones y valoraciones acerca de los estereotipos de lo que se considera socialmente apropiado en una mujer (Lamas, 1996), mismas concepciones que se vieron cuestionadas con distinta intensidad y ritmo durante el desarrollo de la intervención didáctica.

Así, en el aspecto actitudinal, corroboramos la heterogeneidad y complejidad de la construcción causal, pues mientras las participantes avanzaron en la apropiación de ideas con algunos datos para el análisis del papel de las mujeres durante el 68, pocas veces ampliaron la valoración que emitieron sobre dicho hecho y explicitaron críticamente su toma de postura con el presente. Lo que viene a constatar que las explicaciones de las mujeres como sujetos históricos son una construcción no sólo racional, sino cultural y social que toca fuertemente la identidad de las participantes. En este sentido, es esperanzador lo que puede aportar la historia y la educación desde discursos y prácticas orientadas al cuestionamiento de tal tipo de construcciones.

Esta experiencia didáctica aporta evidencia empírica sobre la complejidad de la causalidad histórica (que es acción contextualizada, habilidad de dominio vertebrante y contenido procedimental), cobrando una mayor relevancia la función de andamiaje del docente, especialmente en lo referente a la influencia de los valores, prejuicios y perspectiva cultural del aprendizaje y enseñanza significativos de la historia.

REFERENCIAS

- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar. históricamente. En Carretero, M. y Castorina, J. A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, pp. 101-130.
- Díaz, B., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo, *Revista de la Educación Superior*, 25 (1), 137, pp. 11-24.



- Doménech, B.F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. España: Publications de la Universitat Jaume.
- Henríquez, N. (1996). *Encrucijadas del saber. Los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lamas, M. (enero-marzo, 1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8 Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). La idea de los niños sobre la historia. En *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 217-248.
- Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico en James, S. A. y Mary J. N. (coord.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. España: Universidad de Valencia, pp. 23-58.
- Trepat, C.A. (1999). *Procedimientos en la Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona, España: Graó.

LA ESCRITURA EMPÁTICA COMO UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Mónica García Hernández*

INTRODUCCIÓN

Las propuestas discursivas de renovación pedagógica y didáctica sobre la historia están todavía lejos de ser del dominio común en las prácticas educativas desarrolladas por docentes. Todavía la historia escolar es vivida como la historia de los muertos, conocimiento denso por sus conceptos y datos, alejado y extraño a los intereses y necesidades de estudiantes.

El docente pide escribir acerca del hecho histórico al estudiante por medio de actividades que enfatizan la memorización y enciclopedismo de conocimientos descontextualizados que muy probablemente sólo sirvan para pasar la materia. Así tenemos que desde la primaria y comenzada la universidad, los grandes temas históricos en el ámbito mundial y nacional se repiten en los programas de estudio, sin una comprensión y explicación profunda de los mismos y sin una articulación con el presente, menos aún, con la proyección de un futuro.

Necesitamos el desarrollo de estrategias didácticas concretas para el logro de conocimiento significativo sobre la historia en el estudiante, que engloben la complejidad abstracta y multideterminada de la comprensión y explicación de los hechos y procesos históricos.

Con el interés de contribuir al desarrollo de estrategias didácticas significativas, este escrito trata del planteamiento didáctico sobre el manejo de la empatía histórica en la construcción escrita de estudiantes para la comprensión y explicación de la historia. Primero exponemos las características y función de la escritura en el conocimiento histórico. Segundo describimos el concepto de empatía histórica como categoría estructurante y objeto didáctico. Tercero presentamos las fases de andamiaje y tipo de actividades usadas para la construcción empática de textos elaborados por los estudiantes a partir de situaciones problemáticas. Terminamos con unas reflexiones generales

** Universidad Pedagógica Nacional, Área Enseñanza y aprendizaje en Ciencias, Humanidades y Artes.



acerca de los logros, limitaciones y sugerencias de este planteamiento didáctico para el conocimiento histórico escolar significativo.

ESCRITURA Y CONOCIMIENTO HISTÓRICO

- *El papel del texto escrito.* El lenguaje escrito para los historiadores es una herramienta para pensar, imaginar, especular y organizar ideas sobre el hecho que se pretende explicar. La escritura profesional sobre la historia es compleja, ya que sintetiza los requerimientos intelectuales que entraña la propia construcción del conocimiento histórico en su problemática filosófico-epistemológica y de aprendizaje. Concordamos con Woodcock (2005, p. 6) cuando señala que la escritura sobre la historia “permite caminos analíticos de pensamiento (...) Hay una relación recíproca entre historia y alfabetización crítica, la dificultad de la escritura histórica es la dificultad de la misma historia”.
- *La complejidad de la construcción causal en el texto.* Cuando elaboramos un texto con contenido histórico ponemos en juego: (a) el aspecto declarativo o conceptual sobre la comprensión y explicación del hecho, que entraña nuestra visión del mismo como de la historia; (b) el aspecto procedimental o de habilidades, dado que tenemos que pensar de manera contextualizada con el conjunto de formas de razonar que ello supone; y (c) el aspecto actitudinal o de valoración, debido a que emitimos juicios que nos lleva a una toma de postura, que va desde lo emocional hasta la conciencia ética sobre el hecho histórico en nuestra exposición. La escritura de textos con contenido histórico como señalan Evans y Pate (2007, p. 25) expresa la reacción individual que el autor tiene sobre el pasado y presente, “es continuación y desarrollo del pensar, (...) es parte del proceso de razonar y pensar históricamente”

De acuerdo a las características disciplinares del conocimiento histórico, hay varias vías para organizar un “texto causal”. Entre sus características estructurales y procedimentales, Clark (2001) apunta la necesidad de describir comprensivamente el contexto de los factores del hecho o proceso históricos para construir un argumento a partir del desarrollo detallado de evidencias relevantes de manera clara, consistente y amplia; de justificar la selección de esos factores, categorizarlos o jerarquizarlos, de dar cuenta de las consecuencias; así como trabajar en la descripción y explicación de las relaciones entre factores, que significa no solamente mencionarlas, sino definir las, articularlas y reflexionarlas. Es importante que el estudiante haga una selección y desarrollo pertinentes de las evidencias, dado por la categorización que decida sobre las ideas, así

como por la descripción de relaciones entre eventos y temas que revelen su interacción, desarrollo, regresión, traslape, afirmación y contradicción, todo lo cual lleva a un argumento consistente, persuasivo y lógico. La explicación de las relaciones causales obliga a una escritura con profundidad. La riqueza del argumento también se caracteriza por contemplar visiones alternativas, una ubicación cronológica de los factores en un espacio específico, los factores centrales integrados a múltiples causas y consecuencias. Wittrock y Baker (1998) propone entre los criterios de calificación el establecimiento del contexto histórico, profundidad y extensión de la elaboración, empleo de conocimiento previo, múltiples ilaciones y esfuerzo de explicitar relaciones.

Consideramos de acuerdo a la propuesta de Green (Plá, 2005, p. 45) que las circunstancias, cánones y propósitos con que se crea un texto historiográfico difieren del contexto, criterio de exigencia y finalidades con que se produce un texto escolar con contenido histórico, por lo tanto postulamos que también será distinto el marco conceptual desde el que se elabora cada uno de este tipo de textos. Mientras el marco conceptual del texto de un historiador profesional se desprende de una postura teórica explícita, dónde la comunidad de especialistas le exigen a su autor que sea historiográficamente "correcto"; el marco conceptual del texto con contenido histórico de un estudiante se escribe y evalúa desde los criterios docentes solicitados. Lo "correctamente" escrito se hace desde la concepción de historia como disciplina escolar más que desde la historia como disciplina científica, aunque ésta última ha de ser retomada por la primera.

- *Propuestas para apoyar la escritura de explicaciones en Historia.* Los anteriores autores contemplan el uso de preguntas y la discusión como estrategias comunes para la construcción de argumentos históricos. El diseño e implementación de preguntas por parte de los docentes funcionan a manera de hipótesis, cuyo desarrollo sintetiza argumentos. Mediante las preguntas sobre contraargumentos podemos evaluar la jerarquía y comprensión de los factores empleados por el estudiante para explicar un hecho histórico. (Van Drie y Van Boxtel, 2003).

Evans y Pate (2007) exponen la importancia de reflexionar acerca de la calidad de andamiaje que los docentes implementan para apoyar la escritura de argumentos causales. Uno de los problemas es que se enfatiza el producto y no tanto el proceso. Para el logro de un aprendizaje causal es de suma importancia cuidar la calidad del andamiaje sobre el proceso de elaboración del texto y no sólo del producto escrito, pues lo fundamental es que el alumno encuentre el sentido de lo que escribe para que pueda organizar ideas, datos y construir argumentos y opiniones. Un inadecuado andamiaje



de las actividades intermedias atomiza y desarticula el aprendizaje, desestimula e inhibe el pensamiento del estudiante con el riesgo de sustituirlo por el de otro, por ejemplo replicar lo que dice el texto académico o el docente. Estos autores consideran que cuando razonamos históricamente pensamos y tomamos decisiones acerca del contenido para estructurar las ideas principales. A causa de esta complejidad de aspectos en el andamiaje de argumentos históricos, ellos señalan la necesidad de que el estudiante tenga tiempo para pensarlos, procesarlos y estructurarlos, lo que supone tiempo para leer y analizar sus propios argumentos, así como los de otros.

El estudiante como autor del texto hace una interpretación con distintas dimensiones y niveles de análisis respecto a los hechos y procesos históricos, las explicaciones escritas no son realmente las causas sino una reconstrucción conceptual de cómo éste las entiende (Barca, 1998). La escritura de la explicación de un hecho le exige poner en juego y desarrollar una diversidad de habilidades generales de pensamiento (conceptual, social, complejo) y de razonamiento histórico (como contextualizar, la temporalidad, la empatía, el relativismo, la imaginación).

EMPATÍA Y CONOCIMIENTO HISTÓRICO

La historia hace referencia a concepciones y prácticas de mundos que pueden parecerse no sólo dispares, sino resultarnos ajenas y hasta extrañas a nuestra época y presente. Para comprender y explicar este pasado de manera contextualizada, el historiador practica la empatía, esto es, ponerse en lugar de los sujetos del hecho y proceso histórico que estudia, recuperando el punto de vista de las formas de pensar y actuar de la sociedad de la época para dar cuenta del significado de sus acciones.

El concepto de sujeto histórico y su importancia en la explicación histórica es uno de los planteamientos generales asumidos por los historiados, indistintamente de su postura teórica. El punto de discusión es como se entiende a este sujeto y su papel por las corrientes historiográficas.

Distinto sucede con el concepto y papel de la empatía para el conocimiento de la historia, no obstante estar vinculado con el de sujetos históricos en lo que algunos (Carretero, 1989) han llamado causas intencionales al ser determinantes las motivaciones de tales sujetos en la construcción del hecho y proceso histórico.

La empatía es una habilidad social que refiere a "ponerse el lugar del otro", usada potencialmente por cualquier persona al interactuar con otros en el funcionamiento y resolución de problemas que entrañan las relaciones humanas en un contexto específico. La empatía que maneja el historiador no se reduce a esta habilidad social, es una habilidad diferente (Domínguez, 1986), porque requiere de las formas de razonar de

la disciplina. Se le califica de megaconcepto (De la Peña, 2009) propio de la historia, aunque se cuestiona su conocimiento escolar al ser considerada por algunos más una ilusión que ha tomado fuerza, una empresa imposible y hasta inútil (González, Henríquez Pagès y Santiesteban, 2009).

Como objeto didáctico la empatía surge a finales de los noventa en Inglaterra. El planteamiento general es la simulación de escenarios realistas para viajar al pasado con el propósito de acercar a los estudiantes a mundos distintos a los del presente, sin implicar que tales escenarios sean la sustitución de la historia como práctica social viva construida por todos de acuerdo a un tiempo y espacio. La imaginación tiene un lugar clave que junto con el aspecto emocional de "vivir" un pasado, permite el aprendizaje significativo del estudiante al vincular sus conocimientos previos de distinto tipo (culturales, ideológicos, afectivos) con los contenidos conceptuales (aspectos teóricos), procedimentales (disciplinarios) y actitudinales (valoraciones) de la historia como contenido escolar.

Cuando el historiador en clase o el docente de historia trabaja extractos de la acción de sujetos históricos con fuentes primarias, con fuentes literarias (novela, corrido, poesía, cuento, crónica), testimonios en radio, periódicos, videos, películas y obras teatrales para que los estudiantes comprendan y se expliquen un hecho y proceso histórico, están abordando el aspecto de la empatía para el aprendizaje de la historia.

Existen distintas modalidades de actividades específicamente diseñadas para manejar la empatía histórica, algunas ponen el acento en que el estudiante plantee un acción alternativa a la problemática que vive el sujeto histórico con ejercicios ¿qué harías si fueras...?; otras se orientan a la comprensión del contexto y la sociedad de una época pasada con ejercicios ¿cómo sería tu vida..? o en la reflexión de escenarios alternos en ejercicios ¿qué hubiera pasado si...?

Nos llama la atención el cuestionamiento, incredulidad o negación del aprendizaje escolar de la empatía como categoría estructurante y objeto didáctico, a pesar de emplearse, en la resolución de los dilemas o problemas de escenarios simulados, otras categorías propias del conocimiento histórico, como son el pensamiento narrativo, la causalidad contextualizada, el espacio-tiempo mencionadas anteriormente; y de estar involucradas habilidades generales que usa el pensamiento histórico como la imaginación, la inferencia, sacar conclusiones, establecer relaciones pasado-presente, el pensamiento analógico, social y crítico.

Pensamos que parte de esta reacción de incredulidad, negación y cuestionamiento tiene que ver y está justificada, cuando la planeación de las actividades empáticas carecen de un fundamento epistemológico-disciplinar, lo que las limita a la simple dramatización de un juego de roles, que termina más en una suerte de juego lúdico sin



reflexión que en el medio preparatorio para que el estudiante aprenda herramientas del pensamiento histórico. Dado este panorama en varias de nuestras aulas, señalamos la relevancia que tienen el docente (desde una formación histórica) y los historiadores (en su rol docente) para el desarrollo de la empatía como objeto didáctico en el conocimiento histórico. Finalmente lo central es que al estudiante se le forme y enseñe a desarrollar la empatía que usa el historiador como parte de las formas de razonar de la disciplina.

ESCRITURA EMPÁTICA Y SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Bajo la idea de favorecer la calidad del andamiaje en la construcción escrita de textos causales, consideramos la pertinencia de tareas que simulen situaciones complejas vinculadas con el mundo real y con la vida cotidiana, que involucren varias soluciones y una toma de postura, que desafíen y motiven al estudiante para escribir sobre su comprensión y explicación del hecho histórico. Compartimos el planteamiento de Wolfe y Goldman (2005), quienes señalan que el razonamiento histórico puede ser apoyado por un diseño sistemático de tareas y textos.

Así, proponemos un conjunto de tareas textuales centradas en el desempeño causal del estudiante desarrolladas en tres fases:

–Fase sobre la contextualización del hecho histórico

Para la elaboración de una tarea textual es primordial el estudio previo sobre el tema o problema que estructura la situación simulada. Nos centramos en un número reducido de fuentes de consulta, caracterizados por textos cortos, de lenguaje poco especializado y de géneros diversos (una lectura académica, una novela, lemas, consignas, grabados, fotografías y un hipertexto). Este estudio previo se acompaña de la elaboración colectiva de gráficos causa-efecto en que se tiene que identificar, relacionar y discutir causas y consecuencias.

Inicialmente las fuentes de consulta tratan de las causas estructurales (aspecto político, social, cultural, económicos, entre otros) del hecho en cuestión mediante preguntas guía que consideran la multicausalidad de los mismos con el objetivo de que estudiante ubique en un espacio y tiempo las circunstancias que posibilitan de manera dinámica la acción de los sujetos históricos del hecho analizado.

–Fase sobre las motivaciones de los sujetos históricos

Solicitamos la asunción de roles de distintos actores sociales desde los cuales los estudiantes seleccionan y organizan la información sobre la acción de los sujetos participantes del hecho histórico, lo que implica el uso de la empatía bajo ciertos lineamientos que favorezcan la problematización y reflexión en la construcción de explicaciones.

El análisis de fuentes gira en torno a la descripción de las causas intencionales (sujetos históricos individuales y colectivos), su articulación con las causas estructurales (diversos aspectos del contexto) y el punto de vista de los sujetos históricos (propia perspectiva) respecto a las causas, desarrollo y consecuencias del hecho histórico.

Cuando los estudiantes analizan las fuentes de consulta, los equipos trabajan la construcción de gráficos causa-consecuencias que incluye como requisitos: (a) se visualicen como una persona de la época en cuanto necesidades, ideales y valores; (b) esto mismo se le pide para comprender la acción de los sujetos del hecho histórico estudiado; (c) así como piensen en la sociedad de ese tiempo en cuanto los problemas, cultura y respuestas dadas a los mismos; todo lo cual tiene como la finalidad que se alejen de una perspectiva presentista sobre el hecho histórico.

–Fase sobre las relaciones pasado-presente

Abordamos las relaciones pasado-presente como parte de un trabajo de integración de las anteriores fases. El establecimiento de estas relaciones también se hace mediante preguntas guía vinculadas a las consecuencias a corto, mediano y largo plazo del hecho histórico estudiado, tanto en su aspecto intencional (sujetos sociales) como estructural (contexto).

Apoyamos la construcción causal de los textos con el manejo de la empatía bajo las siguientes modalidades de actividades-problema:

A. Situaciones sobre hechos traumáticos

Nos interesa particularmente la problematización con hechos traumáticos de consecuencias mediatas, pues la comprensión y explicación de tal tipo de hechos implica el análisis causal de diversos aspectos de una época amplia de las sociedades. En la carrera de Psicología de la Universidad Pedagógica hemos trabajado con hechos de la historia reciente, como el movimiento estudiantil de 1968 por las causas mundiales que lo gestaron y su influencia en la segunda mitad de la historia de México en el siglo XX y con hechos locales de la historia nacional como los terremotos de 1985.



Para el análisis causal de estos hechos y los procesos que los acompañan, pedimos a los estudiantes la construcción de cuatro tipos de textos: tres narrativo-expositivos (una caja de recuerdos, una reseña periodística y una carta) cuyo propósito fue dar cuenta de los momentos de la construcción causal (contextualización, desarrollo y consecuencias) en concordancia con los momentos de inicio, desarrollo y cierre del tema de estudio. El cuarto texto es de corte académico (caso) pensado para poner en juego la contextualización y las relaciones pasado-presente.

Elaboramos un formato para apoyar la realización de cada uno de los anteriores textos. Este formato consta de tres partes: la primera describe el propósito y características de la situación propia de cada texto (que es y pretende la caja de recuerdos, la reseña periodística, la carta y el caso), una segunda parte de preguntas guías con criterios causales específicos para organizar la comprensión y explicación escritas, donde las preguntas buscan favorecer no sólo una escritura personal sino la exposición de argumentos; y una tercera parte que pide seguir una rúbrica sobre criterios causales de desempeño para su construcción y autoevaluación del texto elaborado.

En la *caja de recuerdos* el estudiante imagina que es un estudioso de movimientos sociales, cuya misión consiste en la elaboración de un escrito dirigido a futuras generaciones, que testifique como era el mundo y México en esa época. El objetivo es el desarrollo de la imaginación del estudiante para la contextualización de los orígenes del hecho y la asunción del rol de un estudioso para tomar distancia en la comprensión y explicación del hecho histórico.

Por lo que toca a la *reseña periodística* el estudiante se visualiza como un periodista extranjero, cuya tarea es la exposición del desarrollo del hecho histórico en nuestro país, para lo cual ha realizado previamente la contextualización del mismo hecho con la caja de recuerdos. Con esta idea de la reseña pretendimos que el estudiante de cuenta del proceso, cambios y continuidades desde su origen hasta el término formal del hecho histórico (del 68 y del 85). Le solicitamos que sea un periodista por la función que desempeña este tipo de profesional en el ejercicio por el derecho a la información sobre los hechos y de origen extranjero con intención de que tome distancia respecto a la visión interna, que como mexicano pudiera tener sobre el proceso histórico en cuestión.

La tarea de la *carta* trata que el estudiante elija ponerse en lugar de un personaje histórico que participó en el hecho histórico, desde el cuál explique sus orígenes, desarrollo y consecuencias. Elegimos el formato de la carta por su carácter personal. En esta ocasión nos interesa que el estudiante se involucre como uno de los sujetos participantes para conocer la toma de postura respecto a la comprensión y explicación del

hecho histórico. Consideramos que en este texto, el estudiante cuenta con antecedentes conceptuales suficientes para una toma de postura documentada y analítica.

La caja de recuerdos y la reseña permiten al participante ir abordando las dos primeras partes del tema histórico (orígenes y desarrollo). La carta tiene la función de cierre e integración de dicho tema. Titulada *¿Por qué participé en... y cuáles fueron las consecuencias en mi vida, el país y el mundo?*, la carta complejiza la tarea al solicitarse el manejo del espacio personal, nacional y mundial (según el alcance del hecho histórico), así como del tiempo corto, largo y a muy largo plazo (según las consecuencias del hecho).

El caso plantea que el estudiante, ya como profesional, elabore una propuesta de solución ante situaciones hipotéticas de conflicto entre padres (representan el pasado reciente) que vivieron el hecho y sus hijos (representan el presente) sobre temas polémicos de sexualidad, género y política en el caso del 68 y de participación, responsabilidad y ética sociales en el manejo de desastres en lo que refiere a 1985. La distancia para la toma de postura descansa en: (a) el manejo de criterios de desempeño sobre causas intencionales y estructurales precisados en preguntas guía y (b) por las relaciones pasado-presente que se establecen para resolver el caso. El énfasis está puesto en una situación de tipo profesional con el objetivo de conocer como los estudiantes "aplican" e integran estos aspectos causales a un caso concreto o problema con el manejo de la empatía histórica.

B. Situaciones sobre problemáticas culturales

Pensamos que la problematización histórica de hechos y procesos culturales actuales, abona a la construcción de significado del pasado con respecto al presente y al desarrollo de una perspectiva múltiple y procesual de la vida social, al poner el acento en la diversidad de causas y punto de vista sobre un mismo hecho. En específico hemos abordado situaciones simuladas sobre dos problemáticas: las relaciones Estado-Iglesia con la secularización y las relaciones entre religión y nacionalidad con el guadalupanismo.

Para el análisis de estas problemáticas pedimos como tareas textuales una reseña y ensayo críticos desarrollados a partir de la elaboración de entrevistas. Para ello, solicitamos a los estudiantes se asuman como periodistas que entrevistan a sujetos sociales representativos de posturas encontradas acerca de la secularización y el nacionalismo.

Planteamos primero una reseña por el énfasis en la descripción sintética de las características generales de las posturas encontradas sobre el problema de estudio. De tipo crítico para explicitar una visión múltiple y procesual de cada postura y romper con



la concepción maniquea de buenos y malos en los hechos históricos y de una visión única sobre tales hechos.

Con un nivel mayor de dificultad y posterior a la elaboración de la reseña crítica, los estudiantes escriben un ensayo crítico. Lo anterior puede sonar una redundancia, ya que la criticidad es una de la característica de todo ensayo. Distinguimos entre el ensayo como género literario en que nace, del ensayo como género desarrollado por especialistas como los escritos en revistas científicas, del ensayo como texto escolar. Revisamos con los estudiantes las características de un ensayo escolar para ser seguidas en la construcción de su escrito.

Tanto la reseña como el ensayo críticos constan de tres partes: una contextualización del desarrollo histórico de la problemática o tema de estudio, la construcción de entrevistas separadas de las posturas encontradas y las conclusiones con una argumentación sobre la postura personal del estudiante.

Para la *contextualización* pedimos que, con base en todos los materiales escritos y videos trabajado en clase, el estudiante elabore una síntesis del desarrollo histórico de cómo han sido las relaciones entre la Iglesia y el Estado mexicano para el análisis de la secularización en el caso de la reseña y de éstas instituciones con el nacionalismo para el caso del ensayo sobre el papel del guadalupanismo.

Como condiciones de exposición, se le solicita al estudiante que las ideas estén fundamentadas con datos y ejemplos documentados y que no de su punto de vista o escriba tu opinión personal.

Las preguntas y respuestas de las entrevista se hace de acuerdo con y para describir la perspectiva de cada una de las dos posturas encontradas. En el caso del análisis de la secularización, los entrevistados son un sacerdote (representante de los intereses de la iglesia católica) y un político (representante del Estado Laico) en México. Para el guadalupanismo, los sujetos sociales entrevistados son un guadalupano y un profesor de escuela pública. El primero representa al ciudadano creyente vinculado con el discurso religioso de la iglesia católica y el segundo al ciudadano vinculado al discurso laico del Estado.

La *estructura de la entrevista* consta de una primera parte en dónde el estudiante realiza una caracterización del sujeto social a quien entrevista, que comprende su posición económica, social, política, laboral, antecedentes culturales y educativos. La segunda parte de la entrevista es la construcción de preguntas al sujeto hipotético entrevistado con relación a las funciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas de la Iglesia y el Estado como instituciones sociales. Se pide una congruencia entre el perfil del sujeto social entrevistado y las respuestas.

Las preguntas versan sobre la ideología, organización y papel de la iglesia y el Estado en los problemas de México. La intención es que los estudiantes visualicen a los personajes creados como parte activa de tales instituciones sociales, que expresan acuerdos, desacuerdos y contradicciones. Les requerimos que las respuestas elaboradas estén fundamentadas en información documentada de lecturas revisadas en clase y de aquellas investigadas.

En la *sección de conclusiones* indicamos al estudiante las características de la construcción de un juicio crítico sobre el papel de las instituciones y procesos analizados como son la Iglesia, el Estado, la religión y el nacionalismo. Para ello primero éste expone los aspectos positivos y negativos de estas instituciones en el desarrollo del país. Segundo, deriva su postura personal argumentada o evaluación sobre el papel educativo de las mismas.

REFLEXIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO GENERADO

Tras dos años de desarrollar el trabajo didáctico expuesto hemos encontrado que:

- Las situaciones problemáticas complejas abiertas con énfasis en el manejo de la empatía, generaron la movilización de distintos recursos por parte de los estudiantes para la construcción de textos comprensivos y explicativos.
- El texto elaborado desde un sentido personal y contextualizado del hecho y proceso histórico (que llamamos escritura empática). permite la transformación de la información por el estudiante al usarla (seleccionarla y vincularla) para el proceso de resolución de la situación problemática. Observamos que esta escritura expresa sus concepciones culturales, sociales e ideológicas sobre el hecho histórico, articuladas a la exposición de los aspectos causales solicitados como la contextualización, las acciones de los sujetos históricos y la diversas de consecuencias.
- El estudiante y el docente tiene papeles protagónicos en el proceso de conocimiento histórico. Al estudiante se le otorga el papel de responsable de su aprendizaje, de él depende la construcción de la tarea, no replica información ni soluciones. El docente transita de dueño del conocimiento válido al de asesor que apoya la realización de la tarea por parte del estudiante. El rol pasivo del estudiante también transita desde la dependencia del saber docente hasta el de su apropiación creativa. El andamiaje diseñado e implementado por el docente sigue y se adapta al proceso constructivo del estudiante.



- El diseño de la tarea al pretender englobar la complejidad cognitiva del conocimiento histórico por la diversidad y profundidad de aspectos que considera para su aprendizaje, resulta compleja para el estudiante que no está habituado y formado en el trabajo de situaciones simuladas problemáticas. Hay que considerar el distinto punto de partida sobre conocimientos previos con los que los estudiantes abordan la tarea, así como el papel diferenciado del trabajo compartido en ella. Es así que los estudiantes producen explicaciones caracterizadas por una parte importante de causas estructurales, causales y sus relaciones, pero con una argumentación parcial y fragmentada.
- Es necesario un tiempo para la elaboración causal escrita. La medida de este tiempo tiene que ver con una ampliación de sesiones de trabajo y de mayores apoyos docentes para potenciar el tiempo que se cuenta dentro y fuera de clase. Pensamos que mayor atención al trabajo colectivo de discusión y de más situaciones en un mayor número de temas del currículo, potencia el manejo del tiempo para aprovecharlo en el proceso de elaboración de aprendizajes profundos respecto a la explicación y comprensión histórica.
- El diseño y manejo integral de las situaciones problemáticas para el aprendizaje histórico significativo demanda de una preparación dual (Bain, 2005) del docente: una labor de investigación y dominio disciplinares y un manejo metodológico de situaciones problemáticas simuladas.
- Finalmente como línea de trabajo futuro, se torna necesario el desarrollo de propuestas de aplicación empírica y de evaluación sobre el manejo de la empatía en tareas textuales con situaciones problemáticas, que será más fructífero si cuenta con la participación conjunta de historiadores y didactas.

REFERENCIAS

- Bain, R. B. (2005). *Cómo aprenden los estudiantes. Historia en el aula de clase* (Trad. Tito Nelson Oviedo). En Donovan, M.S. y Bransford, J. (2000). *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela*. Fecha de publicación 14 mayo de 1995. Recuperado el 20 de agosto del 2011 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf>
- Barca, I. (1998). Adolescents. ideas about explanatory assessment in History. Paper presented at the panel Elementary and secondary students' historical understanding. *AERA Annual Meeting*, Estados Unidos.

- Carretero, M. (1989). Carretero, M., Pozo, J. I. y Asencio, M. (Eds). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Visor, pp. 139-164.
- Clark, V. (2001). Illuminating the shadow: making progress happen in causal thinking trough speaking and listening, *Teaching History*, 105, pp. 26-33.
- Domínguez, J.(1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Revista Infancia y aprendizaje*, 34.
- Evans, J. y Pate, G. (2007) . Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in years 8 and 11. *Teaching History*, 128, pp. 18-28.
- González, M., Henríquez , V. R., Pagès, B. J. y Santisteban, A. (2009). La empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Colloque "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté". Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008 Recuperado el 20 de febrero de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/32657683/Una-investigacion-sobre-la-formacion-del-pensamiento-historico>
- De la Peña, M. A. (2009). El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales. e- Eccleston. *Temas de Educación Infantil*. Año 5. 1 (1º). Recuperado de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN11delapena.pdf>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura en el bachillerato*. México: Colegio Madrid- Plaza Valdés.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding trough talk and mapping. *Teaching History*, 110, pp. 27-31.
- Wittrock, M. y Baker, E. (1998). Evaluación cognitiva en Historia. En Wittrock, M. C. y Baker, E.L. (eds.). *Test y cognición. Investigación y mejora de pruebas psicológicas*. España: Ediciones Paidós Ibérica, pp. 173-202.
- Wolfe, M. D. W. y Goldman, S.R. (2005). Relations between adolescents' tex processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), pp. 467-502.
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping year 10 to improve their casual reasoning. *Teaching History*, 119, pp. 12-15.



FORMAR DOCENTES EN ESCENARIOS HISTÓRICO-SOCIALES PARA TRANSFORMAR AL FORMADOR DE ADOLESCENTES

Cynthia García Franco, María Leonor Mandujano Rodríguez
y Arely Guadalupe Morales Blancas*

INTRODUCCIÓN

Para comprender y atender las necesidades de aprendizaje de los futuros docentes de educación secundaria con especialidad en Historia, es preciso analizar el proceso de formación en función al contexto escolar, educativo y social. Cabe mencionar que el Plan de estudios 1999 establece tres campos de formación: general, común y específico; el primero proporciona al estudiante los elementos básicos que requiere todo profesional de la enseñanza que se desempeña en educación básica, el segundo atiende las necesidades formativas con la relación a la educación secundaria y el tercero se ubica en el campo disciplinario. Bajo esta lógica curricular se favorece una formación integral, sin embargo, no en todas las instituciones formadoras de docentes se tienen las condiciones pertinentes para alcanzar las finalidades educativas.

En el caso de la Escuela Normal de Texcoco se reconoce que las políticas, estrategias y mecanismos institucionales, no han sido suficientes para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia (LES-Historia) al observarse saberes aislados y descontextualizados durante las jornadas de práctica docente e intensiva, en los procesos de evaluación internos y externos, en la elaboración del documento recepcional, así como en el examen profesional. Esta desarticulación se manifiesta porque los formadores de docentes en el marco de su identidad (formación) y compromiso profesional, no han logrado establecer estrategias que recuperen la transversalidad de los contenidos curriculares en función a los diferentes campos de formación, por tal razón, se propone como eje integrador y problematizador la construcción de escenarios histórico-sociales para lograr la articulación entre los contenidos didácticos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos y de la especialidad a partir de los saberes que poseen los formadores en función a su formación profesional para romper con el aislamiento académico y favorecer la interdisciplinariedad.

* Escuela Normal de Texcoco.



MARCO REFERENCIAL

El proceso de formación de los futuros educadores de adolescentes o licenciados en educación secundaria con especialidad en historia se ve favorecido por una gran diversidad de perfiles profesionales que interactúan desde sus propios referentes disciplinarios con la finalidad de formar profesionales de la educación capaces de comprender y atender las necesidades y características de la sociedad actual. Bajo este marco es necesario conceptualizar los términos formación, interdisciplinariedad y escenarios históricos-sociales para promover aprendizajes significativos que trasciendan el espacio escolar.

FORMACIÓN DOCENTE

El contexto escolar implica una serie de sentidos y significados con base en el modelo educativo y por consiguiente con el plan de estudios 1999 de la LES-Historia, el cual hace hincapié en la práctica reflexiva como eje transversal en el proceso de formación. A partir de este argumento se retoman las aportaciones de Perrenoud (2007) quien expresa que la formación inicial implica, formar gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Por otra parte, Pérez Gómez refiere que en la perspectiva de reconstrucción social:

... el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Pérez, 2005, p. 422).

Por otra parte Shön (1998) refiere que la reflexión desde la acción provoca que los profesores se comprometan con la buena enseñanza, porque la enseñanza reflexiva desafía la estructura del conocimiento impuesta; significando la posibilidad de cuestionar el proceso de formación para romper con la reproducción del conocimiento.

Con base en estos argumentos se reitera, que el proceso de formación de los estudiantes normalistas requiere del análisis y de la reflexión permanente de la práctica docente, porque la reproducción del conocimiento, ha provocado la enajenación intelectual de los formadores y una visión reduccionista de los estudiantes normalistas, porque en la mayoría de los casos, la prioridad es el logro del programa de estudio y no la problematización de los contenidos; aunado a esto, algunos formadores se aíslan



del contexto escolar convirtiendo el aula en un refugio académico en donde se logran aprendizajes significativos pero alejados del saber colectivo, acción que provoca en los estudiantes la desarticulación del conocimiento, reflejándose en los diferentes procesos académicos.

Cuando en las instituciones educativas, no se promueve la reflexión del ejercicio profesional, no a partir del espacio y el tiempo, sino en función a procesos de análisis y reflexión colectiva, se corre el riesgo de que los formadores determinen e impongan sus fines a partir de su formación de origen y no en función a las finalidades institucionales, porque en palabras de Piña (1998) "la formación de origen es resistente y difícil de eliminar" porque en el proceso de formación el estudiante asimila contenidos pero también supuestos implícitos; lo mismo teorías y tecnologías que normas para el comportamiento; lo mismo posiciones sobre la ciencia en general y sobre la disciplina específica, que tradiciones académicas. En este sentido, la diversidad profesional de los formadores se ve reflejada cuando el estudiante normalista no logra incorporar los saberes adquiridos o construidos durante el proceso de formación porque cada docente determinó sus parcelas de enseñanza y estableció barreras para el aprendizaje.

Con base en lo anterior se propone la interdisciplinariedad como estrategia integradora del saber para evitar aprendizajes parcelarios y favorecer una formación integral.

INTERDISCIPLINARIEDAD

En los últimos años las escuelas formadoras de docentes han diversificado con mayor intensidad su planta docente, por consiguiente la formación de los futuros docentes de educación secundaria es responsabilidad de educadores, pedagogos, sociólogos, economistas, psicólogos, historiadores, geógrafos, abogados, administradores; egresados de escuelas normales y universidades públicas o privadas; sin embargo, está diversidad profesional, requiere ser reorientada para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes normalistas porque "la formación no se modifica cuando el actor la reconoce y sabe que existen otras prácticas distintas en la institución donde se encuentre, sino que es muy probable que ésta perdure porque está sedimentada en cada persona" (Piña, 1998, p. 179) provocando sentidos diferentes con relación a las implicaciones del ser y el quehacer docente, porque no se complementan se viven como opuestas y no favorecen una identidad compartida como profesionales de la educación, porque "la tendencia disciplinar favorece un crecimiento exponencial y disperso del saber lo que dificulta la visión global comprensiva" (Duque, s. f., p. 150).

Se propone la interdisciplinariedad como una posibilidad académica para romper con las parcelas del saber, ya que la formación docente demanda escenarios colabo-

rativos para articular y organizar los conocimientos. En palabras de Morín (1999) el problema universal del nuevo milenio para la educación es organizar el conocimiento, debido a que los saberes están desunidos, divididos, compartimentados y las realidades o problemas son polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales planetarios. Destaca que el conocimiento especializado es una forma particular de abstracción, restringiendo lo complejo a lo simple; por lo tanto, el proceso de formación implica lo complejo y no puede reducirse a las finalidades del formador, porque la enseñanza y el aprendizaje, el formador y el estudiante, el programa y los contenidos, el normalista y el universitario, son unidades complejas interrelacionadas en un todo, significando que la interdisciplinariedad es una posibilidad para promover una formación integral capaz de responder a los nuevos problemas derivados de la sociedad global.

Ahora bien, si la reflexión del ejercicio profesional y la interdisciplinariedad fortalecen el proceso de formación de los futuros docentes de educación secundaria con especialidad en Historia, por qué se propone la creación de escenarios históricos como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

ESCENARIOS HISTÓRICO-SOCIALES

La construcción de escenarios históricos-sociales favorece aprendizajes significativos porque el conocimiento se organiza a partir de la interdisciplinariedad, en donde los formadores contribuyen teórica y metodológicamente desde su formación de origen y ejercicio profesional.

Para construir escenarios histórico-sociales es necesario implicar la parte humana, porque según Morín (1999) la educación a través de las disciplinas imposibilita aprender lo que significa ser humano, por consiguiente, el formador deberá enseñar lo humano contextualizado en el tiempo y el espacio a partir del contenido histórico y social, para comprender la complejidad humana.

La construcción de escenarios histórico-sociales demanda la comprensión del tiempo, por tal razón, Trepát y Comes (2000) mencionan que para cualquier construcción del tiempo histórico y social se requiere el tiempo cronológico; aunado a esto Carretero, Pozo y Asensio (1997) expresan que desde el punto de vista psicológico el tiempo histórico es una dimensión básica para el desarrollo cognitivo del individuo, por lo tanto, la construcción de escenarios histórico-sociales implica el aspecto individual (cognitivo) y colectivo (social), es decir, el posicionamiento del sujeto en el contexto social, significando la comprensión y la construcción de la realidad. En este sentido Piña resalta



que “la realidad social no es lo que está afuera de la mente de las personas, sino la construcción que éstos hacen de ella” (1998, p. 45).

Una conceptualización similar es la de Morín (1999) quien refiere que la realidad no es legible, pero las ideas y las teorías permiten traducirla, sin embargo, la interpretación puede ser errónea, porque nuestra realidad es una idea de la realidad.

Ahora bien, los escenarios históricos-sociales implican la interpretación de la realidad y esta comprensión se hace posible cuando “se enfrentan en su sentido histórico”, (Carretero, 1997, p. 18) porque según Saint-Onge (2000) aprendemos construyendo, por consiguiente es más fácil aprender cuando se tiene una idea de esa situación.

Con base en el marco referencia, se expone la siguiente propuesta metodológica con la finalidad de mejorar el proceso de formación de los futuros docentes de educación secundaria con especialidad en historia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO

Algunas de las problemáticas que existen en la Enseñanza de la Historia es la deficiente comprensión de los conceptos pedagógicos, por lo que es necesario entender la transversalidad de los contenidos y programas de estudio con la finalidad de concretar estrategias y acciones que permitan mejorar el trabajo académico en el espacio escolar.

Otro aspecto a considerar es la creación de escenarios pertinentes con base en los requerimientos y características de los alumnos en formación; por tal razón, es indispensable recuperar sus necesidades de aprendizaje derivadas de las prácticas de observación y ejecución para evitar la adaptabilidad.

Cabe mencionar que la falta o insuficiente identidad profesional de algunos formadores de docentes con la Escuela Normal de Texcoco, trasciende en prácticas profesionales aisladas, sin metas de aprendizaje comunes, en donde la intención pedagógica se limita a la reproducción de contenidos en apego a las finalidades establecidos en el Plan de estudios 1999.

Para dar sustento a la propuesta metodológica se recuperó el sentir de los alumnos y docentes con la intención de analizar, reflexionar y comprender el proceso de formación en el contexto mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos estudiantes opinan con relación al proceso de formación, lo siguiente:

... El proceso de formación es arduo y debe estar de acuerdo a las necesidades, y me pregunto cómo me voy a enfrentar a las características de los alumnos en donde se espera que el alumno en formación promueva pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos... (Entrevista-Alumno1).

... fui aceptada en la Escuela Nacional de Antropología e Historia pero preferí la Escuela Normal de Texcoco, mis familiares me decían que me iba arrepentir, sin embargo, estoy contenta con la decisión que tomé, pero reconozco que no tengo los conocimientos suficientes con relación a la especialidad ... al terminar voy a presentar examen para la universidad... (Entrevista-Alumno 2).

... estoy en el último semestre, inicié con muchas ganas, pero conforme pasó el tiempo el desencanto se hizo presente... (Entrevista-Alumno3).

... todos los maestros nos piden trabajos...creen que su asignatura es la única... no se ponen de acuerdo y en las jornadas de práctica, no van a observarnos... de los tres años, solo me han observado en una ocasión... (Entrevista-Alumno 4).

... cuando estamos planeando pensamos hacer muchas cosas, pero cuando estamos con los muchachos todo es diferente... quisiera saber cómo despertar el interés por la historia, porque a la mayoría de los adolescentes no les gusta... (Entrevista-Alumno 5).

... los maestros de la escuela secundaria nos cambian los temas y no les importa... los maestros de la normal nos dicen que debemos estar preparados ante cualquier situación imprevista, pero ¿cómo?... (Entrevista-Alumno 6).

Los formadores de docentes opinan lo siguiente:

... los estudiantes deben entender que se están formando como licenciados en educación secundaria con especialidad en historia, por lo tanto, no son historiadores, sino educadores de adolescentes, acompañados de una especialidad... (Entrevista-Docente 1).

...no existen los elementos de la especialidad de la Historia, ya que la formación disciplinaria es diversa y no se encuentran formados en el contenido de la Historia... (Entrevista-Docente 2).

...en la academia de primero de historia se propuso evaluar a partir de un ensayo; sin embargo, no todos nos comprometemos... empezamos seis y al final terminamos tres... (Entrevista-Docente 3).

...cada que hay exámenes profesionales nos damos cuenta de las lagunas académicas de los estudiantes, pero no se hace nada, siempre es lo mismo... no se ha logrado que los ensayos (Documentos Receptionales) estén articulados... generación tras generación la especialidad aparece como un parche mal pegado... (Entrevista- Docente 4).

... se han aplicado modelos de enseñanza, sustentados en metodologías que no favorecen la formación de sujetos integrales en función a los rasgos del perfil de egreso; porque las frágiles bases epistémicas dentro de la Especialidad limitan la comprensión del proceso histórico en el que se forman los docentes en Educación Básica... esta vertiente ha obligado en la enseñanza a los docentes formadores a solo extender



conocimientos fragmentados aislados de la realidad del contexto escolar... (Entrevista- Docente 5).

...la posibilidad de cambios significativos se encuentra en el Trabajo Colegiado espacio creado y de conformación de cinco años, en donde las discusiones de reflexión sobre los posibles paradigmas a seguir en la Enseñanza de la Historia se han convertido en lugares de vanidades conceptuales dispersas de la Formación Inicial... (Entrevista-Docente 6).

Ante esta situación, se han diseñado diferentes propuestas metodológicas con la finalidad de dar respuesta al abordaje de enseñanzas situadas bajo el marco formal de los planes de estudio. Con base en este referente se han llevado a cabo diversas propuestas de intervención pedagógica como son:

- a) La didáctica problematizadora en donde la finalidad se centró en el cuestionamiento de la enseñanza para promover aprendizajes significativos. El planteamiento fue institucional.
- b) La Historia oral cuya finalidad fue lograr la vinculación entre asignaturas a partir de temas en común. La propuesta se desarrolló en la academia de Historia.
- c) El análisis colectivo de la práctica docente cuya finalidad fue fortalecer el proceso de enseñanza, esta propuesta se derivó de la academia estatal de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Geografía.

Retomando las fortalezas y áreas de oportunidad derivadas de estas propuestas de intervención pedagógica, así como las orientaciones didácticas establecidas en los planes y programas de estudio, los resultados de las diferentes reformas educativas y sobre todo las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes normalistas recuperadas del contexto de la escuela normal y en las escuelas de práctica, se planteó como propuesta de intervención pedagógica:

La formación de docentes en escenarios histórico-sociales con la finalidad de transformar al futuro formador de adolescentes.

A partir de lo anterior, en la academia de la especialidad en historia se propuso realizar una planeación transversal, por lo que fue necesario que cada uno de los integrantes explicara los contenidos que desarrollaría durante el semestre, con base en este intercambio de información se diseñaron actividades integrales secuenciadas con la finalidad de que los docentes propiciaran el desarrollo de habilidades para despertar el interés por el aprendizaje y la enseñanza de la asignatura, la finalidad fue mantener la atención



de los estudiantes durante el semestre. El resultado fue la construcción de un proyecto colectivo bajo la vertiente de ensayo.

Cabe mencionar que uno de los acuerdos de la academia fue lograr que los estudiantes abordaran el contenido desde diferentes perspectivas didácticas en donde toda estrategia, acción, esquema o recurso tuviera relación y sentido con su práctica docente, de tal manera que los resultados se observaran en el diseño, aplicación y análisis de la planeación didáctica, la cual se estructuró bajo los lineamientos establecidos en los programas de estudio; sin embargo al valorar su pertinencia de manera interdisciplinaria se concluyó que no se había logrado el engranaje de los contenidos disciplinarios.

Ante esta situación se pretendió reorientar la estrategia didáctica, recuperando las dimensiones planteadas por Saint-Onge (2001):

1. Dimensión histórica. Contexto
2. Dimensión Científica. Conocimiento del fenómeno
3. Dimensión tecnológica. Métodos e Instrumentos utilizados.
4. Dimensión Filosófica. Reflexión que se hace sobre el saber.

La intención fue lograr que el alumno pudiese en el contexto escolar hacer relaciones de conocimientos derivados de las diferentes asignaturas desde la perspectiva profesional del formador (formación de origen), sin perder de vista el contexto histórico-social de cada contenido y así lograr una visión integral que le permita al estudiante intervenir con mayores elementos académicos durante las siguientes prácticas de observación y ejecución.

La propuesta de intervención se está reconstruyendo día con día en función a los avances y a los resultados obtenidos, los docentes en formación son el referente para determinar su pertinencia y los formadores son el motor para reorientar las acciones en función al análisis y reflexión de la misma.

El avance es mínimo con relación a las implicaciones en el proceso de formación, cabe mencionar que en este semestre no se verán resultados contundentes, pero se están construyendo las bases para propiciar una intervención pedagógica que integre el saber de los formadores en función a la misión institucional y social.



CONCLUSIONES

Con los avances que se tienen se expresa lo siguiente:

- La propuesta de intervención es un pretexto para lograr fortalecer el proceso de formación de los futuros docentes de educación básica con especialidad en historia.
- Para darle sentido al proceso de formación, se requiere que los docentes recuperen su formación de origen y compartan sus saberes, sin perder de vista la misión institucional.
- Recuperar el contexto histórico-social en los diferentes campos del saber es una posibilidad para darle sentido al quehacer docente y lograr sujetos críticos posicionados en el tiempo y el espacio social, porque la transformación de los docentes se reconoce cuando su actuar está en función a su misión social y no en la reproducción de contenidos.
- Romper con la reproducción de contenidos implica pensar históricamente posicionándose en el espacio social para transformar los procesos de formación y asegurar profesionales de la educación abiertos al aprendizaje.
- Los escenarios histórico-sociales lo construyen los formadores y los estudiantes normalistas a partir de cualquier contenido temático, por tal razón, el análisis y la reflexión de la práctica docente es una condición para transformar el contexto áulico, escolar, educativo y social.
- En estos tiempos de incertidumbre, desigualdad, violencia, marginación, desintegración, vanidades, injusticia, exclusión, etc., la reflexión individual y colectiva permite romper con la inmediatez y asegurar espacios de aprendizaje humano con trascendencia social, por consiguiente en los espacios escolares en donde el proceso de formación es la razón de las instituciones educativas, no se puede obviar y dejar que los espacios de reflexión se conviertan en espacios para justificar el tiempo y el espacio.

A partir de estas conclusiones se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Promover espacios de colaboración a partir de la interdisciplinariedad para romper con las parcelas del saber y asegurar procesos de formación integral a partir del reconocimiento de contextos histórico-sociales.
2. Crear espacios de formación continua en paradigmas en donde la recreación de intervenciones educativas den cuenta del ejercicio profesional coordinado y no subordinado a tiempos de discusiones vanales.

3. El centro del aprendizaje es la guía del trabajo y la enseñanza de todos los docentes por lo que esta propuesta de intervención trae como beneficios la formación de habilidades concretas de acuerdo al grado que cursa el alumno.
4. Recuperar el contexto histórico-social como estrategia de enseñanza y de aprendizaje para fortalecer una nueva simbología identitaria en donde el trabajo colaborativo se convierta en el eje integrador y problematizador.

REFERENCIAS

- Carretero, M. Asenso, M. & Pozo. I. Comp., (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: VISOR DIS.
- Carretero, M. (1997). *Construir y Enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia*. Argentina: AIQUE.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. D.F., México: Siglo XXI editores.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. D. F., México: Dower.
- Núñez, C. (2007). *Diálogos Freire-Morín*. D.F., México: Serie editorial Coloquio.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Crítica y Fundamentos 1*. D. F., México: GRAO.
- Piña, J. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: Tradiciones y prácticas académicas*. D.F., México: UNAM.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Biblioteca para la actualización del maestro. D. F., México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Plan de estudios 1999, Programa para la transformación y el fortalecimiento de las académicos de las Escuelas Normales*. D. F., México: SEP.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Madrid, España: ICE y GRAO.
- Trepat, C. & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. MIE 12, Materiales para la innovación educativa*. Madrid, España: GRAO.



EL USO DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Guadalupe C. Gómez-Aguado de Alba*

LA IMAGEN

La época actual se caracteriza por una sobresaturación de imágenes: por todos lados nos rodean fotografías, anuncios publicitarios, aparatos de televisión, videoproyectores, internet. Podría decirse que las representaciones visuales son omnipresentes. Los jóvenes nacidos en a fines del siglo xx no se explican el mundo si no es a partir de una imagen. En ese sentido, si se pretende enseñar historia en este tiempo, es necesario recurrir a las herramientas visuales con el fin de impactar a un espectador cuyo foco de atención se centra, precisamente, en lo que ve.

Acerca de la importancia de la vista, John Berger afirma que ésta es anterior al lenguaje hablado. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero éstas se refieren a imágenes, ya sea físicas o mentales. Y si bien no se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos, se da por hecho que todas las tardes se pone el sol y sabemos que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión (Berger, 2002). Por otra parte, lo que sabemos necesariamente afecta el modo en que vemos las cosas. Cuando algo pertenece a nuestros referentes culturales podemos explicárnoslo muy claramente. Y cuando es ajeno a nosotros, tenemos que buscar aproximaciones a lo ya conocido para poder interpretarlo.

Para Berger, "una imagen es una visión que ha sido creada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver" (Berger, 2002, p. 6). En ese sentido, se da por hecho que cualquiera que vea una imagen va a interpretarla de la misma manera. Sin embargo, ¿qué pasaría con una persona que es ciega de nacimiento y recobra la vista? ¿Cómo interpretaría el mundo de objetos que de pronto aparecería en su campo visual? ¿Cómo mandaría esas imágenes a su cerebro? Es evidente que aquéllos que han nacido con el sentido de la vista, han creado una correlación entre ésta y el resto de

* Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.



los sentidos, y a partir de ahí identifican un mundo de objetos visuales que a su vez dan origen a conceptos y significados. Todos, desde el nacimiento, aprendemos a ver (Sacks, 2010, p. 152). De esa manera, y aunque lo que sucede en un salón de clase sea una experiencia muy distinta a la de quien puede ver después de haber estado ciego, al mirar las imágenes desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, es necesario aprender a mirarlas, saber interpretarlas y explicarlas a los ojos de quien está descubriendo por primera vez el pasado.

En principio se puede preguntar qué función tuvieron las imágenes antes de la aparición de la fotografía: si se utilizaron para evocar la apariencia de algo ausente, se vio que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y la forma en que lo habían visto otras personas. Posteriormente se reconoció que la visión específica del reproductor de imágenes también formaba parte de lo registrado. Y así, una imagen se convirtió en un registro del modo en que determinada persona había visto a otra, o en que alguien había visto un paisaje o un detalle cotidiano. Esto fue el resultado de una creciente conciencia histórica en Europa desde comienzos del Renacimiento, lo que coincide con la capacidad de repetición que proporcionó la imprenta (Berger, 2002).

Desde el momento en que se comenzó a representar el mundo a partir de las imágenes que buscaban recrearlo, éstas comenzaron a ser utilizadas como documentos históricos, ya que permitieron “imaginar” el pasado de un modo más vivo. En ese sentido, Peter Burke asegura que al usar el testimonio de una imagen primero hay que analizar el objetivo que tenía quien la llevó a cabo, ya que siempre refleja un punto de vista y nunca una realidad objetiva. Incluso en el caso de la fotografía, el artista busca plasmar determinada imagen con una intención que aunque no siempre es clara para quien contempla la obra, está presente de manera implícita en la imagen (Burke, 2001).

Cuando se habla de imagen, hay que decir que existen varios tipos de testimonios visuales y en este trabajo no se trata de analizarlas desde el punto de vista del arte, término que se comenzó a utilizar en Occidente a partir de la época renacentista, como se mencionó antes. A decir de Burke, independientemente de su función estética, cualquier imagen puede servir como testimonio histórico, como es el caso de los mapas, las planchas decorativas o los exvotos. Por otra parte, la aparición de la imagen impresa –xilografía, grabado, aguafuerte– entre los siglos XV y XVI y de la imagen fotográfica –cine y televisión incluidos– entre los siglos XIX y XX, llevó consigo cambios tan significativos como la mayor facilidad para tener acceso a los testimonios visuales en ámbitos que nunca habían podido disponer de ellos (Burke, 2002, pp. 20-21).

En cuanto al uso de la imagen en la enseñanza, debe ser siempre cuidadoso, ya que no se trata de presentar los testimonios pictóricos como una realidad, sino como una



representación de la realidad que esconde, también, fines determinados. Es decir, la imagen no debe verse en un sentido literal, sino figurado. Siempre debe tenerse presente que, más que reflejar el mundo tal cual es, la imagen –ya sea pintura, grabado o fotografía– es una interpretación de esa realidad. Para el docente que hace uso de las imágenes en la enseñanza de la historia, es fácil caer en la tentación de utilizarlas como si fueran testimonios incontrovertibles. Sin embargo, es necesario no perder de vista que siempre hay una intención que subyace a la obra en sí. Las distorsiones que podemos apreciar en las representaciones antiguas son un testimonio de ciertos puntos de vista o miradas del pasado.

La imagen intenta reproducir las formas de las cosas para recrear su apariencia frente a nuestros ojos. En cambio, la palabra designa conceptos. La imagen, entonces, puede explicarse como un modo de representación visual de cosas que ya son en sí mismas visuales. Las palabras son un modo de designación verbal de las cosas que no son de naturaleza lingüística; son signos inventados que utilizamos para referirnos a objetos que “no están aquí” y las imágenes son formas que representan cosas, fenómenos o ideas que tampoco “están aquí”. Ambas, palabras e imágenes, tienen la función común de significar. En ese sentido, la ventaja que tiene la imagen sobre la palabra es que representa las formas de las cosas que designa, aunque la semejanza con lo representado sea relativa, ya que puede ser una representación hiperrealista o una manipulación de lo real a través de la imagen (Costa, 2008). Se puede afirmar que palabra e imagen son complementarias, por lo que si se trata de utilizar imágenes en la enseñanza de la historia, éstas tendrán la función de dar forma a conceptos que de otra manera pueden quedar en el terreno de lo abstracto o de lo desconocido.

Burke afirma que para interpretar el mensaje de una obra artística, o de una imagen, es necesario estar familiarizado con los códigos culturales que se representan. De ese modo, entre los grupos que se enfrentan a la enseñanza de la historia y que conocen por primera vez otras culturas se producen dos reacciones contrapuestas: una es negar o ignorar la distancia cultural, es decir, asimilar a los otros a nosotros o a nuestros vecinos mediante el uso de analogías con el fin de hacer inteligible lo exótico; otra es la invención consciente de otra cultura opuesta a la propia al convertir a los congéneres en los “otros”. El resultado de ambas actitudes es crear imágenes estereotipadas (Burke, 2001). El fin del uso de la imagen en la enseñanza es, precisamente, evitar ambos extremos: ni la asimilación de la distancia cultural ni la creación del otro opuesto a lo propio. La intención primordial es que el estudiante utilice la imagen como una forma de conocer y aprehender una realidad ajena.

CÓMO MIRAR LAS IMÁGENES

Es importante señalar que la imagen como herramienta en la enseñanza de la historia no se utiliza como obra de arte que deba ser analizada desde el punto de vista técnico o artístico. La imagen es una herramienta que busca ilustrar cómo fueron los actores del pasado, cómo vivieron, cómo representaron su propio mundo. Al no tratarse de una clase de historia del arte, el uso de la imagen es de testimonio o con fines ilustrativos, nunca como un objeto en sí mismo.

Cuando se utilizan las imágenes en una sesión de clase con el fin de ilustrar los temas tratados, hay distintas maneras de verlas e interpretarlas. En primer lugar, está la mirada sobre lo que el cuadro representa: un mapa, una batalla, un retrato, un paisaje. Por ejemplo, un mapa de México Tenochtitlán en el siglo XVI puede mirarse como una reproducción realista del sitio. Se puede ir más allá y tratar de interpretar lo que el artista quiso representar al pintar la ciudad de una determinada manera. Y también está la intención del artista al pintar precisamente esa ciudad y no otra. En ese sentido, hay que estar conscientes de que siempre una imagen –ya sea un cuadro o una fotografía– busca impactar al espectador y plasmar una escena o un objeto con la intención de emitir un mensaje.

Por otra parte, cada momento histórico presencia el nacimiento de modos particulares de expresión artística que corresponden a los gustos de una época, al modo de pensar de quienes vivieron entonces o a cuestiones políticas. Así, las variaciones en la estructura social van a influir en los temas elegidos y en las maneras de representarlos. Al analizar una imagen, debe tenerse presente que en muchos casos es una representación de la circunstancia social del momento en que fue realizada (Freund, 2008).

Como ejemplo de lo anterior, tenemos el caso de los conflictos derivados del uso de las imágenes en la segunda mitad del siglo XVI y parte del siguiente, cuando se suscitó una tensión entre la negación absoluta de la imagen por parte de los protestantes y su exagerada exaltación desde el punto de vista de los católicos. A la par que éstos descubrieron las posibilidades de propaganda de las representaciones visuales, los primeros las destruyeron. Martín Lutero afirmó, en medio de la controversia sobre la utilización de los cuadros de tema religioso, que el ser humano era libre frente a las imágenes, es decir, éstas eran indiferentes, ni buenas ni malas. Ello fue sumamente importante porque se tradujo en un “proceso de descontextualización de las antiguas imágenes. En otras palabras, lo que funcionaba como ‘ídolo’ en una iglesia [sería] contemplado como ‘obra de arte’ en un ambiente seglar” (Stoichita, 2000, p. 96). Entonces, la utilización de testimonios visuales, que hasta entonces había tenido un fin meramente propagandístico, se convirtió en un fin en sí mismo, es decir, en una reproducción de la realidad con fines estéticos, más que religiosos o políticos.



METODOLOGÍA DEL USO DE LA IMAGEN

En el caso del uso de las imágenes en la enseñanza de la historia, es necesario que se haga una lectura de la imagen que vaya más allá de la interpretación iconográfica. Es decir, se tiene que analizar lo que la imagen quiere representar, la época en que fue hecha, su sentido y sus implicaciones. Si nos limitamos a presentar la imagen como una representación de la realidad, podemos crear ideas erróneas en los estudiantes y lejos de ayudar a su cabal comprensión del pasado, crearemos en ellos confusión o una mala asimilación de los conceptos.

En cuanto a los cuadros o pinturas, hay muchas maneras de verlos. En primer lugar el profesor se puede centrar en el objetivo de un cuadro específico, es decir, lo que se propuso el autor al elaborarlo.

Una segunda manera de mirarlo es observar lo que la obra cuenta de la cultura en la cual se produjo. Un tercer modo es estudiar su grado de realismo y una cuarta manera es mirar un cuadro en función de su diseño, la forma en que se utilizan formas y colores para crear estructuras en la imagen (Woodford, 2004).

Por lo que toca a la fotografía, ésta llegó a desplazar el arte del retrato, que como pintura al óleo, miniatura y grabado había sido utilizado por la burguesía. Por otra parte, se consideró que este medio era un auxiliar de la historia y el sentido del conocimiento histórico fue modificado por su difusión y desarrollo. En 1888 George Francis hablaba de la importancia de coleccionar fotografías porque eran "la mejor representación gráfica posible de nuestras tierras, de nuestros edificios y de nuestros modos de vida" (Burke, 2001, p. 25). Sin embargo, el historiador debe cuestionarse hasta qué punto debe prestar crédito a las imágenes, sobre todo en la época actual cuando la realidad se representa mediante imágenes que han sido retocadas o de plano modificadas digitalmente.

En el caso particular de quien esto escribe, se utiliza la imagen como un complemento al discurso hablado. Primero se hace una explicación del tema a tratar y después se proyectan las imágenes y se van explicando desde el punto de vista formal: lo que la imagen representa; y desde la intención de la obra: lo que el artista quiso decir al representar determinado objeto, acontecimiento o persona.

Si se pone como ejemplo el caso de la enseñanza del proceso de conquista de México, se puede hacer uso de los códices del siglo XVI para ilustrar cómo interpretaron los indígenas la llegada de los conquistadores. Si al mismo tiempo se analizan cuadros europeos de la época, se podrá ver también cómo Europa trató de explicar a América, y cómo imaginó un mundo totalmente ajeno a sus referentes culturales. Una vez hecha la comparación entre los dos modos de representación visual, ya se

puede reflexionar sobre qué tanto unas u otras imágenes nos hablan de la realidad que quieren representar.

¿Qué sentido tiene utilizar imágenes en la enseñanza de la historia? ¿Es necesario o solamente es una herramienta de la que se puede prescindir? Desde mi punto de vista, la utilización de testimonios visuales ayuda a traer el pasado al presente y estimula una de las armas más importantes en la recreación del pasado: la imaginación, es decir, “la facultad o acción de formar nuevas ideas” (Tenorio Trillo, 2012, p. 140). Si para recrear el pasado es necesario hacer uso de imágenes y no solo de lo que los documentos dicen de manera literal, aquéllas son una herramienta que ayuda a que esa imaginación histórica cobre vida. Como ejemplo de la utilización de la imagen a partir de la manera en que se ha reconstruido el pasado mexicano, se hará un análisis de la historiografía decimonónica y cómo se utilizó la imagen para construir una identidad nacional.

HISTORIOGRAFÍA DECIMONÓNICA

En el mundo occidental el siglo XIX fue una época de regreso a los orígenes, al tiempo primordial, y para justificar la aparición de las naciones, se apeló a un tiempo ido en el cual estaban las raíces de la legitimidad de la nación misma. De ese modo, los personajes que lucharon por construirla, o que dieron su vida para formar una patria, se convirtieron en héroes míticos. Y, al mismo tiempo, fue necesario dotar a las nuevas entidades nacionales, como fue el caso de México después de su Independencia, de un pasado esplendoroso del cual enorgullecerse y de una patria preexistente que fue liberada por el sacrificio que los grandes hombres hicieron para recuperar la libertad (Gómez-Aguado, 2012, p. 61).

La tarea de legitimar a la nueva entidad política fue el gran dilema del siglo XIX, que se manifestó en la lenta y dolorosa consolidación del Estado-nación, ya que las naciones no eran entidades preexistentes que recuperaron su libertad perdida, sino creaciones fruto de los movimientos de emancipación. Se “inventaron” para dar legitimidad al Estado y para que los habitantes de un determinado territorio tuvieran elementos de identidad. Como afirma Tomás Pérez Vejo, “somos prisioneros de una historia hecha por y al servicio de los Estados”. De ahí que para fundamentar la creación de los Estados-nación contemporáneos se haya tenido que inventar “una memoria nacional mitificada y homogénea”. Para lograrlo fue necesario elegir unos hechos y privilegiarlos sobre otros con el fin de evitar los enfrentamientos étnicos en sociedades profundamente heterogéneas como la mexicana (Pérez Vejo, 2010, pp. 56-57).



Esta visión del pasado, que fue formando una historiografía nacionalista, fue muy temprana y se basó, sobre todo, en las obras de Fray Servando Teresa de Mier y de Carlos Ma. de Bustamante. El primero escribió en 1813 su *Historia de la Revolución de Nueva España*, en la que afirmó que España había perdido su derecho a la dominación de sus posesiones en América porque “el descubrimiento se convirtió en explotación, la conquista en masacre y la pacificación en despoblamiento”. De esa manera, la interpretación que Mier hizo de la historia novohispana transformó los tres siglos del virreinato en la época oscura del pasado mexicano, equivalente a la imagen negativa de la Edad Media en la historia europea (Florescano, 2002).

En el caso de Carlos María de Bustamante, desde 1808 hizo suya la causa de los criollos y protestó contra la prisión del Virrey José de Iturrigaray. Más adelante apoyó el movimiento insurgente de Miguel Hidalgo y José Ma. Morelos y se opuso al sistema monárquico. Al igual que lo había hecho Mier, consideró que los aztecas ya eran cristianos desde antes de la llegada de los españoles y que el apóstol Santo Tomás había sido conocido por los indígenas como Quetzalcóatl. Bustamante también desarrolló el mito mexicano de que la época virreinal había sido un periodo de opresión y sufrimiento que terminó al lograrse la independencia. De esa manera, su patriotismo republicano criollo se basó en un catolicismo indígena afín al de Miguel Hidalgo, ya que también fomentó el culto nacionalista a la Virgen de Guadalupe (Fowler, 1999).

Tanto Mier como Bustamante fueron propagandistas de las glorias del México antiguo y crearon un panteón de héroes, un calendario de fiestas cívicas y difundieron una retórica nacionalista. En su *Cuadro histórico de la revolución de la América mexicana*, publicado de 1821 a 1827, Bustamante fue un creador de héroes, mitos, ceremonias y símbolos nacionalistas que después fueron retomados para escribir la historia de México (Florescano, 2002).

Entre estos primeros relatos del pasado y la obra cumbre de la historiografía decimonónica, *México a través de los siglos*, pasaron más de cinco décadas plagadas de enfrentamientos civiles, invasiones extranjeras y problemas económicos. En medio de dichos conflictos, no se pudo elaborar una visión integradora del pasado y de esos años lo que perdura en el recuerdo es la dolorosa pérdida de más de la mitad del territorio nacional y de las luchas armadas recurrentes, especialmente la guerra de Reforma y la intervención francesa. Los ensayos de organización política que incluyeron monarquía, república federal, república central y dictadura fueron el escenario de enfrentamientos constantes.

De ahí que no se haya consolidado un relato que consagrara los hechos y personajes principales de nuestro pasado sino hasta el llamado “triunfo de la república”, cuando la historia decimonónica puso fin al debate entre dos visiones de ese tiempo ido: la his-

toria liberal y la historia conservadora. En años previos hubo muchas manifestaciones de esa disputa por el protagonismo del movimiento insurgente, como el debate entre quién merecía ser considerado el libertador de México, si Miguel Hidalgo o Agustín de Iturbide. Las discusiones al respecto se sustentaron en obras como el *Cuadro histórico* de Bustamante; en el *Ensayo histórico de las revoluciones de México* de Lorenzo de Zavala, así como en la *Historia de Méjico* de Lucas Alamán, por mencionar algunos ejemplos. Por otra parte, la Academia de Bellas Artes estuvo, hasta la derrota del segundo Imperio, del lado de los conservadores. Ello se debió a que fue refundada en 1843 por Antonio López de Santa Anna, que le otorgó autonomía financiera y organizativa, por lo que funcionó al margen de los conflictos políticos y su discurso en imágenes fue el conservador (Pérez Vejo, 2010).

A partir de 1867, fecha que marca la caída del Imperio de Maximiliano de Habsburgo, la historia liberal fue predominante, y se adoptó un discurso patriótico que quedó plasmado en la gran obra histórica del Porfiriato: *México a través de los siglos*. Así, quedaron incluidos en el panteón cívico, entre otros, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, José Ma. Morelos, Vicente Guerrero y Benito Juárez. Y los excluidos o que fueron presentados como traidores o villanos fueron Hernán Cortés, la Malinche, Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna, Miguel Miramón y Maximiliano. Una vez que cayó su régimen, Porfirio Díaz, también fue incluido en ese grupo. En el caso de la Academia antes mencionada, pasó a depender económicamente del Estado y el liberalismo triunfante pudo imponer su discurso en imágenes sobre el pasado de México.

Sin embargo, los cinco tomos de *México a través de los siglos*, publicados entre 1880 y 1889, a pesar de su filiación liberal, tuvieron la virtud de formar una historia abarcadora que integró pasados que se habían considerado irreconciliables: la antigüedad prehispánica con el virreinato y a ambos con la guerra de Independencia, los primeros años de la república y la Reforma. De esa manera, por primera vez se tendió un puente entre los distintos pasados de México y el presente. A decir de Edmundo O’Gorman, ese fue “el acontecimiento capital de nuestra historia, el que permite comprender cómo dos pasados ajenos son, sin embargo, propios” (Florescano, 2002).

Esa construcción de una historiografía nacionalista, que convirtió a la nación en la protagonista exclusiva del pasado mexicano, fue el resultado natural del proceso de afirmación de los Estados nacionales. Así, la imagen de México que quedó plasmada en esa obra monumental es la de una “nación intemporal atravesando los siglos como una especie de tribu errante, al margen del tiempo y de la historia” (Pérez Vejo, 2010, p. 103). Por su parte, según Enrique Florescano, la historiografía del siglo XIX cumplió una función eminentemente política, ya que participó en la discusión del proyecto nacional, contabilizó las heridas y los quebrantos que nublaron el horizonte del



país, trazó el viacrucis político de la república y el proyecto de fundarla en el pacto federal, defendió la integridad del territorio y rompió lanzas a favor de la unidad nacional, a tal punto que logró constituir, con el concurso de los políticos y la fuerza del Estado, un proyecto que parecía incluir la diversidad de la población y una “identidad imaginaria” de la nación.

De ahí que en esa época se haya hecho necesario construir una memoria colectiva cuya tarea fue definir quiénes eran los antepasados y quiénes no, que abarcara el conjunto del territorio nacional y que sustituyera las memorias familiares, regionales y étnicas. Así, se hizo un entramado de academias, sistemas de enseñanza, celebración de efemérides y ceremonias cívicas que tendrían la función de difundir un relato coherente del pasado.

Para ello fue necesario, al lado del relato histórico, construir imágenes de memoria, como las llama Tomás Pérez Vejo, es decir, cuadros que plasmaran la historia en imágenes para ser admiradas. De ese modo, se hicieron pinturas grandilocuentes y efectistas que pretendieron mostrar la imagen de la nación según el Estado, ya que aquella no existía previamente, sino que fue una construcción necesaria para dotar de legitimidad a éste. Como ya se mencionó, las naciones no fueron la causa de las guerras de independencia, sino su consecuencia y la pintura de historia tuvo la función de representar episodios importantes del pasado, siempre desde el punto de vista del poder político.

De esa manera, el estado liberal de la segunda mitad del siglo XIX construyó, mediante las imágenes, una memoria colectiva que tuvo la función de hacer evidente la existencia de una nación sobre la que se fundó la soberanía política. En el caso mexicano, eso fue más complicado porque los elementos tradicionales sobre los que se construyó el nacionalismo –una raza, una lengua y una historia común– no existían en la nación surgida del movimiento insurgente. Los habitantes de México tenían diferentes niveles de mestizaje; hablaban diversas lenguas y tenían historias fragmentadas según su grupo étnico de pertenencia. De ahí la importancia de la construcción visual del pasado (Pérez Vejo, 2010).

Como afirma Pérez Vejo, en la reconstrucción de la historia de la nación mexicana que hizo el Estado liberal decimonónico, el discurso fue similar al arquetipo común de la concepción cristiana: el nacimiento, representado por la época prehispánica; la muerte, simbolizada por la conquista y la resurrección encarnada en la independencia. De esa manera, esos temas fueron motivo de más del noventa por ciento de la pintura de historia mexicana de las tres últimas décadas del siglo XIX. Como ejemplo del primero está el cuadro de José Obregón, de 1869, *El descubrimiento del pulque*. En esta pintura la princesa Xóchitl, cuyo físico es evidentemente mestizo, ofrece una jícara al

rey de Tula; se presenta la imagen de una nación mexicana intemporal, trabajadora e ingeniosa en un paisaje idílico, destruido posteriormente por los conquistadores.

El primer cuadro relacionado con la conquista que tuvo un eco importante en la sociedad de la época fue *El Senado de Tlaxcala*, de Rodrigo Gutiérrez, pintado en 1875. Representa la discusión entre los dos Xicoténcatl con Maxicaxtin a propósito de la propuesta de Cortés de una alianza militar entre españoles y tlaxcaltecas. En dicha imagen la conquista se ve desde la perspectiva de los vencidos, lo que va a contribuir a la difusión de la idea de que la nación mexicana es la de los indios derrotados, y los trescientos años de dominio español, un paréntesis en la historia nacional. Por otra parte, el senado remite a una tradición democrática, elemento central del discurso liberal decimonónico (Pérez Vejo, 2010). A partir de esa imagen, los cuadros sobre la conquista se hicieron más numerosos. Entre éstos destaca el de Félix Parra, *Fray Bartolomé de las Casas*, de 1875, que ilustra un episodio de la Conquista en el que el religioso es descrito por Ignacio Manuel Alatmirano como el “nobilísimo defensor de los indios, [el] sublime fraile humanitario que consagró su vida a defender a los vencidos contra la bárbara crueldad de los conquistadores.” Esas imágenes de la muerte reflejada en los hechos de la conquista van a tener su apoteosis en *El suplicio de Cuauhtémoc*, de Leandro Izaguirre (1898), en donde se representa el valor y dignidad del último tlatoani mexica –convertido en emblema de la mexicanidad y en padre simbólico de la nación mexicana–, frente a la barbarie de los españoles.

Como culminación de esas imágenes del pasado de México llegaría, por fin, la resurrección de la patria mexicana: la independencia. Significativamente, los tres siglos del virreinato no existen en la pintura de historia y las imágenes del movimiento insurgente representan sólo una quinta parte de todos los cuadros pintados en las tres últimas décadas del siglo XIX. Según Pérez Vejo, esto se debe a que en esos años las imágenes de la guerra de independencia no fueron tan importantes como las que enfatizan lo que se ha llamado la segunda independencia, es decir, el triunfo de los liberales sobre los franceses. De ahí que los cuadros que recuerdan la batalla del 5 de mayo y el triunfo final sobre los invasores sean también muy numerosos.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se ha hecho un análisis del significado de la imagen, de su elaboración, su análisis y su interpretación y de cómo ha sido utilizada como herramienta para la historia. Asimismo, se ha analizado cómo fue utilizada la imagen históricamente, es decir, cómo se convirtió en una herramienta fundamental en la construcción de un discurso patriótico y nacionalista que tenía como fin dotar de identidad a una nación profun-



damente heterogénea. Como se ha visto en este trabajo, es evidente que la imagen ha sido fundamental en la recreación del pasado, y que a su vez, es una herramienta indispensable en la enseñanza de la historia en la época actual.

En un tiempo en que la imagen es omnipresente, en que los testimonios visuales invaden el entorno humano, me parece fundamental utilizarla como una herramienta para reflexionar, para recrear el pasado y también para estimular la imaginación de los estudiantes que aprenden historia.

REFERENCIAS

- Berger, John (2002). *Modos de ver*, 4ª ed., Barcelona: Gustavo Gili.
- Burke, Peter (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica (Colección Letras de Humanidad).
- Costa, Joan (2008). *La fotografía creativa*, 2ª ed., México: Trillas, SIGMA.
- Florescano, Enrique (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. México: Taurus. (Colección Pasado y Presente).
- Fowler, Will (1999). Carlos María de Bustamante: un tradicionalista liberal, en William Fowler y Humberto Morales Moreno (coords.) *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX (1810-1910)*, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, Saint-Andrews University, Gobierno del Estado de Puebla, pp. 59-64.
- Gómez-Aguado, Guadalupe (2012). De héroes y antihéroes: el siglo XIX mexicano, en José Luis Palacio Prieto, Ligia Fernández Flores, Jorge Antonio Muñoz Figueroa, Guadalupe Gómez-Aguado de Alba, Martha Jurado Salinas (coords.), *90 años de cultura. Centro de Enseñanza para Extranjeros. Historia, Arte, Literatura y Español*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 59-83.
- Freund, Gisèle (2008). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pérez Vejo, Tomás (2010). *Elegía criolla. Una reinterpretación de las guerras de independencia hispanoamericanas*, México: Tusquets (Colección Centenarios. Tusquets Editores).
- (2010). Imaginando a México: la pintura de historia y la invención de la nación de los liberales, en Josefina Mac Gregor (coord.) *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos. Libro 1: Discursos históricos, identidad e imaginarios nacionales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional, Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para

Facultades y Escuelas, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, pp. 183-234.

Sacks, Oliver (2010). Ver y no ver, en Oliver Sacks, *Un antropólogo en Marte*, 7ª. ed., Barcelona: Anagrama (Colección Compactos). pp. 145-194.

Stoichita, Víctor I. (2000). *La invención del cuadro. Arte, artífices y artificios en los orígenes de la pintura europea*. Barcelona: Ediciones del Serbal (Colección Cultura Artística).

Tenorio Trillo, Mauricio (2012). *Culturas y memoria: manual para ser historiador. Una invitación teórica y práctica para reescribir el pasado y reinventar el presente*. México: Tusquets.

Woodford, Susan (2004). *Cómo mirar un cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili.



NUEVAS ESTRATEGIAS PARA EL REENCUENTRO CON LA HISTORIA

Lorena Llanes Arenas

EL AULA COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN

En nuestro sistema educativo, la enseñanza en general se caracteriza por su diversidad, ya sea en las aulas o a distancia, en sistemas escolarizados o abiertos, en medios rurales o urbanos. Sin embargo, la manera como se lleva a cabo, principalmente en las aulas, sigue basándose en la reproducción de cursos tradicionales, teóricos, academicistas, centrados en la transmisión de conocimientos acabados que en la actualidad, cuyos métodos ya no resultan adecuados para las necesidades y expectativas de una sociedad ávida de obtener una preparación que le permita no sólo saber, sino también saber hacer, comprender lo que aprende y aplicarlo en la realidad que le circunda. Por esto, se han llevado a cabo sucesivas reformas a nivel nacional e internacional para reorientar la enseñanza a modelos centrados en las necesidades de la persona que aprende y en el marco de la sociedad y la cultura en la que se desenvuelve.

La historia en sí, tiene a su favor que atrapa a un público diverso, transporta a distintas culturas en el tiempo y el espacio, genera inquietud, resulta fascinante y produce interés por conocer los diferentes vestigios y la herencia de otras culturas. Por qué, cuando se trata de enseñar, cuando entra al aula, ese brillo y esa magia se pierden. ¿Qué produjo ese desencanto?, ¿qué significado tiene el aula para el estudiante y el docente?, ¿cómo promover la investigación y colaboración entre los estudiantes y su maestro, en el salón de clases?

Gran parte de la educación escolarizada ha transcurrido dentro de cuatro paredes, el salón de clases, cuya significación de encierro y estrés produce la sensación de querer huir de este. Para muchos estudiantes y maestros es un lugar poco amable a la vista, muchas veces sienten felices. ¿Cómo hacer para que este espacio invite a ser ocupado, que se disfrute y propicie un mejor desempeño académico y mejores relaciones humanas entre sus ocupantes?

El espacio educa. El salón de clases, además de propiciar el encuentro y la convivencia, puede transformarse en un laboratorio de investigación para la construcción de conocimientos, donde se favorezca la discusión, el análisis, la reflexión e intercambio de



ideas y opiniones acerca de algún tema que se considere esencial y de interés común. Es necesario propiciar que acerque, de manera lúdica, a conocer y disfrutar la historia.

El estudio y enseñanza de esta disciplina están marcados por fuertes rasgos de solemnidad, promotora de identidad y nacionalismo, producto de una historia cargada de triunfos o derrotas bélicas y de personajes a quienes se les otorga el aura del héroe y recae en ellos la autoridad de ser los transformadores y generadores del porvenir del país. Esto obliga al estudiante a percibir nuestra disciplina como inalcanzable e incomprensible.

Quizás una de las fallas más comunes en la enseñanza y didáctica de la historia, en el aula, sea no desarrollar un procedimiento o método de trabajo adecuado, que propicie no sólo el conocimiento de nuestro pasado, sino el reconocimiento de nuestro presente, ¿será que empezamos por el tejado, y no por los cimientos?

Aunque parezca lugar común, vale la pena reflexionar acerca de una verdadera formulación de métodos de trabajo, sustentados por corrientes relacionadas con la pedagogía y la historiografía; es decir, resulta imprescindible reconsiderar y reorganizar los saberes previos, conceptuales o representaciones sociales de fuerte valor cultural que faciliten y promuevan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

¿No será que la historia debe aprenderse y aprehenderse –es decir, asimilarse y apropiarse– a través de pensarla y plantearla para ser vista, concebida y estudiada de tal forma que proporcione los elementos necesarios para contemplar nuestra realidad y entenderla como producto del pasado?

En ese sentido, el papel del docente-historiador se centraría en elaborar un modelo propio para acercar a los estudiantes a la disciplina, de acuerdo a las estrategias y mecanismos de construcción de esta y procurando la comprensión y toma de conciencia de la identidad de los propios alumnos.

La tarea sería conducir a los estudiantes a identificarse con su cultura y propiciar, si así lo desean, reconocerse en una identidad común, única, irrepetible, ni la mejor ni la peor, sin falsos juicios, sólo una, la suya. Podrían establecer una postura más comprometida, respetuosa, libre, crítica, reflexiva y flexible en el tipo de enseñanza que se pretende y las condiciones sociales que se imponen. La historia debe ser más empática y dinámica, de manera que estimule a pensar en términos históricos sobre la construcción de lo "propio" y del "nosotros".

Para reforzar lo anterior, Mario Carretero dice que la enseñanza de la historia: fuentes primarias y secundarias y las interpretaciones ideológicas. Más allá de la memoria colectiva y del patrimonio cultural; tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente (2010, p. 13).



Rousseau, Dewey, Montessori, Piaget, Vigotsky, por mencionar algunos pedagogos clásicos, mostraron su interés en buscar nuevas formas de llevar a la práctica el aprendizaje y enseñanza en el salón de clases, promoviendo mayor participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos y considerando al docente como el organizador y coordinador de las actividades y co-participante en la búsqueda de significado y entendimiento. El problema continúa tan vigente como antes: el aula escolar sigue y seguirá siendo el espacio inicial donde se forman y desarrollan las relaciones sociales, en el que se practica el principio de convivencia y el reflejo en la manera de actuar de los seres humanos.

El aula sigue utilizándose de manera inadecuada. Valorar y reconsiderar su utilidad será un buen inicio para que sus ocupantes, estudiantes y docentes que conviven muchas horas a la semana, logren sentirse a gusto y deseosos de ocuparla y aprender.

INTERDISCIPLINARIEDAD, UN NUEVO PARADIGMA

Las condiciones actuales muestran que las actividades clásicas o tradicionales de corte lógico-positivista son ahora limitadas, las disciplinas requieren cada vez más de la colaboración de otras para abordar las realidades actuales, que son cada vez más complejas.

Desde mediados del siglo XX, el mundo académico enfrenta un nuevo paradigma: el trabajo interdisciplinario. Las interrelaciones con diversas disciplinas científicas y sociales han sentado nuevas bases metodológicas y epistemológicas que están dando nuevos y renovados aires a las investigaciones y en consecuencia la manera de enseñar hoy en día. Desde tiempos remotos la investigación histórica había estrechado lazos con las disciplinas sociales pero se ha filtrado cada vez más en espacios inicialmente exclusivos de las ciencias "duras" o exactas. Un ejemplo reciente es el libro de la química y catedrática de la Universidad de Sevilla, Adela Muñoz Páez, *La historia del veneno, de la cicuta al polonio*, quien en una entrevista en *El País Semanal* menciona:

Soy ardiente defensora del papel que la química juega en nuestras vidas, (...) A quien habla mal de la química le pido que imagine un dolor de muelas en el XIX sin más calmante que los opiáceos o una fractura abierta sin más anestésicos que el cianuro. Sin contar con que la mayor causa de muerte sigue siendo la transmisión de enfermedades por agua no potable: un poco de cloro bien usado cambiaría drásticamente la esperanza de vida en África y muchos países asiáticos. (*El País Semanal*, 2012)

Como este, se han desarrollado gran número de trabajos interdisciplinarios, que han aportado nuevas líneas de investigación al estudio de la historia reciente.

Pero ¿cuántos académicos y docentes realizan trabajo interdisciplinario? ¿qué implica un trabajo con esas características? ¿estamos preparados para colaborar,

compartir y aportar conceptual, metodológica y didácticamente nuestros hallazgos y dudas con otros colegas?

Muchas instituciones educativas no disponen de cuerpos colegiados y, si los hay, son pocos los que logran presentar avances o proyectos concretos de sus reuniones.

El trabajo interdisciplinario implica cooperación y colaboración entre colegas de diferentes ámbitos y especialidades académicas. Compromete y responsabiliza a los miembros que lo conforman a compartir sus experiencias y generar, en conjunto, líneas de investigación que permitan adquirir más y nuevos conocimientos, propiciar la discusión conceptual y generar posibles soluciones, a la vez que permitan identificar nuevos problemas y retos por emprender. La visión y aportación de otros puntos de vista enriquecen y amplían el horizonte metodológico-conceptual y fortalecen la terminología de nuestra propia disciplina.

La interdisciplinariedad no es exclusiva de los espacios académicos y los institutos de investigación, se debe generalizar a todos los ámbitos y niveles educativos. Pocas veces, los docentes tienen la oportunidad de reunirse con colegas, para trabajar de manera conjunta y encontrar vínculos comunes que les permita compartir inquietudes, dudas y nuevos conocimientos, con la finalidad de obtener una visión más amplia y complementaria de la materia que imparten y la de sus colegas. Es necesario propiciar esos espacios de comunicación a todo los niveles educativos, y considerarlos como parte de la formación continua de los docentes.

ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

El contexto en el que se desarrolla el proceso del aprendizaje y la enseñanza es determinante para la construcción de los conocimientos y habilidades de los actores que lo conforman. El reto sería un cambio de visión sobre la función de las instituciones escolares, pues se les considera como la instancia responsable de proveer información. La educación no solo proviene de la escuela (formal), también de casa (informal) y de nuestro entorno (no formal). El cambio real radicará en comprender la coexistente relación entre los tres saberes, es decir: los disciplinares, los conceptuales –construidos individualmente a partir de las relaciones de los sujetos de conocimiento con los objetos– y las representaciones sociales.

En el ámbito de la educación formal, el cambio ocurrirá sólo en la medida en que se cuestionen las concepciones sobre el aprendizaje y se logre plantear estrategias y alternativas innovadoras, adecuadas y acordes a las condiciones del contexto socio-educativo en el que los docentes y estudiantes se desenvuelven. Aquello que se enseña



y se aprende, debe tener una intención central: brindar elementos que permitan comprender y valorar la realidad circundante.

Las estadísticas recientes, producto de los resultados de la prueba ENLACE (2010), reflejan el triste panorama sobre la enseñanza de la historia. Nuestra disciplina ocupa el nivel más bajo, en términos de rendimiento académico, en la educación básica. Esto significa que es la materia que menos se comprende, aprende y gusta a los estudiantes.

Esta es una llamada de atención a los especialistas. Aunque nuestro papel no es formar historiadores en la educación básica, sí nos compete desarrollar habilidades que faciliten y fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes. Es indispensable replantear qué y por qué se enseña, quiénes enseñan, cómo se enseña y para qué se enseña, pues se sigue repitiendo en cada ciclo escolar –y de generación en generación– el desánimo y la aversión por la disciplina. Es necesario asumir críticamente que la enseñanza de la historia no está encaminada a divertir ni entretener; para lograr conocimientos y conciencia histórica se requiere de esfuerzo: ¿estamos dispuestos asumir el reto?

En instituciones de educación superior como la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se imparten, entre otras, las materias de Didáctica de la Historia –en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia– y Enseñanza de la Historia, en quinto, sexto, séptimo y octavo, semestres respectivamente.

Al ingresar, los estudiantes tienen la preconcepción y prejuicio de que son materias de relleno y que no les servirá en su formación o la consideran una labor de segunda. Sin embargo, la realidad se impone cuando, al egresar de la carrera, muchos estudiantes tienen como primera opción laboral la docencia, y al enfrentarse a dicha realidad, reconsideran la importancia de formarse en ese ámbito.

El origen de la impartición de esta materia en la facultad se debe, entre otros, a la Dra. Andrea Sánchez Quintanar, quien desde hace algunas décadas consideró que la labor del historiador necesitaba mayor proyección, conocimiento e investigación acerca de la manera como se enseñaba y difundía la historia. Sánchez Quintanar (1993, p. 179) mencionaba que pocas veces se piensa en aquél o aquellos a quienes va dirigido el conocimiento histórico, y casi no se valora –entre los profesionales de la historia– la manera en que ese saber debe ser difundido. Para Andrea Sánchez, las formas de difusión del conocimiento histórico son, también, estrategias/vías para impartir la disciplina.

La enseñanza de la historia se ha ceñido sólo al ámbito docente. Sin embargo, cada espacio en el que se desarrolla –es decir, en el aula, la cátedra, el artículo, el libro, los guiones cinematográficos o de televisión– constituyen diferentes formas de enseñar historia.

Desde el plan de estudios de 1998 el curso de Enseñanza de la Historia es obligatorio, pertenece al Área de Investigación, Docencia y Difusión y "...contempla introducir a los estudiantes de manera directa y sistemática en la práctica de la profesión del historiador, de manera que logre productos concretos." (Plan, 1998). Por otro lado, como parte del perfil de egreso se menciona que "el alumno, al concluir los estudios de la licenciatura, demostrará los principios metodológicos y didácticos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la disciplina".

Por su parte en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la misma facultad; el perfil de egreso menciona que los estudiantes al término de los estudios de licenciatura:

...contarán con las herramientas necesarias para insertarse laboralmente en centros de investigación, archivos, bibliotecas, museos y medios de comunicación, o en el ejercicio de la docencia, ya sea en instituciones de educación superior y/o en niveles básicos y medios (Plan de estudios, SUAYED, 1979).

Cabe aclarar que tanto la Enseñanza de la Historia como la Didáctica de la Historia se concibieron no para formar docentes, sino para proporcionar a los estudiantes herramientas teórico-metodológicas, histórico-pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje que además de propiciar la reflexión, les permitan abrir líneas de investigación sobre la educación, el conocimiento, la interpretación y la didáctica de la historia. Asimismo, buscan favorecer la elaboración de materiales didácticos y el uso de recursos tecnológicos para facilitar su comprensión.

Los retos son muchos y no nuevos, los problemas de la educación en nuestro país resultan multifactoriales. Será necesario y esencial la creación y o la consolidación de cuerpos colegiados interdisciplinarios en las escuelas, así como facilitar y aumentar el tiempo y los espacios que propicien la discusión y la reflexión sobre los contenidos que se abordan y revalorar y reconsiderar la formación docente; replantear los planes de estudio en la Escuela Normal Superior y en las universidades, de manera que aborden la enseñanza y la didáctica de la historia, sean congruentes y ofrezcan alternativas para mantener una formación continua y nuevas líneas de investigación para docentes y especialistas.



EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Hoy en día se dice que el desarrollo, uso y aplicación de nuevas tecnologías como computadoras, celulares, teléfonos digitales, televisión en alta definición equivalen a una tercera revolución industrial: de la información, las comunicaciones y el aprendizaje.

Su uso ha modificado sustancialmente la manera como los seres humanos se relacionan, conviven y educan pues con los progresos tecnológicos, se han producido nuevas formas de elaborar, adquirir y difundir el saber.

Las tecnologías llegaron para quedarse y cada vez menos podemos prescindir de ellas. En el ámbito educativo, su empleo ha modificado la manera de enseñar, estudiar y aprender de los alumnos y los docentes. Estos últimos han tenido que modificar sus estrategias de enseñanza aprendizaje, pues el tipo de clase expositiva, no es la única, su reto es aprender a flexibilizar su manera de dar clases y estar dispuesto a utilizar nuevos recursos didácticos para adecuarse a los aires globalizadores que imperan actualmente.

El nuevo paradigma al que nos enfrentamos los profesionales es al uso de las nuevas tecnologías en nuestras labores cotidianas. Cada vez su uso y dominio se extiende a individuos más pequeños y potencialmente serán nuestros futuros alumnos. Los docentes tenemos el reto de aprender a utilizarlas en favor de la enseñanza y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS, EJEMPLOS PRÁCTICOS ELABORADOS POR LOS ESTUDIANTES DE SUAYED PARA LA COMPRESIÓN HISTÓRICA

Valdría la pena detenernos a reflexionar acerca de lo que entendemos por didáctica. Según la Real Academia Española, proviene del griego *didaktikós*, que significa "lo relativo a la enseñanza; lo propio o adecuado para enseñar e instruir o el arte de enseñar".

Pero, ¿enseñar qué? En el ámbito escolar, se toman en cuenta los principios, conceptos y valores propios de las asignaturas que conforman el currículo, así como los sistemas o métodos utilizados en cada una de ellas para dar instrucción, y con un sentido práctico, para propiciar que los estudiantes adquieran conocimientos que les sean significativos para aplicarlos en su vida cotidiana.

¿Por qué se enseña? Ángel Díaz Barriga (2009 p. 17) menciona que, la didáctica es una asignatura fundamental para la formación docente. A partir de las recientes reformas educativas, se consideró indispensable mejorar la calidad educativa y modificar la práctica docente, y en este rubro la didáctica se vuelve fundamental para desentrañar su sentido educativo y pedagógico, y entender cómo se postula, bajo el lema de calidad,



una perspectiva de formación y de aprendizaje. Bajo estos preceptos, la actividad docente tiene como fin lograr que sus estudiantes egresen con determinados niveles de preparación y habilidades cognitivas, necesarias para la comprensión de la realidad circundante.

Por ello, la didáctica de la historia requiere de mecanismos metodológicos y conceptuales que, a través de la organización, orientación e integración de situaciones de enseñanza- aprendizaje, comunicación y usos culturales de la historia, establezcan los mecanismos para volverla más accesible y clara a los estudiantes.

El curso de Didáctica de la Historia, que imparto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tiene como propósito despertar el interés de los estudiantes a participar en actividades relacionadas con la docencia, la difusión y la investigación. Para lograr esto, se propuso un curso-taller donde se integran la teoría y la práctica a partir de la discusión, el análisis, la reflexión de textos, el desarrollo de estrategias y la elaboración de materiales y recursos didácticos para la comprensión de la historia.

A través de la creación de un proyecto o protocolo de investigación, se pide a los estudiantes que desarrollen una propuesta de trabajo viable, realista, probado y con posibilidades de difusión.

Por la esencia de SUA, los estudiantes asisten, si les es posible, una vez a la semana, a recibir asesoría para resolver dudas y discutir sus proyectos; en caso de ausencia, mantienen contacto con el docente por medio de correo electrónico o por la plataforma virtual que el propio sistema estableció para tales fines. Regularmente cada asesoría se caracteriza por la discusión y análisis de textos y ejercicios que, a través de ejemplos comunes, se busca complementar o fortalecer las posibles lagunas conceptuales y metodológicas, propias de la disciplina, que impidan desarrollar el proyecto de investigación.

Cabe mencionar que muchos estudiantes provienen de diferentes profesiones ajenas al campo de la historia: médicos, ingenieros, arquitectos, ingenieros en sistemas, museógrafos, caricaturistas, administradores, artistas, diseñadores gráficos, literatos, policías, militares, por mencionar algunos. La gran mayoría llega con la inquietud de integrar sus conocimientos, fruto de estudios anteriores, con la historia, lo que enriquece de manera sustancial la asesoría y, por supuesto, el proyecto a desarrollar.

Las sesiones se convierten en verdaderos espacios de discusión, análisis y reflexión acerca de la importancia del trabajo metodológico y sistemático que exige un buen trabajo de investigación histórica.

El curso se divide en dos semestres de 16 sesiones cada uno. El primero tiene como propósito que los estudiantes elaboren el proyecto de investigación y escojan el público al que irá dirigido y con el que trabajarán; muchas veces se destina a estudiantes, desde preescolar hasta educación superior. Más adelante, eligen el tema, las estrategias



y los recursos didácticos que emplearán para propiciar la enseñanza y comprensión de la historia.

Una vez estructurado y autorizado el proyecto, el segundo semestre se caracteriza por la aplicación del proyecto. Los estudiantes se abocan a buscar espacios para desarrollarlo. Cabe aclarar que algunos trabajos son concebidos para la elaboración de materiales didácticos con diferentes propósitos: como apoyo para las clases, algunos; otros, para la formación docente como manuales; y unos cuantos, para aproximar el conocimiento y apreciación de la historia a un público más amplio y no necesariamente estudiantil de la disciplina.

La experiencia ha dado frutos muy alentadores, pues además de permitir la concreción de trabajos terminales, como tesis e informes académicos, también ha propiciado propuestas concretas para el cambio de los planes y programas de estudio de algunas facultades, así como materiales didácticos utilizables en la docencia, los archivos o los museos, que han desencadenado en ofrecimientos laborales. También el diseño y creación de artículos de difusión histórica concebidos para públicos más amplios.

A continuación presento algunos ejemplos de estos trabajos:

Ricardo, médico cirujano y catedrático de la Facultad de Medicina de la UNAM, impartía la materia de Historia de la Medicina, que se enseñaba en un semestre. Su inquietud radicaba en que era necesario reconsiderar los temas y contenidos impartidos en su materia, pues estos abarcaban desde la Grecia antigua hasta nuestros días, en donde además de temas históricos se incluían contenidos filosóficos y otros más relacionados a la salud y salud pública. Como se puede ver los temas requerían un tratamiento específico que por supuesto en un semestre era prácticamente imposible abordar en su totalidad. Ante esta problemática Ricardo centró su investigación en esbozar los problemas a los que se enfrentaba y proponer cambios al programa de estudio de la materia utilizando como alternativas didácticas la elaboración de líneas del tiempo.

Isela, músico, dentista y ahora historiadora, puso en práctica un modelo didáctico desarrollado y aplicado a niños y jóvenes de San Miguel, Ixtla en Guanajuato a partir de integrarse al "Proyecto Integral de Conservación y Restauración de las Capillas Familiares de San Miguel Ixtla, Guanajuato" de la Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del INAH.

En su propuesta confluyen la mirada histórica y la reconstrucción de la historia local como parte de la historia del Bajío. Su investigación inicial trató acerca de la elaboración de materiales didácticos para alumnos de primaria denominado "El túnel del tiempo: las capillas familiares de San Miguel Ixtla", en el que se incluyeron líneas del tiempo, mapas históricos y manuales relacionados a la historia, preservación y conservación de las

capillas. Pero conforme avanzaba la investigación y sus visitas recurrentes al poblado, percibió que dirigir el trabajo a los alumnos de primaria era insuficiente, debido a que los maestros de secundaria y preescolar mostraron interés en participar y consideraban que sería adecuado extender la dinámica a sus estudiantes. Esto propició que la propuesta original se modificara y se extendiera no sólo a los estudiantes, sino que se incluyera a la población en general. Uno de los obstáculos que enfrentó al hacer el proyecto fue que Ixtla carecía de su historia local aspecto que Isela se dedicó a reconstruir a través de entrevistas, la revisión historiográfica de documentos del siglo XVIII y la consulta de fuentes secundarias. Actualmente el trabajo se sigue aplicando, ahora está en manos de la propia comunidad encargada de resguardar y cuidar su patrimonio.

Gran parte de los trabajos son muestra del interés por la elaboración de novedosos materiales didácticos para la enseñanza y comprensión de la historia. El uso de nuevas tecnologías, ahora esenciales en la educación, permitió formular nuevos planteamientos en la conceptualización histórica y su metodología.

Sandra, diseñadora gráfica, quien redescubrió su carrera inicial al desarrollar un blog interactivo, se interesó por acercar a un público más amplio a la historia, origen, simbología y cosmología de la Coatlicue, a través de rompecabezas e imágenes con textos explicativos de cada uno de los elementos que la conforman. El blog sigue en línea y ella pretende que la entrada de colegas y compañeros le aporten nuevas ideas para mejorar su propuesta.

Otro trabajo fruto de esta materia, fue el realizado por Patricia, que es matemática, y Belén, dedicada a organizar el archivo de la Asociación de Descendientes del Exilio Español. En su caso, dedicaron su investigación a reconstruir una parte de la historia gráfica sobre los aportes, las pérdidas, el mestizaje y las características que provocaron el exilio español, tanto en México como en España. Su proyecto, titulado: *Cuarenta años de exilio español en México, 1937-1977. La enseñanza de la historia mediante el espacio virtual*, se centró en la organización y selección de la información gráfica, alguna de ella inédita, y la elaboración de un espacio virtual que tuviera una estructura amable y fácil de navegar en el ambiente web, para que el cibernauta realizara un recorrido a modo de museo virtual.

El uso de material gráfico y la línea del tiempo se volvieron ejes conductores de su trabajo y son un aporte más para los interesados en el exilio español en México.

Omar, realizó un trabajo denominado *El tren de nuestra historia. Creación de una app sobre Historia de México*, su trabajo consistió en el uso del dispositivo iPad de Apple, con el cual dio a conocer a estudiantes de tercero y cuarto de primaria, la periodización de la historia de nuestro país a través de una línea de tiempo y propiciar de forma lúdica, una nueva mirada de los hechos históricos.



Como puede apreciarse los trabajos mencionados son producto de los intereses e inquietudes de los estudiantes por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en y para la educación. Es indudable que su uso y aportación pretende complementar y fortalecer el trabajo docente, además de vincularlas sin prejuicios ni miedos en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Ha sido una alentadora sorpresa saber que los estudiantes han logrado que sus trabajos trasciendan. Una de las consignas para la elaboración y aplicación de los mismos es que los registren ante derechos de autor para evitar posibles plagios, pues la intención es crear conciencia que los proyectos realizados tienen mucho potencial para ser utilizados en ámbitos diversos como en las escuelas, los museos o espacios académicos.

Omar busca que su proyecto lo compre una empresa de diseño, ya lleva camino avanzado y está por definirse. Isela obtuvo el patrocinio, apoyo y respaldo del INAH y su propuesta ya se aplica de manera sistemática y sustentable en la comunidad.

Sandra y Patricia y Belén respectivamente, mantienen sus páginas en funcionamiento. Como se puede ver, los proyectos surgieron principalmente de los intereses de los estudiantes, con amplias posibilidades de profesionalización y proyección laboral se enfocaron a desarrollarlos con la intención de que fueran realistas, útiles y viables para la enseñanza de la historia.

En la actualidad, la educación es considerada la fuerza del futuro por ser uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio que enfrente la rapidez, la complejidad creciente y lo imprevisible que caracteriza al mundo actual. La educación enfrenta grandes retos tales como construir una sociedad educada, justa y democrática; de calidad, que brinde un auténtico servicio público y general, que promueva el desarrollo integral, consolide las capacidades intelectuales básicas y formule lineamientos flexibles entre los seres humanos para incorporarse y permanecer en el mundo .

Conocer modelos educativos, corrientes pedagógicas, estrategias didácticas, y tecnologías para la enseñanza de la historia resultan indispensables para un adecuado desarrollo docente en beneficio de una mejor comprensión de nuestra disciplina. En necesario fomentar y/o fortalecer la participación interdisciplinaria en espacios académicos independientes y centros educativos respaldados por las universidades e instancias educativas con posibilidades de intervenir y propiciar la creación de proyectos académicos para la elaboración de estrategias, recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza- aprendizaje de la historia.

El adecuado uso del salón de clases, la interdisciplinariedad y las nuevas tecnologías son una pequeña muestra de los muchos retos y paradigmas que los decentes enfrentamos al enseñar historia. Es necesario tomar conciencia y buscar espacios de

discusión y reflexión que ayuden a allanar las dificultades que enfrentamos en nuestra labor cotidiana.

REFERENCIAS

- Díaz, A. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero M & Castorina José A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera, O. (2011). El tren de nuestra historia. Creación de una app sobre Historia de México. Proyecto final para los cursos de Didáctica de la Historia I y II del SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México. www.enlacemedia.sep.gob.mx Última consulta (13 mayo 2012).
- Huete, L. (2012). Mientras preparo el veneno, entrevista a Adela Muñoz Páez en *El País Semanal*. Madrid, 29 de abril.
- Llanes, L. (2011) (coord.) *La Didáctica de la Historia en el siglo XXI*, México: Palabra de Clío.
- Neri, R. (2008). Problemas sobre la enseñanza de Historia de la Medicina, Facultad de Medicina de la UNAM. Proyecto final para los cursos de Didáctica de la Historia I y II del SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México.
- Peña, I. (2010). *Ystla y sus capillas familiares*, tesis de Licenciatura, México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Plan de Estudios de la Licenciatura de Historia (1998). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 30 de marzo.
- Plan de estudios (1979) SUAyED, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.
- Plan de Estudios (2009). Educación básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública, coordinación general Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez y Noemí García Gar, México.
- Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la historia, en *Revista de Historia Tempus* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, Otoño.
- (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM. Colección Paidea.
- Santos, B. & Álvarez, P (2011). *Cuarenta años de exilio español en México. La enseñanza de la historia mediante el espacio virtual*. Proyecto final para los cursos de Didáctica de la Historia I y II del SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México.



VIVIR LA HISTORIA A TRAVÉS DE UN CUADRO ARTÍSTICO

Fabiola Maximiliano Flores y Ramón Álvarez López*

La historia en sí, debe responder al interés de conocer nuestra situación actual, y se logra mediante antecedentes pasados, es decir, se realizan inferencias desde un momento presente, sin embargo, la historia contada dentro de las aulas de acuerdo con Villoro (1995, p. 41) muestra un doble interés: “[...] interés en la realidad, para adecuar a ella nuestra acción, interés en justificar nuestra situación y nuestros proyectos” y es justamente de aquí de donde recurren los historiadores y maestros para otorgar a los estudiantes horizontes que justifican su situación actual.

La historia no la construyen sujetos ilustrados, sino que la construyen sujetos con capacidad de construcción, para lo cual la inteligencia es un instrumento, la voluntad, la emocionalidad y el compromiso. “Las situaciones que nos llevan a hacer historia rebasan al individuo... todos nuestros actos están determinados por correlaciones que rebasan nuestra individualidad y que nos conectan con grupos e instituciones sociales.” (Villoro, 1984, p. 52)

Uno de los propósitos de la Secretaría de Educación Pública es propiciar la formación de la conciencia histórica, brindar los elementos para que se analice y entienda la situación actual del contexto, del momento actual como producto del pasado. Para lograrlo deben realizarse estrategias que propicien el análisis, la reflexión y comprensión; la propuesta VIVIR LA HISTORIA A TRAVÉS DE UN CUADRO ARTÍSTICO pretende mostrar cómo se mejora la significación de contenidos y se favorece el desarrollo de las nociones de empatía, cambio y permanencia; en las maneras de pensar y de organización de las sociedades a lo largo del tiempo.

Los cambios que suceden a través del tiempo en el contexto estatal, nacional e internacional adquieren un sentido para los estudiantes en el momento en que establecen relaciones que les facilitan comprender ¿Por qué suceden, a quiénes afectan, quién o quiénes intervienen entre otros?, cuando toma un sentido en el que se sientan identificados pueden comprenderlos, explicarlos y no los sienten aislados a la vida real.

Entendiendo a los acontecimientos históricos como sucesos que marcan de alguna manera la trayectoria de una civilización; no es suficiente con saber qué es la historia sino poder identificar qué ésta van escribiendo los estudiantes y cómo es que la

* Escuela Normal de San Felipe del Progreso.



identifican, en la que puedan reconocer y explicar a partir de los acontecimientos presentes los sucesos pasados y de esta manera poder dar respuesta a algunas de las interrogantes: ¿Por qué es importante respetar los símbolos patrios?, ¿Soy importante para la historia?, ¿Cómo es que hechos que suceden en otros lugares me pueden afectar?

Para poder ser empáticos primero se deben reconocer unos a otros como agentes cambiantes, además que los valores sociales con los que se rige la humanidad no siempre han sido los mismos, no se trata de realizar críticas como buenos o malos; sino como personas que en su tiempo tuvieron responsabilidades que cumplir frente a un grupo que exigían su propio bienestar. Además el ser empáticos no sólo es ponerse en su lugar sino implica contextualizarse en el tiempo, los acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos que predominaban en el periodo; para poder tener presente un panorama general y así comprender el actuar del personaje.

El desafío que se asume en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso es reflexionar y compartir la historia de México desde un sentido semiótico en una nueva forma de enseñanza a través de la poesía, la danza y la música; del día 16 de septiembre de 2011 en una participación social en la Cabecera Municipal de la misma comunidad, asumiéndonos que es necesario y urgente darle un sentido de movilidad del pensamiento y de asumirnos como una historia de vida en los normalistas.

En esta propuesta expuesta a la comunidad San Felipeense se da cuenta de que toda enseñanza bien articulada debe establecer una relación coherente entre conceptos de primer y segundo orden. Los primeros son los contenidos, medios a través de los cuales se pretende alcanzar las intencionalidades educativas, identificándose claramente las cuatro etapas del movimiento de la independencia de México, ubicando la ruta en su paso por la región mazahua, permitiendo la contextualización de los estudiantes en una forma vivencial, y considerando los conceptos de segundo orden (espacialidad, relevancia histórica, empatía, cambio, permanencia, causalidad y temporalidad) generando mayor interés por lo que se ve, observa y vive, propiciando un cuestionamiento permanente a docente y uso funcional de Fuentes de información de la biblioteca y mediateca; ya no como cuestión lineal del currículo, sino un deseo por el saber.

El intelecto humano inicia por los órganos de los sentidos, del uso de las sensaciones, se adentra al cerebro a el corazón; esta lucha de las sensaciones en un esfuerzo hacia el exterior. La sensibilidad se hace por distintos movimientos en la propia materia del conocimiento histórico y de donde el alumno normalista y los niños de la escuela Primaria Anexa a la Normal de San Felipe del Progreso, se produce movimiento por hacer una aprehensión histórica, al principio como juego de su propia fantasía, como un sueño, así como cuando se oprime el oído se produce un rumor, así



el efecto como "el vivir la historia" produce una inducción tenaz por lo que somos y por lo que hicieron nuestros familiares en la Independencia en nuestro municipio.

Una luz de pensamiento en la niñez hace posible acercar de una forma agradable al eco de la reflexión, de donde puede resultar que la realidad histórica es una cosificación posible que se encontró en su municipio. Resulta evidente que la "cosa histórica" parece delimitarse de una fantasía y que se produce al mismo tiempo, cierto es que el hecho histórico es realidad y no solamente imagen o fantasía.

La acción del docente, es decir, la enseñanza, se considera como una actividad de mediación entre la cultura, en su sentido más amplio del currículum y el alumno, es por ello que el docente ha de facilitar el aprendizaje para lo cual dispone de diferentes medios o recursos, de los que se ayuda para hacer posible su labor de medición cultural. Teniendo en cuenta que cualquier recurso puede utilizarse en determinadas circunstancias para facilitar los procesos de enseñanza y sobre todo del aprendizaje.

Por lo que una adecuada contextualización en los ámbitos económico, social, político y cultural de manera integral fortalece el desarrollo del pensamiento histórico en el que los estudiantes logran moverse en este flujo de información proveniente de las fuentes primarias y secundarias; logran identificar qué aspectos integran los hechos históricos en este caso los ámbitos de estudio y que en cada uno de ellos existen cambios y cosas que permanecen en la vida del hombre.

Después de un espejismo de historia española en nuestro país a un título de pasajeros, de hechos de producción, de una historia de capricho de teorías únicas, de estadísticas, de una posición de dominación a estos intentos reproductivistas; sorprende a esta Escuela Normal de San Felipe del Progreso, la necesidad de construir una propuesta de nuestra propia historia al consultar fuentes de primer orden para construir (nos) como sujetos posibles a entender otras "lógicas" de pensamiento.

De manera que los vencedores que dicen y hacen una historia para los vencidos por medio de un recurrir a la fe, al uso de una iglesia, sindicato, partido político, entre otros; se colocan como centro del mundo, todo un imperialismo. Estereotipos que tienen que cambiar, ahora es de aquí, donde uno nace y renace a posibilitar otra forma de decir que lo que tú sientes y conoces como extranjero no es lo único, aquí se ancla mi historia donde se glorifica nuestra cultura.

Los estudiantes al ubicarse en un panorama general de periodo, imaginan, se cuestionan, argumentan cómo era en esa determinada fecha la vida del hombre, logrando que se ubiquen en un tiempo y espacio que facilita su comprensión sobre los hechos que se presentan; de esta manera no lo ven como algo aislado es como traer un pedazo de la historia para poder conocerla de cerca, como algo que es parte de nuestra existencia, de un pasado que nos da identidad y nos reconoce como mexicanos.

Esta historia que se pretende difundir con los alumnos normalistas es a través de un discurso diferente por la forma en que estamos presentando la aplicación de las normas en una forma diferente y de una necesidad contextual diversa al estilo único de San Felipe del Progreso.

La historia que aquí se propone es diferente a la "institucional" porque se hace la propuesta que diga de emociones y se viva a través de una expresión diferente, de una política e ideología propia de la cultura materna; la **mazahua** que no permite "legitimarse" que se lucha todos los días por evolucionar, por sentirnos en una metamorfosis para escribir (nos) en un mundo de hoy.

Esta historia para San Felipe del Progreso se vive desde lo alto, se encarna en los normalistas que viven y piensan de esta colocación, que en sus actos no pueden ser de otra forma, porque sus decisiones son desde aquí como poder hacer y pensar; no somos mercancías y no morimos como pueblo, como institución, nos sostiene la cultura; nos movemos en el renacer de la historia de nuestros ancestros, de padres y abuelos principalmente.

Ahora no creemos en la historia de los vencedores, porque no están en las necesidades de los sujetos mazahuas, no están en nuestra expresión oral y escrita, nuestra historia es primero, la de los vencidos como se nos ha hecho creer; nuestra fuerza es por nuestro pueblo, que milenariamente fue autónomo, que resucita en el trabajo de todos los días. Una historia que quiero expresar es como vivir la historia de San Felipe del Progreso, que no ve fronteras intelectuales, pensamientos que se definen en la formación normalista para una identidad nacional; de cambiar en razón de las variaciones de la propia historia.

Nuestra visión como docentes de la Escuela Normal: tenemos la necesidad de compartir creaciones inéditas de historia para la comunidad escolar, proponiendo que la historia se viva, con el uso de las tradiciones orales, de uso bibliográfico y de archivo histórico principalmente; de manera que no se obedece a "usos y reglas de una profesión"; es una variante de nuestras circunstancias en nuestro tiempo y en cultura contextual.

No nos confundamos en nuestra propuesta, se trata de quitar mitos en el transcurso del tiempo, de que el joven normalista y el niño de la Escuela Primaria Anexa a la Normal, se reconozcan en la participación del concepto de primer orden: **"las etapas de la Independencia de México"** de sobrevivir a lo obvio en forma autónoma e inmediata, o bien intacta la historia de los mazahuas en el movimiento de la independencia; continuamos muy vivos a pesar de muchos rechazos del propio indígena.

Ahora es microhistoria donde transmitimos nuestras cosmovisiones que se yuxtaponen a la historia institucional que se ha constituido desde hace mucho tiempo. No



queremos ser polvo creemos en una esperanza de construir otro mundo para nuestros hijos sin asumírnos a una sola línea científica para todos los mazahuas, esta idea de historia "universal".

La misma microhistoria hace una invitación a dar un grito de independencia, de una verdad que nace del corazón, que acerca al objeto más por simpatía que por saber, es más poético que científico; el sujeto y el objeto expresan en forma múltiple y de comprensión de igual manera se admite que el investigador se identifique con el objeto de investigación, se deja leer, cuando se sienta la comunicación es constante, corta y emotiva.

Se buscan las acciones humanas de una vida práctica y actual, elige problemas actuales, preocupaciones de hoy, de ámbitos: político, económicos, sociales e intelectuales de cada comunidad pequeña. La historia de San Felipe del Progreso es una historia ligada al presente y al futuro. Muy vivida a preocupaciones y acciones compartidas con otros pueblos de América latina; esta historia de construye y se lee con los sentimientos de aquí en la zona mazahua.

Esta historia se construye a diario, las conductas, las ideas, creencias y actitudes que nos caracterizan, permiten su originalidad, su individualidad, su misión y destino; porque no contamos con normas rígidas. Tiene que ser ahora local y regional, como lo es la idea de libertad para que coexistan nuestras tradiciones históricas cercanas, reales y humanas, para que en lo posible se compartan con los otros. F. Braudel entiende que existen dos necesidades para conocer la historia: la mundial y la local, para esta última para conocer la historia y reconstruirla sobre bases experimentales.

Las memorizaciones forzadas y las amenazas físicas dejaron de ser métodos viables hace mucho tiempo, dando paso a la estimulación de los sentidos y la imaginación. Los estudiantes son capaces de describir acontecimientos históricos, recordando lugares, formas de vida pero sobre todo aplicando la empatía asignando etiquetas según el actuar de los personajes históricos, de igual forma son capaces de realizar inferencias y elaborar hipótesis en cuanto a la causalidad y la motivación de los actores.

De esta forma los estudiantes de Educación Primaria que participaron con el fragmento:

¡Shanini!, ¡Shanini! ¡Shanini!; lo mazahuas pronunciaron, al ver al cura Hidalgo, amigo liberado.

Por eso todos proclaman que Shiogimi, sea quien visita la tierra del venado!

Dieron cuenta de un verdadero interés por la vinculación de su contexto y la historia. A pesar de que los estudiantes identifican que la cultura mazahua se sigue menospreciando socialmente porque los integrantes en su mayoría se dedican a

actividades comerciales, mano de obra, trabajo en el campo donde se sigue viendo la explotación a diferencia de otras personas; en estas comparaciones, análisis y reflexiones que realizan los estudiantes se puede ver el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, reconociendo que se encuentran en un mundo divergente y cada uno merece ser respetado. Porque los valores que se manifiestan en el estudio de la historia también se recuperan para la vida, no sólo con ejemplos sino con situaciones que se presentan dentro del aula de clases, para crear conciencia de las formas de convivencia entre iguales debe tener un equilibrio de armonía.

"Estas experiencias se adquieren dentro de un proceso relacional donde se combinan diferentes factores como sus características de pensamiento, el contexto donde se desenvuelven, el momento histórico-social en que participan..." (Ausubel, 1993, p. 24) Normalmente las ideas previas son construidas en las experiencias cotidianas, al ser partícipes de esta obra se generaron opiniones, argumentaciones en un ambiente de intercambio de experiencias entre estudiantes y familiares; se emplearon preguntas para movilizar el conocimiento y hacer uso de la investigación, contribuyendo a que los estudiantes comprendieran y reconstruyeran conceptos de segundo orden: permanencia y cambio en algunos ejemplos reales con los que ellos viven.

Algunos aprenden a través de la acción y la participación activa en una actividad, son aprendices prácticos que necesitan involucrarse, manipular, tocar elementos concretos que lo obliguen a ser activos en el proceso de aprendizaje; y es precisamente ese el reto del maestro del siglo XXI, poder adaptarse a las necesidades que este mundo cada vez más interconectado exige. Si el docente está en constante reconstrucción, sus sesiones dentro del aula no serán ni pasivas ni rutinarias, al contrario sabrá despertar el interés de sus estudiantes y estará cada vez más cerca de desarrollar el perfil del docente que demanda la formación de ciudadanos mejor preparados y con valores éticos para una vida digna en sociedad.

En esta actividad nos pudimos dar cuenta que el relacionar los ámbitos de la cultura con una puesta en escena permite mayor aprehensión del contenido identificar en la información los detalles, realizaban comparaciones, predicciones, conjeturas, hipótesis mostrando mucho interés sobre todo por el hecho que cosas que pasaron hace mucho tiempo aún siguen estando presentes en la vida de hoy, esa fascinación para descubrir más de sus vidas o tratar de dar explicaciones y validez a las actividades que realizaban, querían comprender cómo fue que se formaron y cómo fue que descubrieron una forma de organización, el uso de sus recursos, su alimentación, entre otras; fueron preguntas que no dejaron escapar el interés y el entusiasmo por observar, escuchar y hacer. Estableciendo canales de conexión con el resto de las actividades



cotidianas y no como algo aislado lo que se aprende en la escuela sino como parte de su pasado, presente y futuro.

Ahora bien, el cuadro artístico se caracteriza por la vinculación de conceptos de primer orden y el arte, vistos como recursos que facilitan la aprehensión de contenidos de una forma más interesante; por lo que es importante destacar en cada una las bondades que generó.

DANZA

Considerada como una de las bellas artes con supremacía, sus argumentaciones están desde la psicología: produce al espectador un goce estético, el drama que se muestra es la exaltación de los sentimientos y pasiones que provoca. Con el drama no se distrae de la vida, procura más por la realidad, vive los sentimientos dramáticos con el tono efectivo que les corresponde cuando son verdaderos; el placer, el dolor, la angustia y la esperanza. El único sentimiento que produce un goce estético es la danza.

La danza es la vida cotidiana y para que exista una emoción estética es forzosa el uso de la fantasía, de la impresión de un mundo posible dentro de las condiciones humanas; nos conduce a un idealismo con la intervención del cuerpo en la expresión coreográfica; tiene fantasía para nuestra complacencia, el idealismo tiene materializarse en la forma humana, el lenguaje del cuerpo se convierte en forma y en ritmo, es una alegría que se libera del trabajo, para recrearse en una acción espontánea; el hombre libre rompe la mecanización con su cuerpo.

El caso de la Escuela Normal de San Felipe el normalista arranca la máscara de la vida social, la desfigura y se muestra ser auténtico, representado la libertad con el movimiento. Este modelo de pureza es de perfecta unidad, que pueden ser contradictorias: la realidad con mayor naturalidad posible y las disfrazadas donde la fantasía rescata al hombre de la naturalidad de la civilización.

MÚSICA

Con este sentimiento estético desaparece la huella de la imitación y para la Escuela Normal es un hecho independiente que ya representa un valor musical propio. El canto y la danza son formas representativas de la música, su empleo tiene poder sobre los sentimientos y es reconocido universalmente porque constituye una gama de emociones. Nuestro sentimiento es desde adentro hacia a fuera en el movimiento de la acción, se ahonda en esta idea y se prolonga con nuestros detalles en los sentimientos.

El lenguaje fluye en forma natural, el sonido es el recurso abstracto y general de expresión, moldea sentimientos en los propios límites estrechos. El Pathos, que como voluntad apasionada, suceden en el corazón del hombre de la expresión concreta esta idea intensa y de gran magnitud, el hombre habla de su propia voz y esta rigurosamente diseñada a un individualismo.

El sentimiento de proyectarse desde lo íntimo al exterior, está destinada a convertirse en acción corpórea, a ciertos actos humanos y pueden dirigirse hacia una finalidad útil, como la educativa y en tal caso que se integrase a una conducta práctica del individuo o bien se carece de finalidad y solo se limita al sentimiento.

Otra de las raíces de la música se encuentra en la danza, es porque el movimiento, inspira al retorno de un variado repertorio de formas sonoras que pueden ser ejecutadas exclusivamente con instrumentos musicales. La música origina la danza, se perciben elementos humanos que están expresados en forma sonora y contribuyen a darle un sentido estético.

La música originada por la danza se percibe con claridad los elementos humanos de que está compenetrada en la expresión sonora y contribuye a darle su sentido estético; esta razón existencia, reside solamente en la sensibilidad auditiva del hombre. Reside en lo íntimo y en especial en la sensibilidad auditiva de los resortes del movimiento viviente y en la motricidad psíquica se hace abstracto ajustándose mejor a la generalidad de la música que a los sentimientos destinados a expresarse en su individualidad concreta.

La música y el lenguaje es una consecuencia al considerar al arte como un medio expresivo o el compositor que obedezca a esta norma procurará ante todo transmitir por medio de la música una producción auténtica de sentimientos. Por ejemplo en este cuadro artístico el siguiente es un fragmento que se utilizó:

“Yo te vengo a decir, Que el pueblo te proclama; En la Escuela Normal
 ¡Tu nombre resuena! Que eres grande a tu paso
 ¡Dulce promesa de la historia!
 Mi fe me ha dicho que tu fuerza es mucha
 La independencia es urgente y necesaria
 ¡Luz del sol que nunca se empaña”

POESÍA

En el pueblo de San Felipe del Progreso aparece al margen de la masa, por una exigencia a la voluntad nacional, la cual revela las aspiraciones y sentimientos elevados;



dando un mensaje para la conciencia del pueblo, es un instrumento de voluntad extraña, porque el intérprete de la divinidad.

La poesía es música, al repetirse con ritmo, sonidos que se ligan uno con otro para que se repita, dándose el verso, un modo diferente de expresarse, rompe con la naturaleza del lenguaje y representa la voluntad de una expresión artificial, dejando a la libertad de la imaginación.

El movimiento funciona en esencia con la respiración y la circulación de la sangre; es el ritmo de la versificación. Otro ritmo natural es la emoción en que se encuentra la base de los ritmos artísticos (poesía, música y danza) con la voluntad estética e inspira a valores estéticos como el valor expresivo de lo que somos y podemos hacer por la historia en las escuelas de formación primaria y Normal.

Definitivamente la expresión artística en sus diferentes manifestaciones (danza, música, poesía,); vinculada con los contenidos de aprendizaje es una oportunidad para potenciar y vivenciar los procesos históricos, que no se queden sólo en los archivos o bibliografía, sino que sea algo más vivo, mas real y emocional, por ello **VIVIR LA HISTORIA**, es encontrarse con el pasado, para vivir el presente e impactar en el futuro.

ANEXO 1

Texto empleado en la ceremonia del 16 de septiembre de 2011 en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México.

PATRIA Y LIBERTAD

Mtra. Fabiola Maximiliano Flores y Mtro. Ramón Álvarez López **(estudiante mujer)**

Me reconoce el mundo de México,
 Como madre de la independencia,
 Porque la libertad defendí,
 Encierros no fueron suficientes,
 Avisar de la conspiración fue mi misión,
 En una noche, el mensaje a San Miguel el Grande
 Informando la traición.
 ¡Madre de la independencia!
 ¡Cautiva en México!
 ¡Mi palabra de mujer, en insurgencia pude ver!
(poesía)

Amor de mujer, a Domínguez conoció dinero y joyas no prefirió;
 Josefa siempre ayudaba a todo aquel que necesitaba
 Como madre de la independencia, en México era consagrada.

(estudiante hombre)

Caballeros, caballeros, estamos perdidos
 No hay mas remedio que ir a coger gachupines
 Viva la virgen de Guadalupe, viva la nueva España, muera el mal gobierno viva la Nueva España.
 Viva Fernando VII, Viva la nueva España.

(niños de primaria)

¡Shanini!, ¡Shanini! ¡Shanini!; lo mazahuas pronunciaron, Al ver al cura Hidalgo, amigo liberado, entonces todos aclamamos que shiogimi, sea quien visita la ¡tierra del venado!

(grupo de danza mazahua) (poesía)

Padre de la independencia,
 Hombre de mil setecientos cincuenta y tres; Confiaste en la guadalupana
 Bandera que el pueblo abrigó,
 En victorias del monte y en Guadalajara
 Con Allende, Aldama, Abasolo y Jiménez
 ¡La esclavitud abolió!

(estudiante hombre 2)

¡Si por la patria de muere, morir es nada!
 Caminando como campesino, divulgando las ideas de libertad. Con voluntad y tezón
 Soy José María Morelos y Pavón, conocido como el siervo de la nación.

(poesía)

El sur la victoria del coronel
 Enfrentó al general Brigadier,
 Cuautla la mejor prueba de honor, donde su fama trascendió
 Y en Chilpancingo su primer congreso jurídico en Anahuac se llamó.
 Carranco, Concha y realistas
 Ni la insquision le s ayudó, para ver su muerte en el paredón
 Por siempre, Morelos, Morelos siempre vivió.

(grupo de guitarras)

"Yo te vengo a decir, San Felipe Del Progreso En la Escuela Normal
 ¡Tu nombre resuena!
 Que eres grande a tu paso
 ¡Dulce promesa en la historia!
 Mi fe me ha dicho que tu fuerza es mucha



La independencia es urgente y necesaria
¡Luz del sol que nunca se empaña”

(poesía)

De España llegó la ayuda, a la insurgencia mexicana Su lucha era por la invasión
Recordándole que en un plan de rebelión
Con Fray Servando combatió Al tiránico Fernando séptimo; En México siempre pensó,
Su recibimiento de aplausos quedó.

(poesía)

Victorias en el Valle del Maíz Merecieron que ofrecieran por su cabeza En “el venadito” lo
capturaron y en el Cerro del borrego” de los remedios murió Pronunciando ¡Qué viva la
Independencia!

¡Francisco Javier Mina, Héroe de la Independencia!

¡Francisco Javier Mina, Héroe de la Independencia!

(niños cantando)

Voz de las multitudes, infantiles libertarias, Niños que sueñan recorrer nuevos caminos,
¡Por tu patria!, ¡por tu patria! ser valiente es una invitación! Siento en mi corazón romper
el silencio de la opresión,

Vengo, vengo patria, a cantarte con amor. Patria mía, un lazo que nadie puede romper.
De tus entrañas soy un pedacito los niños te damos gracias.

¡Por tu patria!, ¡por tu patria! ser valiente es una invitación! Abrazo de Acatempan, yo
Iturbide negocio la independencia yo Vicente Guerrero, la patria, ¡la patria es primero!

(poesía)

Y con este abrazo la independencia se consumó, el plan de iguala tuvo el tricolor:
el blanco de la religión, verde de la independencia y el rojo de la unión,

(todos)

Veintisiete de septiembre de mil ochocientos veintiuno con la bandera independiente
Guadalupe Victoria. ¡Victoria ¡ ! Presidente!

El águila posada en la bandera independiente, laurel y nopal; son testigos de ¡PATRIA
Y LIBERTAD!

REFERENCIAS

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1993). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Carretero, Mario y José Castorina (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Argentina: Paidós.



- E. Lowentern Otto (1999). *Los sentidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferro Marc (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Seixas, & S. S. Wineburg, *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Robin, George Collingwood (1968). *Idea de la historia*. México: FCE.
- SEP (2011). *Programas de Estudio. Guía Para el Maestro. Educación Básica. Primaria, Sexto Grado*. México.
- Villoro, Luis (1984). El sentido de la historia, en Carlos Pereyra et al. *Historia ¿para qué?* México: Siglo XIX.
- Villoro, Luis (1995). *El sentido de la historia en Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI editores.



LA RENOVACIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL PASADO COLONIAL DEL NORTE DE LA NUEVA ESPAÑA A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Ramón Alejandro Montoya*

INTRODUCCIÓN

En el panorama historiográfico y las tradiciones de enseñanza de la historia sobre la antigua frontera norte de la Nueva España, es evidente que a pesar del enorme potencial de investigación que con el cual se dispone, son muy escasos los esfuerzos por desentrañar interrogantes sobre el periodo colonial el cual se remonta a las primeras incursiones hispanas por el septentrión novohispano desde mediados del siglo XVI y que buena parte fueron impulsados por el descubrimiento de importantes yacimientos de oro y plata, los cuales promovieron tanto la exploración como la consolidación de los llamados reales de minas.

En espacial, nos interesa uno de los espacios de la frontera septentrional de la Nueva España, el Real de Minas y Provincia de San Luis Potosí que puede constituir como la tercera gema de la corona española en el norte novohispano, acompañando a los reales de Zacatecas y Guanajuato, que tradicionalmente han concentrado el foco de atención sobre el pasado colonial asociado a las actividades mineras.

En cualquier balance historiográfico sobre el pasado colonial de San Luis Potosí queda al descubierta un escenario de muchos vacíos y que escasamente ha llamado la atención de estudiosos a nivel regional, nacional y por los académicos del exterior del país. Pero esta realidad es solamente una parte del problema ya que en los escenarios de formación de historiadores también es evidente el desinterés que se ha enquistado en las cohortes de estudiosos del periodo colonial potosino. Lo que hoy conocemos como el Provincia de San Luis Potosí es una entidad que ha configurado por medio de diferentes demarcaciones que han resultado de la acción implementada sobre su territorio original de acuerdo a las iniciativas de gobierno en los ámbitos de la política administrativa, así como en lo religioso, lo militar. En este sentido, es importante

* Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Autónoma de San Luis Potosí.



recalcar que como resultado de la administración virreinal española, con su estructura de gobierno se generó una burocracia con muchos rostros e intereses, y la cual fue la plataforma de generación de documentos en la actualidad conservados tanto al interior como al exterior de los muros de lo que hoy conocemos como San Luis Potosí cuya cabecera de jurisdicción fue fundada en 1592 como pueblo y real de minas, en 1656 adquiere el título de ciudad y en plenas Reformas Borbónicas sería sede de la Intendencia más grande de la Nueva España.

En este contexto, la tradición de salvaguarda, conservación y apertura de acervos que conservan la memoria documental de San Luis Potosí tal pareciera que en la esfera local ha sido explotada por un nutrido número de historiadores interesados básicamente en los siglos XIX y XX. En otras palabras, los historiadores profesionales y novatos han mostrado muy poca disposición para sumergirse en las colecciones documentales del periodo colonial. Por otro lado, cuando alguien se propone estudiar un tema dentro de la temporalidad del periodo colonial en San Luis Potosí, fácilmente se cae en cuenta que la mayor parte de los trabajos fueron hechos por historiadores no profesionales y que por lo tanto no hay una declaración manifiesta de las fuentes usadas lo que nos lleva a dudar sobre las fuentes empleadas y su localización.

Pero así como se ha cultivado esta tradición de investigación, es alentador que a partir del cambio de siglo XX al XXI, lentamente esta emergiendo una nueva generación de historiadores (de primer y segundo ciclo) formados en la entidad, y como resultado de una revitalización de las ciencias humanas en San Luis Potosí que ha pesar de la antigüedad de la universidad pública potosina (1924) no se había abierto un espacio para la formación de historiadores y para estudio del pasado regional.

Sin embargo, detrás de esta expectativa, yace un estado contradictorio ya que no se ha observado un andamio desde donde sostener y apuntalar los estudios sobre el virreinato potosino ni para resaltar el protagonismo de San Luis Potosí en el teatro norteño de la Nueva España.

El desinterés evidente en buena medida esta impulsado por un profundo desconocimiento de los archivos y de colecciones documentales de diferente índole, que como limitantes desaniman las proposiciones básicas de investigación ante la dispersión de la información histórica. Esta condición es más preocupante por el hecho de que los planes de estudio en la licenciatura en historia de instituciones públicas y privadas, no se contemplan cursos intensivos de inmersión en los archivos ni locales ni foráneos, ni se enseña a exprimir los manuscritos, impresos, ni páginas de diversa índole en donde están las huellas del pasado colonial.

Ante este escenario, la propuesta de trabajo que hoy exponemos esta orientada a servir como un andamio en el taller del investigador pero mayormente como un punto



de anclaje en la formación de historiadores interesados en el periodo colonial potosino (1592-1810). Nuestra propuesta esta orientada en poner a la mano una *Guía de Investigación del Pasado Colonial Potosino* en la cual se incluya una revisión exhaustiva de las fuentes, así como de la bibliografía disponible con el fin de estimular el trabajo de archivo a nivel local como foráneo al igual que sentar las bases mínimas de entendimiento de la naturaleza de las fuentes, las particularidades de los acervos con lo cual pretendemos instaurar una tradición de investigación y docencia de la historia en la entidad.

EL ESCENARIO

En base a la experiencia adquirida en el campo de la formación de historiadores en la entidad y en lo particular, al interior de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, es fácilmente perceptible que en la selección de temas de estudio, son muy pocos los alumnos de primer ciclo o Licenciatura que han vuelto la mirada hacia el periodo colonial regional. Si bien es cierto que un nutrido número de trabajos se han concentrado en analizar el siglo XIX potosino, también queda claro que esta determinación ha sido guiada por un desconocimiento de la naturaleza de las fuentes documentales y de la existencia de acervos históricos allende los linderos de San Luis Potosí, como antigua cabecera provincial. En el esquema escolar de la Licenciatura en Historia, al final del plan de estudios, los alumnos presentan y en el mejor de los casos, ejecutan proyectos de investigación que les permiten redactar una tesis, la cual después de su aprobación y defensa en examen público, les otorga los requisitos para recibir el título de Licenciado en Historia. Sin embargo, este no es el único camino o mejor dicho, opción de terminación de la carrera profesional, ya que el candidato al primer ciclo en la formación de historiador, puede seleccionar otras opciones para el mismo fin en la forma de examen globales, titulación por promedio superior y bien dar cuenta de cierta experiencia profesional en los campos que tradicionalmente dan acogida a los licenciados en historia recién graduados: docencia, investigación y divulgación.

Con estos antecedentes, hemos propuesto en este primer escalón en la formación de historiadores la implementación de un instrumento de investigación orientado al estudio del periodo colonial regional potosino (1592-1810). Con ello pretendemos acercar a los alumnos interesados a las particularidades de la investigación sobre el periodo en cuestión por medio de un proceso de familiarización con un inventario comentado de archivos, de acervos, de colecciones, de bibliotecas y de bases de datos como plataformas de la investigación histórica regional. En primera instancia, el objetivo de la *Guía* pretende construir una norma de investigación sobre el pasado colonial potosino

señalando y explicando los distintos tipos de fuentes que pueden ser referentes, así como las particularidades de los archivos o depositarios en donde son custodiados. Este propósito incluye una descripción de los contenidos en los archivos locales y foráneos, así como los acervos en el exterior del país en los cuales se ubiquen datos pertinentes al pasado colonial de San Luis Potosí. Así mismo, la *Guía* ofrece una profundización en los fondos resguardados por el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, así como el estado de organización de los archivos municipales del interior del estado.

Paralelamente, no podemos dejar de lado la elaboración de una bibliografía integral conformada con las referencias de libros, artículos de publicaciones periódicas, capítulos de libros, documentos impresos, tesis de licenciatura y posgrado. Igualmente reconocemos por otra parte la utilidad de elaborar un glosario básico que permita el conocimiento de términos esenciales a la época en cuestión, así como las características de las instituciones que generaron los documentos.

La tradición de formación de historiadores en San Luis Potosí es muy reciente y sus inicios se remontan a la década de 1990 con la apertura de instituciones de carácter privado como la Fundación Edward Selser y Escuela de Educación Superior en Ciencias Históricas y Antropológicas, la cual desde finales del año 1994 empezó con la tarea de formación de historiadores. Adicionalmente, a finales de la década, en 1997 fue fundado El Colegio de San Luis que abrió estudios de Maestría en Historia y cinco años más tarde, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí instauró la Licenciatura en Historia, no vigente desde el intento fallido de 1959 a 1961 que no alcanzó a formalizar la titulación del primer licenciado en historia formado enteramente en la entidad.

En términos generales, los temas de los estudiantes que se han graduado del primer ciclo y de la Maestría, temporalmente se concentran básicamente en el siglo XIX, y en la época moderna.

Igualmente, al exterior e interior de San Luis Potosí, hemos detectado que las investigaciones sobre el pasado colonial potosino, es uno de los temas menos estudiados en el catálogo historiográfico a nivel regional, nacional y por los académicos del exterior del país a pesar de que justamente durante el dominio español el papel que desempeñó la ciudad de San Luis Potosí y su jurisdicción sirvió como un espacio bisagra entre el centro de la Nueva España y el norte, así como lo fue para articular el occidente con el oriente a partir de su posición geográfica, sus actividades económicas y en la estrategia de colonización del septentrión bárbaro, sin dejar de lado la participación de San Luis en la reconfiguración administrativa con las Reformas Borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII. Lo que hoy conocemos como el estado de San Luis Potosí es una entidad histórica con muchas raíces en la época de la América hispana. En los días de la colonización del norte novohispano fue pieza clave en la pacificación del norte



novohispano, así como fue protagonista en la apertura de centros económicos alternativos a la poderosa Zacatecas, a la opulenta Guanajuato, a la industriosa Guadalajara y a la comercial región del Bajío. Cada posición geográfica que hoy día delimita al estado tiene un antecedente en la época colonial cuando el territorio potosino (hoy conocido por ser cruce de caminos) guardaba una situación privilegiada en la reconfiguración administrativa del septentrión.

Con este antecedente es muy difícil entender porqué los estudios sobre el pasado colonial potosino son tan pocos y más complejo aún es encontrar las razones por las cuales no se ha roto del todo con las ataduras de una inercia de investigación sobre el periodo colonial alimentada muchas veces por cronistas y aficionados a la historia, pero carentes de recursos teóricos y metodológicos que por las exigencias competitivas actuales son inadecuados en la formación de las nuevas generaciones de historiadores y sin embargo es lo único disponible sobre el tema.

Partiendo del presupuesto de que las huellas de la historia colonia potosina se encuentran diseminadas no exclusivamente en una institución como el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, sino muy lejos de los muros de la capital y de los linderos municipales, consideramos prudente y necesario realizar un esfuerzo que construya una vertebración de la información concerniente a los archivos, acervos, colecciones, bibliotecas así como el de plataformas virtuales de documentación sobre el periodo colonial de San Luis Potosí en apoyo a las labores de docencia e investigación, funciones que consideramos fundamental en la formación de las nuevas generaciones de historiadores en instituciones académicas que cambien el rumbo de la historiografía tradicional y de investigación sobre el pasado colonial.

LA GUÍA Y SUS SECCIONES

La tarea de construir esta *Guía* no se puede limitar a una relación pormenorizada de los fondos, ya que entender para entender cabalmente la naturaleza de los documentos, en primera instancia se debe tener una idea clara de las formas de organización y gobierno del imperio español en sus colonias de ultramar con una compleja burocracia y una estructura de verticalidad en el ejercicio del poder desde el Rey como punto de anclaje de todo el entramado administrativo colonial que hoy en día se refleja en los componentes de los fondos o secciones de archivos que daremos cuenta.

En el Archivo Histórico del Estado (AHESLP), se puede decir que encontramos la primera parada para todo interesado en el periodo colonial mexicano. Sus fondos concernientes a la colonia han sido muy pocos trabajados ya que representan un for-

midable retos tanto en el plano de la paleografía como el del cabal entendimiento del alcance de los documentos que ahora nos hablan de diversas instancias administrativas.

Para el período colonial, el AHESLP es reconocido por sus fondos siguientes:

1. Alcaldía Mayor de San Luis Potosí AMSLP

El extenso fondo de la Alcaldía Mayor de San Luis Potosí (AMSLP) es sin duda alguna la joya de la corona de la institución y circunstancialmente, una de las secciones más desconocidas del AHESLP por la complejidad en su contenido y lo desafiante de su forma. Al interior de sus cientos de miles de legajos es fácilmente perceptible una característica: la caligrafía de cada siglo que abarca el fondo es un reto asociado a la antigüedad de los manuscritos. El fondo de la Alcaldía Mayor de San Luis Potosí cubre una periodicidad del año de 1554 a 1841.

2. Alcaldía Mayor de Charcas (1657-1852) AMCH

El Real de Minas de Santa María de las Charcas es posiblemente el segundo poblado potosino en importancia durante el período colonial, aunque en esa temporalidad, Charcas estaba al interior de la jurisdicción de la Nueva Galicia y no fue parte de las demarcaciones civiles y eclesiásticas que tuvieron asiento en la capital potosina.

En el plano Geográfico este fondo también es de mucha utilidad para conocer la articulación regional de Charcas, con poblados como Matehuala, Salinas y Villa de Ramos, centros de actividad minera, lo cual nos permite tanto reconstruir los altibajos de la minería como pulso económico pero también de la vida cotidiana de los pobladores de la frontera chichimeca.

3. Intendencia de San Luis Potosí (1647-1828) ISLP

En la segunda mitad del siglo XVIII, la administración de la Nueva España fue objeto de una profunda reforma orientada a hacer más eficiente el flujo de los recursos, así como un reordenamiento del territorio bajo nuevas figuras y sobre todo, se buscó hacer más redituables las finanzas del reino.

Producto de las ideas reformistas del viejo continente, en la Nueva España se establecerían a partir de 1786 el régimen de Intendencias, en la cual se substituye el protagonismo de los Alcaldes Mayores y se implanta la figura del intendente como máxima autoridad en las nuevas demarcaciones geo-políticas novohispanas.



La Intendencia de San Luis Potosí fue la más extensa de la Nueva España y su dominio administrativo incluyó al Nuevo Reino de León, en Nuevo Santander, Coahuila, el territorio potosino naturalmente y la Provincia de Texas. Este cambio experimentado en el gobierno virreinal de finales del siglo de las luces, esta plasmado en la dimensión documental que se conserva en el Archivo Histórico del Estado.

4. Registro Público de la Propiedad y de Comercio (1789-1970) RPPC

En esta sección del AHESLP, se contienen los libros de los escribanos vigentes en la última porción del periodo colonial de la ciudad, y al interior de las forjas de los llamados "libros Piel Becerro" podemos encontrar los datos de las transacciones comerciales de la capital y de su jurisdicción inmediata. Los escribanos registraron en esta variedad de instrumentos públicos contratos de compra-venta, cesión, legados y traslados en el marco mercantil, con lo cual es posible conocer a su vez a los personajes involucrados en ámbito comercial que gradualmente se había estado consolidando como actividad económica primordial de San Luis Potosí durante el siglo XVIII y una vez que la minería fue perdiendo fuerza como impulso económico.

5. Libros de Protocolos de la Villa de San Francisco de los Pozos (1784-1852) PVSFP

Colección de los libros de los antiguos escribanos que se encargaron en registrar los movimientos de compra y venta de propiedades, esclavos, animales, bienes muebles e inmuebles, así la oficialización de testamentos, las tutelas entre otros asuntos que nos ofrecen tanto las actividades económicas y sociales de un poblado en donde tarde o temprano, los asuntos pasaban por las manos de los escribanos.

6. Libros de Protocolos de la Real Hacienda (1755-1839) PRH

Esta colección esta conformada por cuatro volúmenes exclusivamente, cubriendo diferentes cantidades de años y solamente el último de los legajos queda excluido del periodo colonial. (1755-1792; 1793-1795; 1796-1800)

7. Hipotecas Diversas (1753-1874) HD

A pesar de la temporalidad manifiesta en los identificadores básicos del fondo, esta colección esta conformada por relaciones pormenorizadas o inventarios de bienes hipotecados ajenos a la época colonial.

8. Agencia de Minería de San Luis Potosí (1584-1925) AMSLP

Base fundamental para el estudio de las actividades mineras en los distritos que comprendieron la jurisdicción de San Luis Potosí. Desde sus interiores, el fondo ofrece las Ordenanzas y Mandamientos virreinales dirigidos a los Diputados de la Minería y demás autoridades alrededor de esta actividad económica primordial en el pasado potosino. En sus legajos es posible reconstruir las propiedades de las minas, así como autos de aprobación, litigios y delimitaciones en relación a las jurisdicciones de los Reales de Minas.

9. Archivo Ayuntamiento de San Luis Potosí (1593-1992) AASLP

Al interior de este importante fondo podemos encontrar una radiografía del pasado de la ciudad de San Luis Potosí y de los asuntos abordados por las autoridades del primero pueblo y después ciudad capital.

En gran medida, el pulso administrativa del poblado esta reflejado en los bandos que se dictaron en las sesiones del cabildo potosino que empezaría funcionar y dejar huellas documentales tan pronto se organizó el primer asentamiento en función de la explotación de la minas del vecino Cerro de San Pedro en 1592.

10. Delegación de Villa de Pozos (1787-1820) DVP

En esta sección del Archivo Histórico, se encuentran los legajos conteniendo información sobre esta parcialidad ubicada al sur-oriente de la ciudad de San Luis Potosí. Las características económicas de Villa de Pozos durante la época colonial estuvieron asociadas a la explotación minera del Cerro de San Pedro ya que de las minas serranas provinieron los minerales que serían beneficiados en las haciendas de Pozos.

11. Supremo Tribunal de Justicia del Estado de San Luis Potosí (1722-1920) STJESLP

A pesar de que como entidad del gobierno estatal el Supremo Tribunal de Justicia del Estado de San Luis Potosí fue constituido en el año de 1824, en el AHESLP se conserva un fondo que se extiende a las primeras décadas del siglo XVIII. La primera noción que el investigador debe adquirir para explotar los documentos de este acervo es el concepto de las causas bajo las cuales se han organizado los expedientes. De acuerdo a las demandas de procuración de justicia que se presentaron en la época, las causas han sido subdivididas en civiles, criminales y administrativas como primera etiqueta



de los documentos. Cada acta representa ante todo una declaratoria de denuncia presentada en primera instancia por un "actor" quien imputa por alguna de las causas mencionadas a un "demandado", iniciando de esta manera el proceso de desahogo de testimonios que fundamentan a la acusación por asuntos que versan desde cuestiones irregulares de índole civil como la venta de tierras, o bien acusaciones en contra de vecinos de la ciudad por temas como el de hacer crecer milpas por espacios en donde se transita a pie y a caballo.

Para el periodo colonial, esta colección contiene legajos para los años de 1722, 1748, 1750 y 1777. La consulta de los documentos puede llevarse a cabo bajo una evaluación previa por parte del personal del AHESLP, en virtud del grado de deterioro de los folios.

12. Títulos de la Hacienda de San Francisco (1616-1872) HSF

Se contienen tres volúmenes con los títulos originales de la hacienda de San Francisco.

El primero comprende los años de 1616 a 1744, el segundo se refiere a las haciendas de El Tepetate y San Francisco, entre los años de 1644 a 1650. El último tomo se remite a los títulos y documentos sobre la Hacienda de San Francisco en 1805.

13. Fondo Barba Nava-Estrada Jasso (1600-1699). BNEJ

El conjunto esta conformado por diez legajos de diferente densidad en los cuales se concentran las reproducciones de los documentos custodiados por el Archivo General de la Nación (Mercedes), el Archivo Histórico de Zacatecas, la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, de la Alcaldía Mayor de Charcas, de archivos parroquiales de Zacatecas, del Sagrario Metropolitano de Guadalajara, Jalisco, del Archivo de Primera Instancia de Venado, San Luis Potosí y de incluso, del Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí.

14. Secretaría General de Gobierno (1785-1810) SGG

Este fondo esta dividido en dos secciones básicamente, los manuscritos y los impresos, en los cuales ha quedado plasmado toda la burocracia y asuntos de diversa índole entre los cuales sobre salen los originales de los Bandos de Gobierno que desde el corazón de la administración virreinal, se enviaban a todos los rincones de la Nueva España.

Desde el año de 1785, la información se contiene en legajos de distinta extensión. Por ejemplo, el propio de 1785 a 1810 contiene bandos diversos, pasaportes, ordenanzas para la compra de maíz así como asuntos relacionados con el movimiento insurgente de 1810.

15. Nereo Rodríguez Barragán. Colección de documentos varios (1736-1944) NRB

Documentos sobre la Sierra Gorda y el Valle del Maíz. Se ofrecen documentos que refieren la fundación del Valle del Maíz y sus tierras para el año de 1736.

16. Ing. Rogelio Moctezuma. Condueñazgo de los Moctezuma (1643-1934) RM

Se enlista la relación de propietarios de las tierras llamadas de "Los Moctezuma" de 1643 a 1699, estableciendo las colindancias y condueñazgos de estos terrenos en Alaquines.

17. Philip Wayne Powell. Colección de reproducción de documentos sobre el Norte de México (1522-1982) PWP

Philip Wayne Powell fue un historiador norteamericano que encontró en el pasado del norte de la Nueva España un fértil campo de producción historiográfica. Sus obras emblemáticas acerca de la llamada por él, Guerra Chichimeca y del protagonismo de Miguel Caldera, Capitán Mestizo, le hicieron ganar muchos simpatizantes por la estructura narrativa que imprimió en sus trabajos. A su fallecimiento, su viuda donó los materiales de investigación que sirvieron de base para la constitución del Fondo Powell del AHESLP el cual en su mayoría contiene copias de manuscritos provenientes del Archivo General de Indias de Sevilla, España (AGI) y del Archivo General de la Nación, de la ciudad de México (AGN).

18. Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (1619-1819) BPEJ

En este depositario, se contiene expedientes sobre causas criminales y civiles relacionados con poblados como Charcas, Real de Catorce, San Sebastián Agua del Venado y Sierra de Pinos. Así mismo se encuentran referencias de estancias de ganado mayor, el cobro de alcabalas y la vigilancia sobre la expedición de vinos.

19. Dr. José Miguel Torre. Documentos varios (1670-1857) JMT

Este fondo es útil para estudiar asuntos relacionados con los impuestos en la época colonial, ya que arroja información sobre el cobro de los aranceles, el Quinto Real de Plata en poblados de la Nueva Galicia y Nueva Vizcaya entre los que sobresale Charcas. Igualmente contiene Reales Cédulas que abordan el tema del trato a los indios.



20. Mapas y Planos de la ciudad de San Luis Potosí y del interior del estado (1594-1997). MyP

Uno de los grandes vacíos en cualquier estudios sobre el período colonial potosino es fácilmente perceptible en los pocos ejemplares de cartografía histórica con la cual disponen los investigadores. En este sentido, en el AEHSLP es preciso mencionar que se cuenta con excelentes copias de los planos de la ciudad de San Luis Potosí durante el virreinato. Uno de ellos el que hace referencia a los Cuarteles de la ciudad, mandado a hacer por el Virrey Branciforte en 1794 y uno más atribuido a Juan Mariano de Vildósola en 1797 en el cual quedan al descubierto los pueblos y barrios de la ciudad española de San Luis.

21. Lucio Muniaín Frías. Documentos varios (1550-1937) LMF

Esta colección de documentos sobre la historia de San Luis Potosí es importante porque contiene datos acerca de uno de los poblados menos documentados: Santa María del Río, del cual se hace referencia su fecha de fundación. Igualmente es importante por la información acerca del Convento de la Merced en San Luis, así como transcripciones realizadas por historiadores como Primo Feliciano Velásquez sobre lugares como Real de Catorce, Cedral y Matehuala, al igual que para la Haciendas de El Jabalí en Rioverde.

22. Donación Miguel Iwuadare MI

Esta colección posiblemente es la más reducida del AHESLP y se deriva del interés del Arq. Miguel Iwuadare en la protección patrimonial del Cerro de San Pedro. En un solo legajo que no suman ni los 70 folios, se encuentra principalmente el proceso testamentario de Juan Pérez de Basurto quien dejó como albacea y heredero a Juan de Eguía, vecinos ambos de San Luis Potosí y cuya herencia consistía en una hacienda de minas en Monte Caldera dotada con sitios e ingenios, año de 1624. Secundariamente, se encuentra también el testamento de Valentín García, vecino del Cerro de San Pedro, para 1801.

23. Fondo Alicia Buenrostro del Hoyo (1767-1960) ABH

Escrituras, contratos y documentos diversos en relación a haciendas, tierras y casas en San Luis Potosí, en conexión con la familia Buenrostro. Con muy poca injerencia en el periodo colonial potosino, este fondo puede ser de utilidad para el estudio de propiedades rurales en los linderos entre Zacatecas y San Luis Potosí, a través de los libros de cuentas de lugares como San Pedro Ábrego y los de José María de Urruchúa.

24. Colección de Micropelículas (1570-1914) CM

Desde su fundación, las distintas administraciones del AHESLP se han preocupado por adquirir copias o respaldos de documentos concernientes a San Luis Potosí en otros acervos del país y del extranjero.

Como resultado de esta iniciativa, la institución ha comprado rollos de micropelículas en formato 35 y 16 mm, así como ha promovido la microfilmación de documentos testigos de la institución a manera de respaldo.

25. Parroquia del Sagrario. Libros de Cofradías y Congregaciones (1657-1928) PSCC

Este fondo constituido por copias de documentos de la antigua Parroquia Mayor de San Luis Potosí forma parte de su archivo parroquial, complemento de la información sacramental de bautizos, matrimonios y defunciones. En su totalidad esta conformado solamente por tres legajos o concentrados de documentos fotocopiados. Los dos primeros incluyen información sobre el periodo colonial y se organizan en periodos de 1657 a 1820 el primero, y el segundo en un recopilado de copias del libro de bautizos de españoles entre 1797 y 1801.

El legajo 1 (1657-1820) contiene el libro constitutivo de la Cofradía de la Humildad y Paciencia de Cristo Nuestro Señor en el cual se inscriben los nombres de mulatos como Cristóbal de Castilla, Juan de los Reyes, Sebastián Iñiguez, Lorenzo Márquez, Felipe Moreno, Mateo Ferrer y Gaspar de Chávez entre otros, todos fundadores de la cofradía.

La segunda parte del legajo, contiene los registros de otra cofradía de la ciudad capital de San Luis, la Cofradía de los Santos Mártires Crispín y Crispiniano, patronos del gremio de los zapateros. Una buena cantidad de datos esta asociada a los gastos y cantidad de dinero recolectada y gastada por la cofradía en celebraciones anuales tales como la San Francisco de Paula.

ARCHIVOS, ACERVOS, COLECCIONES Y BIBLIOTECA EN EL ÁMBITO NACIONAL

En la actualidad, es imprescindible que a nuestras tareas de investigación se le sumen nuestra capacidad de movilidad geográfica en función de la búsqueda de las piezas del gran rompecabezas que representa el pasado colonial mexicano. Además, el historiador colonial debe tener presente que el "documento colonial" se puede hacer patente en distintos formatos, no exclusivamente en la forma tradicional que representa un folio o un conjunto de páginas inscritas sobre un soporte de papel. Así mismo, los documentos pueden ser examinados en formatos tales como la micropelícula, la



fotocopia y el soporte digital como sostén alternativo al escrutinio de fuentes manuscritas o impresas principalmente en México, España y los Estados Unidos.

1. Archivo General de la Nación AGN

Además del índice de Rivera Villanueva (1999), el AGN dispone de recursos para orientar la búsqueda a través de su guía general que se puede consultar *in situ* o en línea ya que la inmersión en la colección más importante sobre el periodo colonial (Instituciones Coloniales) puede representar una inversión considerable de tiempo. Instituciones Coloniales, a su vez comprende los siguientes cuerpos documentales: Real Hacienda, Real Audiencia, Secretaría de Cámara del Virreinato, Archivo Histórico de Hacienda, Archivo Colonial de Correos, Archivo de la Inquisición, Real y Pontificia Universidad de México y Marquesado del Valle.

2. Biblioteca Nacional. BN

En cierta medida, la nacionalización de los bienes de la iglesia ocurrida en México en 1859, fue la primera gran colección de documentos que aglutinó en la Biblioteca Nacional que fue fundada como tal en 1867.

3. Archivo del Palacio de Minería.

Acervo consagrado a los registros de las actividades mineras perteneciente al antiguo Colegio de Ingenieros de México.

4. Archivo de Micropelículas del Instituto Nacional de Antropología e Historia

Rescate documental en forma de micropelículas de los principales acervos históricos del país, con lo cual se ha respaldado la información original.

5. Archivo Casa de Morelos

Buena parte del territorio que es el objetivo de este trabajo esta comprendido en lo que fue el antiguo Obispado de Michoacán del cual San Luis Potosí fue parte hasta el año de 1854 luego de que desde los inicios del poblado en las postrimerías del siglo XVI, se habría desatado una polémica burocrática entre los Obispos de Guadalajara y Michoacán por el control administrativo de la ciudad de San Luis y su jurisdicción (Espinoza Pitman, 1978, p. 70).

6. Biblioteca Pública de Guadalajara

Colección de documentos sobre la Nueva Galicia en la cual se incluyen poblados de la actual provincia de San Luis de Potosí.

7. Archivo Franciscano de Nuestra Señora de Zapopan

Acervo que concentra tanto documentos de la Parroquia de Zapopan en la Ciudad de Guadalajara, como de la custodia franciscana en el norte de la Nueva España.

8. Archivo Franciscano de Celaya, Guanajuato. AFC

En este archivo, los historiadores de la frontera norte de la Nueva España pueden encontrar informaciones valiosas ya que el acervo puede ser considerado como un depositario auxiliar a las grandes colecciones documentales ubicadas en las cabeceras de lo la Nueva Galicia (Guadalajara) y la ciudad de México.

ARCHIVOS, ACERVOS, COLECCIONES Y BIBLIOTECA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

En esta sección del trabajo nos dedicaremos a dar a conocer los principales depositarios de documentos al exterior de México y haremos énfasis en las características de los archivos españoles y los ubicados en los Estados Unidos de Norteamérica que a su vez dan cuenta de valiosas fuentes documentales sobre el universo iberoamericano. De una manera secundaria mas no menospreciando el valor de sus colecciones haremos referencias a las posibilidades de investigación sobre el pasado colonial potosino en archivos franceses e ingleses a través de los cuales podemos entender en la añeja tradición europea de conservación y divulgación de fuentes de información histórica sobre el nuevo mundo. Los mecanismos que en la actualidad dirigen nuestras estrategias de búsqueda de documentos, son herencia de lo que desde el siglo XVI se implementó en España al reconocer la importancia de los archivos y que sirvió de base a otros estados nación europeos a seguir el modelo impuesto por los reyes católicos (Alía Miranda, 2005, p. 113).

1. Archivo General de Indias. AGI
2. Archivo General de Simancas. AGS
3. Archivo Histórico Nacional.
4. Biblioteca Nacional de España.



5. Biblioteca del Palacio Real de Madrid.
6. Biblioteca Newberry, Chicago, Illinois, Estados Unidos.
7. Colección de Libros Raros y Manuscritos Beinecke, de la Universidad de Yale.
8. Colección Benson, Universidad de Texas en Austin.
9. Biblioteca Bancroft.
10. Biblioteca Lilly. Universidad de Indiana, Estados Unidos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Alía Miranda, Francisco (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las Fuentes de la Historia*. Madrid, España: Alianza.
- Barnes, Thomas, T.H. Naylor y C. Polzer (1981). *Northern New Spain. A Research Guide*. Tucson, Estados Unidos: University of Arizona Press.
- Del Río, Ignacio (1975). *Guía del Archivo Franciscano*, 3 Vols. DF, México: Biblioteca Nacional de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hillerkuss, Thomas (1997). *Diccionario Biográfico del Occidente Novohispano. Siglo XVI, vol. 1, A-C*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Ediciones Cuéllar. (2001). *Diccionario Biográfico del Occidente Novohispano. Siglo XVI, vol. 2, D-G*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Ediciones Cuéllar. (2011). *Diccionario Biográfico del Occidente Novohispano. Siglo XVI, vol. 2, H-L*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez R., Alfonso (1991). *Documentos de la Hacienda de la Tenería*. San Luis Potosí, México: Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí.
- Montejano y Aguinaga, Rafael (1958). *Catálogo de los manuscritos de la Biblioteca Pública de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Montoya, Ramón Alejandro (2009). *San Luis del Potosí Novohispano*. San Luis Potosí, México: Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rivera Villanueva, José Antonio (1999). *Índice de documentos virreinales de San Luis existentes en el Archivo General de la Nación*. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.

Villar Rubio, Jesús Victoriano (2002). *Algunos documentos sobre San Luis Potosí y la región del noreste de México en el Archivo General de Indias*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Instituto de investigación y Posgrado de la Facultad del Hábitat.

REVISTAS

Espinosa Pitman, Alejandro (1976) Informe sobre el Archivo Histórico del Poder Judicial de San Luis Potosí. *Archivos de Historia Potosina*, 8 (1), 94-100. (1978) Documentos referentes a San Luis Potosí en el Archivo Histórico de Morelia. *Archivos de Historia Potosina*, 10 (1), pp. 69-77.

Gómez Gutiérrez, Octaviano (1970). Los archivos notariales de San Luis Potosí. *Archivos de Historia Potosina*, 2 (2), pp. 83-102.

Martínez R., Alfonso (1983). El Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. *Historia Mexicana*, 33 (2), pp. 318-336.

Montejano y Aguinaga, Rafael (1956). Inventarios de los archivos potosinos: Archivo de la parroquia de Venado, S.L.P. *Fichas de Bibliografía Potosina*, 3,(2), pp. 24-32.

— (1970). Nuestra Academia y nuestros archivos. *Archivos de Historia Potosina*, 8 (1), pp. 82-93.

— (1978). Las mapotecas y la investigación histórica. *Archivos de Historia Potosina*, 10 (2), pp. 178-193.

Patterson, Jerry E. (1960). Manuscritos mexicanos en la Biblioteca de la Universidad de Yale. *Historia Mexicana*, 9 (3), pp. 448-479.

Pompa y Pompa, Antonio (1955a). Archivalia Histórica. *Fichas de Bibliografía Potosina*, 2, pp. 90-93.

(1955b). Relación de documentos microfilmados en los archivos. *Fichas de Bibliografía Potosina*, 2, pp. 11-21.

OTRAS FUENTES

Archivo General de la Nación (1996). ARGENA II. Documentos Coloniales. CD-ROM. DF, México, Archivo General de la Nación-Secretaría de Gobernación.



Noyola, Inocencio (1993a). Guía de Documentos para la Historia de San Luis Potosí. Archivo General de la Nación, Fondo Documental Minería. Manuscrito.

— (1993b). Archivo General de la Nación, Fondo Documental Tierras, 3834 vols. Manuscrito. Archivo General de la Nación, Fondo Documental Civil, 2533 vols. Manuscrito, s.f. Archivo General de la Nación, Fondo Documental Historia (Guía de Documentos Referentes a la Historia de San Luis Potosí). Manuscrito, s.f.

Archivo General de la Nación, Fondo Clero Regular y Secular (Guía de Documentos Referentes a San Luis Potosí). Manuscrito, s.f. 3 fs.

Vázquez Salguero, David E. (2008). Guía del Archivo Histórico de Salinas del Peñón Blanco 1713-1945. Disco Compacto. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.

ENSEÑAR HISTORIA DE LA CIENCIA USANDO MEDIOS DIGITALES

Martha Olea Andrade*

La enseñanza de las ciencias, no importando si estas son sociales o naturales, es un arte, la finalidad primordial debe ser no solo preparar a los alumnos para que puedan insertarse de la mejor forma en la sociedad, mediante el aprendizaje de contenidos que conforman el currículo escolar, llevando de forma intrínseca la influencia que ejerce sobre el educando el entorno en el cual se desarrolla, así como sus necesidades biológicas, psicológicas, sociales y económicas, las que se reflejan en los resultados obtenidos en su paso por el aula.

A este respecto Guadalupe Vadillo describe: “Es imposible hablar de la didáctica como una actividad aislada de las influencias de su contexto y de las demás disciplinas que desde luego impactan” (Vadillo & Klingler, 2005, p. 36); y para la enseñanza de la Química en particular, la Historia es una asignatura que permite al docente en formación, considerar que para el logro de aprendizajes científicos es necesaria una construcción del conocimiento por parte de quienes planifican, considerando a su vez que todo tiene un sustento histórico-social, que permite de esta forma una mejor construcción de los mismos.

Al investigar sobre la didáctica de la Historia, encontramos que Joan Pagés describe:

“En la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX” (Pagés i Blanch, 2003, p. 160)

Describe también que entre las competencias académicas se señalan:

“Competencias relacionadas con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico como las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de concep-

* Escuela Normal Superior de México.



tos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la Historia, etc..." (Pagés i Blanch, 2003, p. 165).

Por otra parte, las competencias pedagógicas las clasifica en tres grandes grupos:

"La adquisición de competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente; y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Pagés i Blanch, 2003, p. 165).

Al vincular los propósitos de las asignaturas de Historia y de Química, encontramos las siguientes similitudes:

-El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos; además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana (Acuerdo 592, 2011, p. 55).

Para la asignatura de química se pretende que el docente en formación comprenda los fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica; así como los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. Lo que deberá aplicar, en el aula de educación secundaria, en el Bloque III. Un modelo para describir la estructura de la materia, al reconocer el carácter inacabado de la ciencia a partir de las explicaciones acerca de la estructura de la materia, surgidas en la Historia, hasta la construcción del modelo cinético de partículas, poniendo especial atención en los contenidos de las ideas en la historia a cerca de la naturaleza continua y discontinua de la materia realizadas por Demócrito, Aristóteles y Newton, así como Clausius, Maxwell y Boltzmann (Acuerdo 592, 2011, p. 556).

Los contenidos indicados tienen gran relación con la asignatura de Historia en el Bloque IV. El mundo entre 1920 y 1960, en el que se investiga las transformaciones de la cultura y de la vida, en los temas para analizar y reflexionar: "Historia de la alimentación y los cambios en la dieta" y "Del uso del fuego a la energía atómica" (Acuerdo 592, 2011, p. 573).



El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado (Acuerdo 592, 2011, p. 45).

En la asignatura de Química, se pretende que el docente en formación explique la relación de la ciencia y la tecnología en los avances históricos en el conocimiento de los seres vivos, del Universo, la transformación de los materiales, la estructura de la materia, el tratamiento de las enfermedades y del cuidado del ambiente, relacionando el conocimiento científico con algunas aplicaciones tecnológicas de uso cotidiano y de importancia social, al identificar los beneficios y riesgos de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología en la calidad de vida, la investigación científica y el desarrollo de la sociedad, así como el valorar la ciencia como proceso social en construcción permanente en el que contribuyen hombres y mujeres de distintas culturas (Acuerdo 592, 2011, pp. 547-548).

Conocimiento que deben aplicar en el Bloque II. Las propiedades de los materiales y su clasificación química, para los contenidos de la Segunda Revolución de la química: "aportaciones del trabajo de Cannizzaro y Mendeleiev" (Acuerdo 592, 2011, p. 560).

La relación de contenidos con la asignatura de Historia, la podemos observar en segundo y tercer grado, durante el desarrollo de la asignatura, principalmente en el reconocimiento de las ideas y cambios políticos, culturales y científicos de los diversos siglos que se analizan en el currículum (Acuerdo 592, 2011, pp. 570-579).

Sin embargo, y considerando lo anteriormente descrito, en relación con la Historia de la Ciencia, se nos plantea una problemática fundamental ¿qué herramientas puedo utilizar para su enseñanza? Sobre todo si nuestra formación principal no es histórica, que logren a su vez el interés de los alumnos por el tema y se adquiera un aprendizaje significativo.

Basados en lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, con relación a la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, así como en los Estándares de Habilidades Digitales (Acuerdo 592, 2011, p. 564) nace la inquietud de incorporarlas en la enseñanza de ciencias.

Con la finalidad de identificar la posición que los futuros docentes tienen en relación con la enseñanza de la historia de las ciencias en su práctica docente, se realizó un cuestionario con las siguientes preguntas, es importante aclarar que se le aplicó a los alumnos de primer, tercer y quinto semestre, debido a que los de séptimo se en-



contraban en la práctica permanente que realizan en las diversas escuelas secundarias asignadas:

- ¿Qué importancia consideras que tienen los hechos histórico-científicos en la comprensión de la asignatura de Química? ¿Por qué?
- ¿Consideras importante y/o imprescindible la enseñanza de fechas, datos, nombres, etc., en el tema de historia de la Ciencia? ¿Por qué?
- ¿Cómo podemos relacionar los contenidos históricos propuestos en el currículum de la asignatura de historia con la de Química?
- ¿Cuáles estrategias didácticas utilizas generalmente para la enseñanza de temas como Tabla periódica, elementos químicos, historia del átomo, entre otros?
- ¿Cómo aplicarías las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Química?

Los resultados obtenidos nos describen que para un 80% de los docentes en formación no es tan importante la enseñanza de la historia de la ciencia, ellos indicaron que estos contenidos deber ser manejados en la asignatura de historia y solo referenciadas en la de Química. El 20% restante indica que es importante pero no describen las causas.

Para el 87% de ellos sin embargo, no es importante que el alumno maneje fechas, nombres, etc., describen además que ese tipo de conocimiento es muy difícil de manejar en el área de ciencias naturales y que por lo tanto solo compete al área de sociales.

Con relación a las estrategias didácticas utilizadas o empleadas para enseñar historia de las ciencias, el 45% de los docentes en formación describen que la estrategia para abordar la historia de las ciencias es mediante una línea del tiempo en la que colocan fechas y nombres, y en casos muy particulares lugares geográficos. Un 20% utiliza como estrategias un listado con la ilustración o fotografía y los datos anteriormente indicados. El 24% describe que lo comentan en forma anecdótica, haciendo referencia al hecho histórico, sin reparar en otro tipo de datos. El 11% restantes utiliza un video y lo comentan en clase.

La relación de los contenidos de las dos asignaturas en su generalidad no se realiza, sin embargo, los alumnos comentan que sería interesante realizar el ejercicio.

Un 40% indica que utilizaría las TIC en la búsqueda de información, un 25% el uso de presentaciones de PowerPoint y 35% el video.

De los resultados anteriores surge la siguiente propuesta, utilizando como estrategia didáctica central el uso de las TIC, el que aplicarían en su próxima jornada de obser-

vación y práctica docente los alumnos de tercer y quinto semestre, mientras que los de primero lo realizarían en la asignatura de historia de la educación en México.

Actividades Previas:

1. Observar un video tutorial en la página de YouTube sobre la elaboración de comics y líneas del tiempo, de acuerdo al programa que se pretende utilizar.
2. Para la elaboración Cómics, se utilizaron los programas o software GonVisor 1.74, que es un visualizador de imágenes especialmente pensado para cómics en formato electrónico; Pixton, que es un generador online gratuito y PlayComic que tiene como características principales la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de la capacidad escrita y la facilidad y rapidez de ejecución.
3. En las líneas del tiempo se utilizaron los programas TimeRime, en el que se pueden especificar las fechas más importantes de cada evento, agregar texto y figuras; y Iminet, con características similares
4. En la búsqueda de información se utilizaron diversas páginas de Internet.
5. Los videos consultados se encuentran en las páginas
 - AUDIOS Y VIDEOS HISTÓRICOS (<http://www.elortiba.org/media.html>)
 - YOUTUBE
 - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES DE ANTIGÜEDAD (<http://ceiauff.wordpress.com/videos-historicos/>)
 - HABLEMOS DE HISTORIA (<http://hablemosdehistoria.com/coleccion-de-audios-y-videos-historicos/>)
6. Para la elaboración de su video se utilizó el programa de Windows Movie Maker, que se encuentra de forma gratuita en su computadora.

Propuesta de estrategia

Según el tema de la asignatura de Química se pueden realizar las siguientes acciones:

- Elaborar el guión sobre el tema, con la finalidad de que tengan una idea clara del contenido.
- Elaborar un bosquejo sobre el comic.
- Llevar el comic al programa elegido
- Elaborar una línea de tiempo, considerando que en la parte central estará la información de la historia de la ciencia, en la parte superior los hechos históricos generales y en la parte inferior un tema personal entre los que se podrían escoger el futbol, la moda, cine, entre otros.



- Llevar a la línea del tiempo al programa elegido.
- Elaboración de un video con el tema elegido

Los alumnos estaban en la libertad de elegir si trabajarían primero con la línea del tiempo y posteriormente el comic.

Los resultados obtenidos de acuerdo a lo reportado por los estudiantes es el siguiente: Primer Semestre:

Los alumnos describen que la elaboración de su comic fue muy divertida, escoger a los nombres que le pondrían a sus personajes les creó el conflicto de si deberían ser relacionados al tema o chuscos.

"...a mí me gustan mucho los comics, pero nunca había realizado uno, mi mayor complicación fue la elaboración del guión, es muy difícil tratar de decir algo en pocas palabras y que quede claro lo intento decir..." (A1.030308)

"...fue una experiencia muy divertida pero no pensé que fuera tanto trabajo, pero me gustó..." (A9.030308)

Comentan que la línea del tiempo fue más fácil de elaborar y que lo más interesante fue ver cómo simultáneamente ocurren hechos que en muchos de los casos no conocían.

"...en la secundaria ya había hecho líneas del tiempo, pero solo le poníamos fechas y nombres, fue muy interesante relacionarlo con otros temas..." (A18.030308)

"...los temas de historia me parecen muy aburridos, pero esta es una actividad que me gustó mucho, fue muy divertida..." (A23.030308)

En la elaboración del video comentaron que lo más complicado fue la edición, pero que como ellos lo elaboraron tenía la información que consideraron importante.

"...pensé que elaborar un video era muy complicado, pero la verdad es que el programa es sencillo de elaborar y nos facilitó mucho el ver los tutoriales en YouTube..." (A.6.030308)

"...me gustó hacer el video además en el pusimos solo lo que consideramos necesario sin tantas cosas que solo aburren..." (A.11.030308)

Para las dos actividades la información obtenida la encontraron en Internet y los vínculos proporcionados para el video y audio.

Tercer semestre:

Comentaron con relación a la línea del tiempo que su aplicación en el aula fue sencilla, que consideran que les funcionó, pero que deberían tener más tiempo de aplicación ya que ellos solo fueron una semana.



"...la aplicación de la línea del tiempo fue una actividad que gustó mucho a mis alumnos, sobre todo porque tenían no solo que investigar parte de la historia de las historia y las ciencias, sino también de un tema que a ellos les gustara..." (A22.030308)

"...ya había aplicado esta esta estrategia, por lo que no se me complicó mucho su aplicación..." (A.26.0303008)

Con referencia al comic, describen para que los alumnos de secundaria fue una actividad divertida, pero la complicación la encontraron en la elaboración del guión, les llevó mucho tiempo realizarla.

"...nunca había aplicado esta estrategia, me pareció interesante, pero creo que es mucho trabajo..." (A21.030308)

"...me pareció interesante aplicar la estrategia, pero creo que necesito conocer mejor los programas, esa fue una de mis complicaciones..." (A34.030308)

Consideran que el haber elaborado un video con la información específica facilitó entender algunos conceptos.

"...elaborar mi propio video me permitió que ellos entendieran mejor lo que yo les quería decir..." (A25.030308)

La información obtenida es de diversos portales de Internet, utilizaron diversos videos así como los libros de texto de las asignaturas de historia y química.

Sexto semestre:

Para el comic los alumnos indicaron que fue una estrategia que les ayudó a que los alumnos de secundaria comprendieran mejor los temas.

"...me gustó aplicar la estrategia, estoy pensando en utilizarla como propuesta para mi documento recepcional..." (A36...030308)

"...mis alumnos me comentaron que esta es una forma sencilla de aprender, que les gustaría que así les enseñaran..." (A38.030308)

En las líneas del tiempo describen que lo más interesante fue que los alumnos de secundaria proponían además de las cuestiones históricas, agregar otros temas a la línea entre ellos elementos chuscos de los personajes.

"...mis alumnos me comentaron que ya habían realizado líneas del tiempo, pero que nunca comparando otros temas..." (A41.030308)

"...es muy interesante la relación de temas históricos, científicos y generales, me gustó mucho la estrategia, yo aprendí mucho..." (A45.030308)



Consideran que fue un acierto elaborar su propio video porque fue aquí donde conjuntaron los contenidos de las dos actividades anteriores.

"...a mis alumnos les gustó mucho cuando les propuse que realizaran un video con toda lo visto en clase...lo volvería a hacer..." (A49.030308)

La información fue obtenida de videos, audio, Internet, los libros de texto de las asignaturas de historia y ciencias.

De lo anterior podemos concluir que la enseñanza de la historia de las ciencias con el apoyo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), puede ser muy dinámica si se aplican estrategias adecuadas, la elaboración de líneas del tiempo es una estrategia que ya se utiliza, lo nuevo es realizarla mediante programas digitales, para los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Química de la ENSM, la novedad para ellos es la elaboración de comics, en este caso el software utilizado es libre y lo podemos encontrar fácilmente, su elaboración ayuda al estudiante a fortalecer competencias como el manejo de la información, comunicación, permite a los alumnos socializar el conocimiento.

Otro punto a favor de esta propuesta es observar que después de su aplicación, muchos de ellos se quedaron con la inquietud de volverla aplicar, comentaban los cambios que podrían realizar para su mejora, así como los temas de la asignatura de química en la que podrían aplicarla.

Finalmente es una propuesta sencilla que permite articular los contenidos del currículum de las asignaturas de Ciencias III, con énfasis en Química e Historia, así como hechos de interés personal con en el aprendizaje de las Historia de las Ciencias.

REFERENCIAS

Acuerdo 592 (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.

Pagés i Blanch, J. (2003). *Enseñar a Enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia*. Castilla-La Mancha, s.n., p. 160.

PND, 2006. *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012*. [En línea] Available at: <http://pnd.presidencia.gob.mx/> [Último acceso: 08 02 2012].

Vadillo, G. & Klingler, C. (2005). *Didáctica. Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Mc Graw Hill.



PROPUESTAS VIRTUALES COMO APOYO AL TRABAJO PRESENCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Carmen Margarita Pérez Aguilar*

CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

En relación a la concepción de aprendizaje, se asume una postura constructivista; en especial la teoría psicogenética de Piaget, la teoría de la asimilación de Ausubel y la postura socio cultural de Vygotsky. Desde esta concepción, lo que permite la construcción de aprendizajes es, en primera instancia el conocimiento previo del alumno (esquemas de pensamiento); el cual esta constituido no sólo por los contenidos conceptuales (de información) sobre un objeto de la realidad; sino también por las habilidades, procedimientos, estrategias (contenidos procedimentales) que usa para enfrentar esa realidad; además de las finalidades y actitudes desde las que define su actuación (contenidos actitudinales).

Así, parto de la premisa de que todos los seres humanos hacemos uso de nuestros "conocimientos previos" para comprender lo que vivimos y para actuar cotidianamente. Aunque no siempre sean suficientes para tener éxito, siempre partimos de ellos, incluso para construir sobre ellos una solución incorporando más conocimientos. Por ello es que desde el constructivismo se les otorga un papel fundamental para el aprendizaje: En efecto, durante el proceso de aprendizaje "...las nuevas ideas potencialmente significativas...se relacionan selectivamente con ideas pertinentes y también más generales e inclusivas (así como más estables) ya existentes (de anclaje) en la estructura cognitiva". (Ausubel, 2002, p. 35)

Es por ello que se considera que, lo que permite que un contenido de enseñanza tenga *sentido* depende de que sea realmente incorporado a los conocimientos de un individuo de manera sustancial, o sea, relacionado con conocimientos ya existentes en la *estructura mental* del sujeto, los conocimientos previos que el individuo ya posee. Por ello es indispensable que se consideren las características y necesidades específicas del alumno, su cultura, su cotidianeidad y su estilo de aprendizaje: *la naturaleza idiosincrática de la estructura cognitiva* (Ausubel, 1999).

* Universidad Pedagógica Nacional.



Pensemos en uno de nuestros estudiantes, cuando entra en contacto con un nuevo artefacto electrónico, por supuesto que no se remite al instructivo para comprender su uso y empezar a interactuar; lo que en cambio hace es USARLO, pone a prueba los conocimientos que posee de su interacción con otros artefactos, en ese uso descubre similitudes y valida conocimientos (sus conocimientos previos); al mismo tiempo ubica los aspectos novedosos y para ello requiere organizar información que posee e incorporar nueva información (la pertinente a su necesidad), elabora hipótesis y ensaya soluciones, transforma o enriquece lo que ya sabía; eso es construir conocimientos.

Es así como va construyendo conocimientos conceptuales sobre el nuevo artefacto, pero al mismo tiempo va construyendo conocimientos procedimentales o desarrollando las habilidades necesarias para usar de manera eficiente el aparato, y en el mismo proceso genera una postura frente a esa tecnología (actitudes), que lo llevan a otorgarle un propósito a su uso; por ello es posible decir que también construyó conocimientos actitudinales.

Este tipo de aprendizajes se integran a los conocimientos o estructura que el joven ya poseía, por ello podemos decir que son significativos, los podrá usar cotidianamente, de modo que son los que le permiten ser competente en su cotidianidad.

En ese proceso de construcción, la realidad es la fundamental fuente de aprendizajes, en esa realidad existen elementos que resultan más interesantes o significativos para el estudiante; es así que no recurre al instructivo, aunque en él se encuentren todas las indicaciones para el uso adecuado del aparato, prefiere interactuar con el mismo, o bien observar cómo lo hacen otras personas y dialogar con ellas sobre su experiencia, lo cual constituye un referente también fundamental en su proceso de construcción, ya que le ayuda a comparar y revisar lo que sabe e incorporar elementos que resultan significativos para su aprendizaje. De este modo el aporte de los otros se constituye en el andamiaje que permite aprender más de lo que es posible de manera individual.

Como señala Vygotsky (1964), el contexto social tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en qué se piensa, *moldea los procesos cognitivos*, ya que provee al estudiante de elementos para organizar la realidad (como el lenguaje, las formas de interactuar con la realidad, las ideas sobre la realidad de quienes lo rodean); de ahí que se hable de apropiación del conocimiento construido socialmente y no de construcción en el sentido estricto.

Este aspecto es aún más significativo si consideramos que el objeto de aprendizaje es un producto social y para el caso del conocimiento histórico, se traduce en creencias, conocimientos, valores, normas y prácticas, que se asumen o internalizan en las propias relaciones sociales; lo que lleva a la interrelación con otros a ser una fuente privilegiada de aprendizaje de lo social.

Desde esta lógica los aprendizajes que construye el joven, no se limitan al contenido conceptual o manejo de información sobre la realidad, sino que además se refieren a lo que Vygotsky llama *herramientas culturales*; es decir los conocimientos que permiten ordenar, internalizar y comprender la realidad, y consecuentemente actuar en ella.

A eso se refiere Morín (1994), cuando plantea que es la cultura la que constituye el espacio desde el que es posible o no el aprendizaje, ya que es tanto organizada como organizadora del aparato cognitivo, desde las instancias sociales que crean el capital cognitivo colectivo y que se expresan en las representaciones, conciencia e imaginario colectivo; esto es la memoria histórica, biografías individuales, costumbres, etc.

De ahí la importancia de reconocer las características de ese capital cultural actual, transformado de manera acelerada por el desarrollo tecnológico, con lo que se ha denominado "La era de la información", y que ha operado una profunda transformación de los intercambios sociales a través de lo que Dennis (1996) denomina *superautopista de la información* y Castell (1998) como *sociedad red*.

INFLUENCIA DE LA CULTURA MEDIÁTICA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Los jóvenes actuales han sido formados en gran parte por los medios televisivos, los juegos de video, el internet, teléfono celular y otras tecnologías, como medios predominantes de su identidad ciudadana; por ello es necesario reconocer que las tecnologías, como señala Pérez Gómez (1998), han impactado las formas de vestir, de comer, nuestros hábitos, pensamientos e incluso nuestros sentimientos.

El desarrollo tecnológico ha operado una revolución cultural que ha transformado los hábitos de vida de los jóvenes, quienes viven desde una lógica en la que la simultaneidad y la aparente unidad predominan, todo condensado en una pantalla. En efecto, para los chicos la ciencia se ve por televisión, las competencias se entrenan en los locales de jueguitos electrónicos, el sentimiento patriótico se exalta en un partido por la copa del mundo y *el sacrificio para llegar a ser lo que por fin deseen* consiste en el hecho de asistir a la escuela por lo menos cuatro horas diarias" (Otero, 1999, p. 34).

El *cibespacio*, como nuevo escenario de la comunicación, constituye un nuevo escenario para la cultura y el quehacer humano; debido a que a través de mediaciones tecnológicas el ser humano va transformando todas sus actividades y relaciones cotidianas pasando de relaciones tradicionales a relaciones globalizadas y mediáticas.

Este proceso abre brechas profundas en el capital cultural inter generacional, lo que se expresa en dificultades importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje; como señalan Puiggrós y Dussel.



Es posible plantear que hay muchas dificultades para transmitir la cultura. Así como para las generaciones anteriores representaba el problema de que los jóvenes rebeldes discutían la cultura adulta, para los adultos actuales el problema es que los jóvenes niegan o ignoran la cultura” (Puiggrós & Dussel, 1999, p. 20)

Lo anterior nos lleva a considerar que si la cultura, mediática fundamentalmente, modifica las formas de actuar y pensar, por tanto también transforma las formas de aprender de los jóvenes, a los que se dirige la docencia. Por ello es fundamental buscar una docencia que acerque cada vez más al estudiante a los objetivos de aprendizaje, que valore su avance, ubique las dificultades y defina el tipo de actividades que lo puede acercar más.

REVITALIZAR LOS PROCESOS ESCOLARES, CON EL APOYO DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (EVEA)

El reto de propiciar aprendizajes significativos, supone identificar las estrategias pertinentes, para que el estudiante construya su aprendizaje; esto es, estrategias constructivistas, que superen las prácticas de enseñanza aprendizaje tradicionales y den paso a la construcción desde la acción. Este reto se enfrenta con grandes dificultades en los espacios cerrados del aula, con el maestro como enseñante; primero porque limita a los conocimientos del docente o materiales disponibles en el aula como fuente de aprendizaje; y también porque restringe la participación del estudiante debido a la organización del espacio y la disposición del tiempo en clase.

Frente a estos problemas, los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) pueden constituir una alternativa, porque su desarrollo ha supuesto considerar las aportaciones de la pedagogía constructivista y centrar en proceso en el aprendizaje del estudiante, con actividades que promueven su relación reflexiva con los contenidos contribuyendo a la relación de los conocimientos previos con los nuevos contenidos, además de requerirle al mismo tiempo del desarrollo de habilidades para interactuar con los mismos.

Ventajas que son intrínsecas al uso de los Entornos Virtuales, porque las características de estos entornos impactan directamente los roles tradicionales de docente y estudiante:

En los EVEA, las actividades se pueden desarrollar de manera sincrónica o asincrónica lo que permite dosificar tiempos y planear actividades de manera más libre, lo cual puede afectar a un estudiante no preparado para asumir y programar sus intervenciones, pero también puede constituir la oportunidad para desarrollar habilidades de organización y

regulación del proceso personal. Asimismo representa otra posibilidad, porque le permite analizar y reflexionar sobre las intervenciones de sus compañeros y la del propio docente; organizar y fundamentar sus propias intervenciones, construir sus explicaciones y conclusiones; y no sólo mantener el nivel de memorización y repetición tan común en el aula.

En cuanto a la relación entre estudiante y docente, en los Entornos Virtuales ésta puede ser mucho más estrecha, ya que permite que se establezca la comunicación de uno a uno, lo que ayuda a que muchos de los estudiantes que en el aula no intervienen, se vean obligados a hacerlo a través de espacios de comunicación en los que sólo el docente los lee, sin exponerse en esos espacios frente al resto del grupo.

Lo mismo puede decirse de la relación del estudiante con el resto del grupo, que puede ser obligada desde el espacio virtual, con formas de codificación y flexibilidad en la recepción, abriendo canales de comunicación multidireccional y no evitada en el contexto del grupo en el aula. La comunicación entre los estudiantes en los EVEA obliga al desarrollo de competencias comunicativas, ya que no puede quedar circunscrita a la expresión de ideas o al comentario sobre los documentos consultados; conlleva además un esfuerzo por leer con atención lo que los compañeros expresan, asumir las otras participaciones como fuentes de aprendizaje (y no sólo lo que expresa el docente o la lectura respectiva); aprovechar el espacio entre la lectura y la escritura para reflexionar lo que se lee, analizar y construir explicaciones, argumentando lo que se expresa, lo cual supone un trabajo intelectual previo al intercambio para aportar a la construcción del conocimiento de manera colectiva en el espacio virtual.

Existe una ventaja adicional, si consideramos las posibilidades de acceso a información que se abren con el uso de la Web; ya que al mismo tiempo es necesario reconocer que con ellas se demanda del desarrollo de habilidades específicas para acceder, discriminar, sistematizar y socializar la información a la que se tiene acceso. Aspecto que es imposible favorecer desde el trabajo en el aula, y que asume un papel protagónico entre las competencias necesarias para enfrentar la realidad actual.

Estas características de los Entornos Virtuales operan modificaciones significativas en el papel del docente, desde un modelo pedagógico y una didáctica que no se limitan a incorporar las tecnologías en el modelo de educación presencial, sino que demandan transformar el modelo para asegurar la construcción de aprendizajes.

De ahí que en los EVEA, el papel del docente como señala Paulsen (1992) se orienta a la organización de actividades, promover la motivación y participación del grupo, a través de un clima de aprendizaje; además de facilitar el proceso educativo con experiencias que permitan el auto-aprendizaje (citado en Cabero, 2001).



DOCENCIA HÍBRIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SOCIO HISTÓRICOS

Recuperando estos planteamientos, en la docencia propuesta, el proceso se organiza en torno a una actividad integradora que plantea al estudiante trabajar para obtener un producto social concreto (noticiero, álbum, video, grafiti), con el propósito de que desarrolle sus competencias en su interacción con los contenidos; de manera que las diversas tareas que realiza tienen la intención de ayudarlo a concretar ese producto, lo que les da sentido y dirección.

La actividad integradora les lleva a interactuar con información histórica de diversa naturaleza (documentos, imágenes, videos, noticias, entre otros); y de esa interacción recuperan la información que requieren (conocimientos conceptuales), reflexionan, analizan, comentan (desarrollan habilidades y construyen procedimientos y estrategias) para explicar lo que viven y la relación de su vida presente con el pasado y asumen posturas (actitudes) con su presente y el futuro que desean.

Para lograr ese conocimiento, se proponen tareas que permiten problematizar e ir organizando la información, además de preguntas de reflexión, trabajo de análisis, debate y discusión grupal, así como indagación en el entorno inmediato del estudiante.

De este modo, el producto social, concreta y hace evidente el aprendizaje en tres vertientes: la explicación histórica sobre el asunto o tema en torno al cual se trabaja; las habilidades y procedimientos a través de los cuales se construyen explicaciones socio históricas de la realidad, además de la postura que se asume frente a esa realidad.

Una experiencia concreta en este sentido es el primer bloque de trabajo del curso: Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación en México (1920-1970), de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. En este bloque se aborda el proceso de reconstrucción del estado: política, económica, social y cultural, a través de la creación de instituciones; y se destaca la función del proyecto educativo en la reconstrucción nacional.

La actividad integradora propuesta para este bloque es la elaboración de un mural; que se elabora por equipo y debe contemplar las expresiones políticas, económicas, sociales y culturales más importantes del periodo (1917-1940); que permitan comprender la toma de decisiones de los actores individuales y colectivos que participan de ese proceso de reconstrucción.

En las sesiones iniciales se realizan actividades presenciales para la revisión de documentos, sistematización de información a través de resúmenes, cuestionarios, tablas, esquemas y mapa conceptual, para registrar y caracterizar la problemática del país al concluir la fase armada de la revolución, las propuestas y acciones desarrolladas por

los distintos gobiernos posrevolucionarios; además de las características y acciones del proyecto educativo de escuela rural mexicana.

Con el propósito de consolidar ese proceso de construcción de aprendizajes, se realiza una actividad virtual que propone al alumno retomar la información que ya fue construyendo y avanzar hacia la construcción de su explicación sobre el proceso, como paso previo a la elaboración de un mural colectivo en el que se expresen dichas explicaciones personales.

ACTIVIDAD VIRTUAL COMO PARA APOYAR PROCESOS PRESENCIALES

La actividad virtual propuesta, también está orientada al estudio del proceso de reconstrucción nacional posterior a la fase armada de la revolución, y de manera particular busca apoyar a los estudiantes en el análisis de ese proceso, de modo que sean capaces de **identificar las características fundamentales del proyecto estatal** que se desarrolló en México concluida la fase armada de la revolución; y ubicar el papel atribuido al proyecto educativo desde el estado.

Por ello, la actividad “*Proyecto de país del estado post revolucionario*”, parte de analizar, organizar y sintetizar información, de manera individual; para contribuir a una reflexión colectiva que permita la sistematización en una tabla y la búsqueda de una pintura mural que refleje los elementos más importantes del tema identificados por el equipo. Actividad que culmina con un debate grupal, a propósito de los productos de cada equipo, para la elaboración de conclusiones grupales.

Se le pide a los equipos que aunque esta actividad se realiza de manera paralela al trabajo presencial, no deben realizar ningún momento de la actividad virtual en la escuela o en un espacio físico común; para ello deben comunicar a la profesora el espacio en que la realizaran y enviar copia o incorporar a la profesora en el espacio para que pueda monitorear el trabajo que realizan.

La actividad está dividida en cuatro momentos:

Primer momento. Trabajo individual (2 semanas, se considera una por cada texto). Lectura de los documentos propuestos y formulación de respuesta a cada interrogante: Morales, Álvaro. *Estado, Modernización y Educación en México. 1970-1990*. Material para el curso. UPN. 1996, pp. 6-21.

- ¿Cuáles fueron las prioridades del Estado, retomadas en la Constitución de 1917?
- ¿Qué acciones gubernamentales se realizan para atender realmente esas prioridades?
- ¿Qué papel se asigna al proyecto educativo por los gobiernos posrevolucionarios?



Mendoza, A. y M. Pérez. *El papel del Proyecto Educativo en el Proceso de Institucionalización. Política Educativa en México. 1920-1934*. Material para el curso. UPN. 2000, pp. 5-13, 14-30, 31-45 y 46-68.

- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el gobierno posrevolucionario?
- ¿Qué aspectos atiende y por qué?
- ¿Cuáles fueron las medidas gubernamentales más importantes?
- ¿A qué proyecto de país responden estos gobiernos?
- ¿Qué mexicano requería ese proyecto de país?
- ¿Qué acciones educativas se realizan para lograrlo?

Se solicita al estudiante que después de leer y responder las preguntas sobre los dos documentos, comparta con sus compañeros de equipo, sus respuestas en el espacio (virtual) de debate de su equipo (el equipo puede optar por trabajar vía correo electrónico con documentos adjuntos con sus respuestas o en una red social, comentando pregunta por pregunta en los tiempos que definan).

Se les sugieren, si desean contar con más información buscar otros materiales de lectura sobre el periodo, o bien consultar en la red el video elaborado con la obra editada por la UNAM "La vida en México en el Siglo XX" Vol. III, en la página <http://www.youtube.com/watch?v=Dqm09kNC2dU>

Segundo momento. Trabajo en equipos (2 semanas).

- Análisis de las respuestas de los integrantes de equipo a las preguntas guía.
- Comentarios en el espacio de debate del equipo, identificación de similitudes y diferencias en sus respuestas.
- Argumentación de las respuestas y reflexión sobre argumentos diferentes.
- Construcción de una tabla para concentrar las ideas del equipo

Se les sugiere organizar la información del equipo en una tabla de 3 columnas:

En la primera columna de la tabla se pueden consignar los problemas más importantes que enfrentó el grupo en el poder al término de la lucha armada; en otra columna las medidas gubernamentales más significativas para enfrentar esos problemas; en la última columna las acciones educativas que contribuyen a resolver esos problemas.

Se determina una fecha específica para compartir con el resto del grupo su cuadro, en el espacio de foro del grupo.

Tercer momento. Trabajo individual y en equipos. Visita a la página de la Secretaría de Educación Pública <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/muro/edificio/nivel1.htm>

Se les pide observar con atención los murales de Diego Rivera (pueden visitar aquellos murales que llamen tu atención por su título).

Deben elegir la imagen (mural SEP), que ilustre el proyecto de país que enarbolaba el estado post – revolucionario. Y acompañar la imagen con sus argumentos.

A lo largo de 3 días presentarán a sus compañeros de equipo el mural que cada integrante seleccionó, junto con sus argumentos para elegirlo, en el espacio de debate del equipo. Análisis de las propuestas y elaboración conclusiones de equipo sobre las características del proyecto de país que deben reflejarse en el mural.

Pueden comentar y reflexionar por ejemplo en relación a:

- ¿De qué país nos hablan los murales?
- ¿Quiénes son los personajes centrales?
- ¿Qué problemas presentan?
- ¿Cuál es el papel del Estado, según los murales?

Compartir en el espacio del equipo sus argumentos para elegir el mural que consideren más ilustrativo del proyecto estatal y elaborar una explicación argumentada sobre su elección.

Cuarto momento. Trabajo grupal (1 semana). En el periodo definido deben consultar el trabajo de los equipos y analizar el Mural y los argumentos de cada equipo.

Elaborar comentarios a las propuestas de dos equipos.

Identificar los argumentos coincidentes y reflexionar sobre los divergentes.

Pueden incorporar otros materiales para el desarrollo de la actividad propuesta, y se sugiere para quienes deseen conocer otros materiales consultar:

- Expedientes digitales del Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana, en <http://www.inehrm.gob.mx>
- Biblioteca digital mexicana del Bicentenario, en <http://www.bicentenario.gob.mx>
- Videos elaborados con la obra editada por la UNAM "La vida en México en el Siglo XX", en la página de youtube.



LOGROS Y RETOS DE LA DOCENCIA HÍBRIDA

No obstante que el trabajo que se propone realizar a través de la actividad virtual, reproduce o duplica el proceso que se realiza en las sesiones presenciales, los resultados en los productos individuales y colectivos, muestra diferencias significativas, en relativo a el nivel de análisis y reflexión que propicia; así como en relación a las habilidades de comprensión y escritura que desarrollan los estudiantes.

En el primer nivel, los productos individuales muestran un mayor manejo de información, menos transcripción de documentos, menos *corte y pega*; un esfuerzo significativo por argumentar aseveraciones, retomando partes del texto e incorporando los comentarios realizados en clase; algunos momentos importantes de confrontación de ideas entre los integrantes de los equipos, retomando a los autores; en general se muestra una mayora atención a las aportaciones de los compañeros, tanto dentro de los equipos, como en los espacios de discusión grupal; aunque aislados aparecen experiencias de búsqueda de otras fuentes e incorporación de información desde el interés personal por abordar aspectos que consideran importantes para comprender el proceso que se analiza.

Los productos muestran el logro de aprendizajes más significativos, que los productos alcanzados en las sesiones presenciales (aunque se debe reconocer que aparecen en esos productos las lecturas y discusiones realizadas presencialmente); lo que lleva a la conclusión de que ambos procesos de imbrican en la construcción que realiza el estudiante. En el otro nivel señalado, relativo a las habilidades de comprensión y escritura; también se encuentran avances, sobre todo en el esfuerzo por redactar de manera clara y adecuada sus aportaciones. Pero también se expresan importantes limitaciones en los estudiantes; entre las que destaca el reducido tiempo destinado por algunos para la interacción virtual con el equipo y con el grupo (lo que argumentan desde sus condiciones personales: trabajo, familia, falta de acceso a los recursos tecnológicos: computadora e internet); otras, aunque menos frecuentes son: predomina la participación y visión de algunos de los integrantes; la falta de comprensión de la tarea virtual; la resistencia al diálogo a través de los espacios virtuales y la consecuente demanda a retomar en clase la discusión y elaboración del trabajo.

Los retos que se plantean a esta propuesta híbrida, desde lo antes señalado, son en el diseño y desarrollo de las actividades virtuales, que implica un trabajo permanente de búsqueda de materiales, seguimiento del trabajo de los estudiantes (que requiere un tiempo adicional al dedicado a la planeación, desarrollo y evaluación del curso en las sesiones presenciales), la evaluación no sólo de la construcción de aprendizajes de

los contenidos socio históricos, sino también del desarrollo de las habilidades digitales, con la consecuente realimentación a esos aprendizajes.

Con todo, los resultados constituyen una opción para superar los problemas de docencia presencial, que orillaron a la búsqueda de alternativas para ofrecer procesos pertinentes, significativos y necesarios en el contexto socio educativo que enfrenta y en el cual deberá incidir el pedagogo.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. Novak & Hanesian. (1999). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Castell, M. (1998). *Fin de milenio (trilogía titulada Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura)*. Madrid: Alianza.
- Dennis, E. (coord.) (1996). *La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades*. Madrid: Editorial Complutense.
- Llorens I Cerda, F. (2003). La Sociedad Virtual. Una genealogía de la cultura mediática en el siglo XX. Más Educativa on-line de Educación. En *Quaderns Digitals* n° 31. Recuperado el 12 de enero de 2012 de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/bibliovirdocs-17.asp>
- Morín, E. (1994). Cultura y Conocimiento, en P. Watzlawick y P. Krieg (comps.) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Otero, J. (1999). Fronteras imaginarias entre educabilidad e ineducabilidad. La escuela integrada: el cruce de las circulaciones prohibidas. En *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. & I. Dussel (1999). Fronteras Educativas en el fin de siglo: Utopías en el imaginario pedagógico. En *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.



ESTRATEGIAS DEL OLVIDO Y POSIBILIDADES DE MEMORIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR. EL CASO DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN COLOMBIA

Juan Carlos Ramos Pérez*
y Sandra Marcela Ríos Rincón**

Recientemente el estudio de las manifestaciones sociales de la memoria se ha venido constituyendo como un espacio de reflexión y análisis propio en las ciencias sociales llegando incluso a considerarse como un campo con status propio. Frente a esta irrupción de estudios sobre la memoria se pretende en este texto proponer algunas intersecciones que surgen de ella y que atraviesan el ámbito pedagógico y en particular el del conocimiento histórico que se desarrolla en la Escuela. Partimos de la premisa de considerar el olvido –la otra cara de la memoria– como estrategia de los discursos dominantes en la historia escolar en la formación de un pensamiento político adecuado a los intereses del estado y las élites políticas y económicas que lo constituyen. El olvido, visto desde esta perspectiva, se constituye como dispositivo de dominación discursiva a través de la formación amnésica de una historia nacional que desconoce e invisibiliza aquellos contra-discursos que surgen desde las clases subalternas. Frente a esto surge una posibilidad del arte en la re-constitución de una memoria colectiva que se fundamenta en la alteridad como principio en la formación política y en el conocimiento histórico nacional. Esta posibilidad de considerar al arte como estrategia de memoria se asienta en la idea de la respuesta en la relación imagen/espectador.

EL OLVIDO COMO ESTRATEGIA DE AMNESIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La memoria, como construcción colectiva, es constituida por los hechos históricos que son registrados y divulgados en un contexto social. A este nivel social se entrelaza una dimensión particular de la construcción de memoria, ésta parte del hecho de reconstruir los acontecimientos del pasado a partir de la experiencia personal en que estos hechos fueron registrados y apropiados. Estas dos dimensiones –colectiva y personal– son complementarias y se afectan mutuamente cuando una de ellas es modificada.

* Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá, Colombia.

** Universidad Pedagógica Nacional UPN. Bogotá, Colombia.

La historia escolar es uno de los campos privilegiados para la construcción del ámbito colectivo de la memoria, en él la interpretación histórica que se haga del pasado juega un papel definitivo. Adicionalmente, elementos como la construcción social de la tradición y los valores son también significativos para entender la manera particular como opera la memoria en el espacio escolar. En este sentido, el proyecto Colombia Nunca Más expresa que la memoria

(...) tiene un sentido colectivo de incorporación de valores, recuerdos edificantes o ejemplares del pasado, necesarios para vivir el presente. Estos valores son la tradición sobre la cual se construye el presente. Pero esta construcción no es realizada sólo por una concepción de la historia sino que es la disputa entre sujetos sociales por los contenidos de esos valores y esa tradición (2003, p. 39).

Es importante recordar que el espacio escolar es un lugar de múltiples tensiones de significado y construcción de sentido social e individual, razón por la cual la formación de memoria en la escuela pasa por intereses creados desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos. El olvido se constituye en una de las representaciones más evidentes de la construcción de una memoria amnésica que sólo se remite a lo inmediato y que no ayuda a formar una conciencia histórica ajustada a nuestra compleja realidad social.

Ahora bien, cuando hablamos de memoria, como categoría que ayuda al análisis de las subjetividades y a la relación de éstas con la identidad nacional o colectiva, estamos implícitamente indicando que la memoria tiene una parte complementaria por la cual existe y a la vez requiere recuperarse, nos referimos al *olvido*. Memoria y olvido van de la mano y coexisten indisolublemente en una relación en la cual en ocasiones una de las dos intenta sobreponerse a su contraparte y cubrirla con propósitos claramente determinados.

En el campo de las ciencias sociales escolares, memoria y olvido juegan un papel importante, pero a su vez discreto, cuando los contenidos y las formas de los hechos históricos son encaminados con el propósito de que uno de los dos cubra a su contraparte y configure una realidad histórica y social distorsionada. Esta dicotomía entre memoria y olvido no es exclusiva del ámbito escolar y se extiende a múltiples campos que pasan por lo jurídico, lo político y lo cultural. Sin embargo, en el contexto nacional, parece evidente que se estableciera un mecanismo de ocultamiento de la memoria, bien sea deliberado o inconsciente, que conforma una estrategia de olvido tan amplia que recorre prácticamente todos los campos sociales.



Ahora bien, la utilidad de la memoria en países que como el nuestro ha vivido y vive en un estado constante de violencia política y social tiene sentido cuando se asume como “el instrumento de reconstrucción de la unidad social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra habían pulverizado” (Sánchez, 86). En otras palabras, es la memoria la que puede activar procesos de reconstrucción de tejido social, y la Escuela –como espacio por excelencia de lo social– es el lugar donde esta restauración debe iniciar.

A su vez, la construcción de la memoria se constituye en un elemento de lucha por los derechos humanos y las reivindicaciones de aspiraciones sociales aún no alcanzadas. Se trata de reconstruir los hechos históricos con el propósito de obtener la verdad, la justicia y la reparación en las millones de víctimas del conflicto armado en nuestro país.

Es así como espacio escolar y memoria son dos elementos que se encuentran unidos en el propósito de construir una sociedad que supere la guerra y la violencia. Por tal razón es importante definir los alcances que hubiese podido tener la estrategia de olvido recurrente de las memorias subordinadas en el ámbito escolar. Esta amnesia intencional y obligada tiene múltiples campos de acción, pero es la escuela donde con mayor claridad puede observarse este fenómeno que acude a la invisibilización de los hechos y los sujetos para causar daños en la construcción de memoria.

La escuela se encuentra en el centro de una lucha por la memoria, en donde los poderosos intentan imponer su visión excluyente del pasado como memoria social compartida. Lo hacen a través del currículo, de los libros de texto y de una política educativa que se apoya en el olvido y la exclusión de memorias subordinadas. Una enseñanza crítica de la historia implica asumir una posición política que se comprometa con un proceso de reconstrucción de una memoria colectiva amplia e incluyente que a su vez se convierta en posibilidad de construcción democrática de futuro.

Los maestros se encuentran en medio de un ambiente escolar donde los cambios producidos por la globalización se evidencian en su práctica educativa y en sus lugares de oficio.

Daniel Pécaut afirma que consecuencia de este proceso de mundialización se alimenta el sentimiento de incertidumbre, para él “un permanente *presentismo* prevalece y, sobre la base de lo instantáneo y de lo fugaz, se provoca el olvido de la tradición y se hace imposible la proyección hacia el futuro” (Pécaut 2004, p. 88). Este *presentismo* es esa queja constante de los educadores cuando se refieren al abandono de los proyectos de futuro y utopía en los jóvenes (y desde luego, en muchos de sus colegas). Este concepto explica la discontinuidad temporal que aqueja al sujeto al colocar el *acontecimiento* como centro y referencia de la construcción mental y cogni-

tiva de la realidad social. Pero, como lo afirma Pécaut, “el momento no crea memoria, sino, más bien olvido ya que cada acontecimiento nuevo va a desplazando el anterior” (Pécaut 2004, p. 91). El aumento del *presentismo* y su cercanía a estrategias intencionadas de olvido y amnesia caracterizan la escuela colombiana de la actualidad.

Se habla de una *estrategia intencionada* porque es necesario tener presente el contexto de conflicto político que caracteriza nuestra sociedad y, como en todo conflicto, “los actores organizados se esfuerzan por movilizar a su favor una memoria social y darle un giro político” (Pécaut 2004, p. 90), de lo cual se deduce el uso político que han tenido los lineamientos educativos estatales y su posterior traslado a las instituciones escolares. Pero –como todo proceso social– éste es dialéctico y ha encontrado en los espacios escolares actores y lugares de resistencia donde la memoria subordinada se resiste a ser integrada sin lucha y oposición. Un excelente campo de estudio futuro se refiere al análisis de estas resistencias y lugares de construcción de memoria alternativa desde lo subordinado.

ARTE, MEMORIA Y ESCUELA

Una de las ideas que guía nuestra propuesta se relaciona con la manera de acceder a diferentes formas estéticas desde una perspectiva de memoria. En este propósito recorreremos dos caminos de análisis. El primero se refiere a la posibilidad de vincular efectivamente el arte como *lugar y práctica* de memoria. El segundo estudia la relación imagen-espectador como estrategia de construcción de memoria desde el contexto escolar.

Como hemos mencionado anteriormente, memoria y olvido están irremediablemente juntos. Recientemente en nuestro país se ha venido planteando el tema de memoria tan recurrentemente que para algunos académicos éste campo ya se ha constituido epistemológicamente y ha adquirido un carácter disciplinar independiente. No obstante, es el olvido el que debe ocupar una parte importante de nuestros esfuerzos de análisis ya que es a través de él que se puede deducir las maneras como la memoria ha sido construida; en otras palabras, lo que no es visible es lo que nos permite analizar de manera adecuada lo que es perceptible para todos.

Si entendemos el campo de la memoria como una *lucha contra el olvido* en lugar de una *construcción de memoria*, estamos dándole énfasis a develar los mecanismos por los cuales el poder se ha valido para construir una memoria acomodada a los intereses de un grupo social que quiere presentar como válida un tipo de memoria para la totalidad de la población, en ella, es invisibilizada las memorias alternativas de los grupos subalternos.



La lucha contra el olvido es la construcción de memoria desde la conciencia crítica. Por tal razón, es necesario favorecer aquellos espacios que se pueden constituir como *lugares* de capaz de reaccionar y exponer la situación de violencia y la manifiesta como expresión de denuncia, sensibilización o visibilización.

Analizando la realidad social colombiana se evidencia que la Violencia es relegada al plano de lo no-representable, no-memorable, no-ubicable (Sánchez, 2006, p. 84). Esta ausencia de representatividad es un elemento que ayuda a la estrategia de olvido colectivo al que se quiere relegar la memoria de la violencia. El arte, desde su representación del fenómeno de la Violencia, se constituye en un espacio donde, por el contrario, la memoria cobra vigencia y se visualiza de manera potente y concreta. Aquí las víctimas cobran vigencia como actores vivos dolientes del terror y los victimarios, a su vez, son explícita o implícitamente descritos y denunciados en su rol criminal. El arte enuncia, y para el caso de la memoria, expone a los actores reflejándolos frente al público.

Otro fenómeno particular ha beneficiado esta estrategia de amnesia colectiva que afecta el proceso de construcción de memoria en nuestro país. Se trata de la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional (Sánchez, 2006, p. 98); ésta presencia constante ha causado la percepción de un eterno presente (presentismo) donde no hay cambios visibles y la posibilidad de cambio se desvanece. En este sentido, la misión del arte, como estrategia de memoria en la escuela, se constituye en estudiar la violencia desde una perspectiva histórica que presente la necesidad de justicia y posibilidad de futuro.

Un elemento adicional que contribuye a que en la Escuela el olvido se fortalezca tiene que ver con la incapacidad de las ciencias sociales escolares (y general las disciplinas que las conforman) no hayan sido capaces de expresar la violencia desde aspectos más emotivos. Este *déficit en la capacidad expresiva*, para colocarlo en palabras de Sánchez (2006, p. 131), es el límite de la narrativa histórica, sociológica y politológica para dar cuenta de los aspectos más oscuros de la memoria relacionada con aspectos de violencia social. La crueldad, el miedo, el dolor, el desarraigo, son dimensiones que las ciencias sociales parecen aun no poder describir con el suficiente grado emotivo que les caracterizan, de allí que el arte se convierta en una posibilidad de expresar estas realidades y de ayudar a abordar los aspectos más sensibles de una realidad violenta marcada por el terror y la desesperanza.

El segundo punto de análisis tiene que ver con la relación imagen-espectador como posibilidad de construcción de memoria en el contexto escolar. En este sentido algunas de las tesis planteadas por David Freedberg (2009) relacionan la producción artística con las "respuestas" que éstas generan en los espectadores o en quienes se asocian como público de estas expresiones. Estas "respuestas" son consideradas como las ma-

nifestaciones de la relación que se establece entre la imagen y el espectador, en ellas se debe evidenciar una actitud activa y exteriorizada de los espectadores así como las creencias (en la medida que puedan constatare) que los mueven a acciones o conductas concretas (2009, p. 14).

Freedberg plantea que las respuestas provocadas por las imágenes artísticas se fundamentan a su vez en la eficacia y efectividad (real o atribuida) a ellas. Para él es importante considerar

(...) "no sólo las manifestaciones y conducta de los espectadores sino también la efectividad, eficacia y vitalidad de las propias imágenes; no sólo lo que hacen los espectadores sino también lo que las imágenes parecen hacer; no sólo lo que las personas hacen como consecuencia de su relación con la forma representada en la imagen sino también lo que esperan que esa forma haga y por qué tienen tales expectativas sobre ella" (2009, p. 14).

Esta forma de considerar la relación imagen-espectador, desde una perspectiva de representación y expectativa frente a la imagen, permite pensar nuevos puntos de análisis en cuanto a la manera como las imágenes artísticas pueden ayudar a construir sentido en los sujetos escolares y la forma como éstos pueden construir maneras alternativas de construcción de memoria social.

Como afirmábamos previamente, las ciencias sociales parecen haberse quedado cortas frente al hecho de expresar la violencia desde lo emotivo, este déficit de la capacidad expresiva implica el entender estos aspectos desde una perspectiva más humana. A este respecto Freedberg busca un nivel básico de la reacción humana frente a la imagen artística. Estudia una reacción que sobrepasa los límites históricos, sociales y otros de tipo contextual. Este nivel, que bien podría situarse cerca de las dimensiones psicológicas, biológicas y neurológicas del ser humano, permite explicar la manera como se crea una cognición colectiva de las imágenes en las reacciones humanas (2009, p. 41)

Una perspectiva especialmente válida para analizar la manera como puede funcionar la imagen en el contexto escolar radica en la idea de considerar la imagen artística como estrategia de construcción cognitiva que se fundamenta tanto en lo emotivo como en lo racional. Esta premisa es seguida por Goodman (1976) y retomada Freedberg (2009) para analizar las respuestas frente a las imágenes por parte de los espectadores de la obra artística. Goodman indica una "opresiva dicotomía" entre lo cognoscitivo y lo emotivo. Señala como el espectador de una obra artística coloca las sensaciones, las percepciones, el carácter investigativo, los hechos y la verdad, en un lado; y en el otro, el placer, el dolor, el interés, la satisfacción, el desengaño, la simpatía, el desprecio, y todas aquellas respuestas impensadas. Esta división impide



comprender que en la experiencia estética *las emociones funcionan cognoscitivamente*; es decir, que la obra de arte se capta tanto con los sentimientos como con los sentidos (Goodman, 1976, pp. 247-248).

Goodman recalca que lo cognitivo “aunque claramente diferenciado de lo práctico y de lo pasivo, no excluye lo sensorial ni lo emotivo; que el conocimiento que el arte nos brinda lo sentimos en nuestros huesos, nervios y músculos tanto como lo captamos con nuestras mentes; que el organismo entero, con toda su sensibilidad y capacidad de respuesta, participa en la interpretación de los símbolos” (Goodman, 1976, p. 259). Es otras palabras, que la posibilidad de construcción de conocimiento por parte de la obra artística atraviesa tanto los campos cognitivos como emocionales del sujeto-espectador. De allí que la necesidad de recurrir a un análisis subjetivo que tenga en cuenta al sujeto y su experiencia se coloque en un primer plano, entendiendo la obra de arte como un elemento más que forma y construye la identidad, la memoria y la conciencia del sujeto en su relación intersubjetiva con la realidad.

El aporte de la imagen artística como estrategia pedagógica de apoyo en esta construcción intersubjetiva de la realidad y la memoria parte de reconocer el potencial cognoscitivo que surge de las relaciones entre la mirada –la mirada fija– y el objeto material figurativo (la obra artística). En este reconocimiento se debe destacar la importancia de la *sensación* en la formación de conocimiento y el espacio que existe en el ámbito escolar para utilizar estos elementos a la hora de proponer cualquier iniciativa que pretenda fortalecer los procesos de memoria.

Ahora bien, siguiendo las ideas trazadas anteriormente, donde la construcción cognitiva combina lo racional y lo emotivo en la apropiación de las imágenes por los sujetos-espectadores, parte la necesidad de preguntarse por la posibilidad de acercar el arte al ámbito escolar, no desde una perspectiva exclusiva de la interpretación o la estética, sino –adicionalmente– de la construcción de memoria histórica. Colocando estas insinuaciones en términos de interrogantes: *¿pueden las imágenes artísticas provocar respuestas de emoción, rechazo, indignación, sensibilización, identificación, con las víctimas de la violencia política en Colombia en los estudiantes?, ¿son capaces las imágenes artísticas de convertirse en un elemento que ayude al maestro en la tarea de ayudar a formar y construir memoria histórica desde una perspectiva que incluya múltiples miradas distintas a las que ofrecen los medios de difusión masiva y en general los mensajes culturales más difundidos?*

Los maestros, y en especial aquellos dedicados a las ciencias sociales, tendrían una interesante tarea al pretender incorporar el arte como insumo en la tarea de ayudar a construir memoria histórica en los sujetos escolares. Lo primero y más evidente sería la necesidad de reflexionar y asumir una posición clara frente a la manera como políticamente se piensa este desarrollar ejercicio. Como lo mencionábamos anteriormente,

una posición de visibilizar las memorias y las voces subalternas acalladas sería el enfoque que más acercaría al propósito de frenar el encubrimiento, la manipulación y falsificación de los hechos históricos, que en últimas terminan por constituirse en la memoria oficial.

Asimismo, otro elemento para tener en cuenta en esta tarea tiene que ver con las herramientas de análisis con que deberían contar los maestros para asumir este reto. Tradicionalmente, se ha utilizado la crítica artística y el análisis del contexto social para la interpretación y estudio de una obra artística en particular. Estas dos estrategias deberían ser reevaluadas con el propósito de hacerlas funcionales en términos pedagógicos y didácticos, y más aún si se tiene en cuenta que éstas no han abordado el asunto de reconocer el papel de lo emotivo en la construcción cognitiva de los sujetos-espectadores. La elección, que en principio parece más viable es pensar un tercer método de análisis que incluyera elementos tanto la crítica artística como del análisis del contexto social, sin descuidar el campo pedagógico y que diera, a su vez, énfasis a la construcción cognitiva desde lo emotivo.

El recurrir a la imagen artística en función de la construcción de memoria en los sujetos escolares no está exento de dificultades en múltiples niveles. Una de ellas se relaciona con diferenciar entre el modo en que los estudiantes perciben las obras de arte (junto con los efectos que éstas producen) y la percepción que tienen del mundo real que los afecta de manera directa y cotidiana. Éste es tal vez el mayor reto que enfrenta esta propuesta ya que se trata de vincular el campo simbólico con la realidad concreta. No obstante, Berger y Luckman (1972) dan pista importantes en esta vía, al atribuirle sentido a las construcciones simbólicas elaboradas por el hombre en tanto que es el sujeto el único capaz de operacionalizar significados y apropiarse de sentidos a través del análisis y la comprensión. Esta capacidad de elaboración de sentidos es la herramienta primordial en la construcción de nuestro universo simbólico y en la manera como interactuamos con él a través del lenguaje. De allí que la relación entre la obra artística, sus efectos (tanto individuales como colectivos) y la realidad social termine siendo –como lo anunciábamos anteriormente– una construcción (inter)subjetiva mediada por actores escolares (estudiantes-maestros) fundamentada en el lenguaje.

Para analizar de manera adecuada los ámbitos de representación y realidad que subyacen en nuestro estudio es necesario subrayar que las obras pictóricas pertenecen a la realidad social –de allí su importancia– no pertenecen exclusivamente al campo de la representación, lo que las harían recursos mucho más simples y poco útiles para nuestros propósitos.

Podemos terminar con una de las conclusiones que Freedberg presenta en su estudio de las reacciones humanas ante las imágenes que sirve a la vez para nuestros pro-



pósitos. Se trata de aceptar la posibilidad de que nuestra respuesta ante las imágenes pertenezca a la misma categoría que nuestra respuesta ante la realidad (2009, p. 484). De ser así, los resultados que podamos obtener de la interacción de los estudiantes con las obras artísticas podrían asimilarse a sus reacciones posibles frente a situaciones similares que expresen las imágenes de la realidad social; enfatizando que toda reacción frente a la imagen no puede ser explicada de manera exclusiva desde el campo de la percepción y de la representación del sujeto sino que adicionalmente tiene elementos que construyen conocimiento, sentido, imaginario y memoria histórica.

ESTUDIO DE CASO: LA VIOLENCIA GUERRILLERA EN EL ARTE COLOMBIANO

El propósito de este aparte es ilustrar lo que se podría constituir en una propuesta de carácter pedagógico en donde el uso de la imagen pictórica sea un recurso en la superación del olvido histórico fundamentándose en la respuesta que suscita la interacción de éstas con los sujetos escolares maestros/estudiantes. Para ello, se presenta como estudio de caso los grupos guerrilleros en Colombia como parte de la violencia política reciente que ha vivido Colombia y que es descrita acertadamente por Marco Palacios y Frank Safford (2002, p. 631). Para los autores esta *violencia guerrillera*, tiene su primer momento desde principios de los años sesenta, a raíz del impacto de la Revolución Cubana, hasta fines de los años ochenta cuando se produjo el colapso del sistema soviético y se extiende a un periodo reciente que vivimos hasta hoy caracterizado por una *guerra insurreccional de baja intensidad*.

En palabras de Palacios y Safford (2002, p. 643) esta etapa de la violencia alude a la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras cuyo fin es transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo protege, y la respuesta de las instituciones castrenses y de organizaciones paramilitares. Entre 1962 y 1966 se fundaron el Ejército de Liberación nacional ELN y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, las dos organizaciones guerrilleras que siguen combatiendo en la actualidad. Atendiendo a sus orígenes representan dos grandes modalidades guerrilleras: la *agrarista-comunista* y la *foquista*. La primera corresponde a las FARC y la segunda al ELN y a otras organizaciones, como el Movimiento 19 de Abril M-19, el Ejército Popular de Liberación EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame MAQL, entre otros.

Una obra que enseña este origen campesino y de resistencia armada se puede observar en *Autodefensas* (1950) de Alipio Jaramillo. El pintor caldense vuelve sobre el tema social presentando elementos bastante dicentes: las armas empuñadas por familias campesinas, la huida de la tierra por la violencia en su contra, la vereda incendiada, la larga procesión de huyentes, el carácter defensivo y pacífico del grupo.

Muchos de esos elementos son compartidos por Fernando Botero en su lienzo *Guerrilla de Eliseo Velásquez* (1988), allí el artista presenta las fuerzas irregulares de Eliseo Velásquez, un campesino como muchos otros que huyeron de la saña del Estado empeñado en destruir todo vestigio de oposición. El cuadro parece –en opinión de Hermes Tovar– más una reunión ingenua de cazadores. No hay agresión en sus rostros sino cierta placidez en medio de la montaña. Los baúles simbolizan un viaje, un trasteo, un abandono, una emigración. La pintura hace recordar que el conflicto que vivimos en la actualidad tuvo un origen, unos actores, unos responsables, y esos campesinos que disfrutaban la riqueza natural del ambiente no lo fueron. La obra es una fotografía del éxodo hacia frentes de resistencia que llegaron a tener más de 20 mil hombres en armas (Tovar, 2003).



Alipio Jaramillo. Autodefensas. 1950. 190 x 91cm. Óleo sobre tela. Pinacoteca Universidad de Caldas. Fuente: <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=503&pagact=1&idfoto=145129&dirpa=http%3A%241col%24%241col%24www.colarte.com%241col%24JarAgbie.jpg>



Fernando Botero. Guerrilla de Eliseo Velásquez. 1988. Óleo sobre lienzo. 154 x 201 cm. Fuente <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=7045&img=/graficas/pintores/BoteroFernando/Social/Thumb/thBotF2467.jpg>

Estos campesinos de la primera fase de formación de guerrillas no ostentan maldad, son vistos como víctimas y como sujetos de legítima resistencia. Esta idea es visible en la obra de *Nirma Zárate y Diego Arango Fotoserigrafía* (s.f), allí aparece como un proceso evolutivo el carácter rebelde del campesinado en nuestro país. La obra intenta explicar las causas de esta resistencia armada y la manera como ésta es la expresión del cansancio de la opresión y el maltrato. Esta evocación romántica del surgimiento campesino de las guerrillas es propia de toda Latinoamérica, figuras como Emiliano Zapata y Augusto Sandino son bien representativas. La imagen del *Guerrillero* (1967) de Jorge Elías Triana apela a esta imagen que bien podría compararse con la de Guadalupe Salcedo y los guerrilleros de los años 1950 que renacían con la creación de las FARC algunos años después.



Taller 4 Rojo. Diego Arango y Nirma Zárate. Sin título. S.f. Fotoserigrafía. Fuente <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=240027&img=/graficas/pintores/ZarateNirma/Thumb/thZarNpt0j287.jpg>



Jorge Elías Triana. Guerrillero. 1967. Óleo sobre tela. 74 x 99 cm. Fuente <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=71755&img=/graficas/pintores/TrianaJorgeElías/1960a1969/Thumb/thTrij11329.jpg>

En el caso de las guerrillas foquistas, el Ejército de Liberación Nacional ELN fue, como se mencionó, la réplica de la experiencia cubana en Colombia que contó con mayor impacto en esta fase de la violencia. Aquí el carácter campesino es menos notorio, muchos de sus integrantes salieron de las aulas de clase, de partidos y organizaciones sociales, con lo cual el romanticismo de la resistencia campesina varía hacia una convicción ideológica.



Las guerrillas foquistas parten del hecho de considerar el campesinado como la vanguardia de la revolución y la ciudad en el escenario de una red de apoyo logístico. Adicionalmente en la ciudad se podía presentar algún tipo de apoyo político en especial con aquellos sectores cercanos a la izquierda, estudiantes y obreros en especial. En la década de 1970 y 1980 grupos como el M-19 (1972), la más bien marginal Autodefensa Obrera ADO (1974) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores PRT (1982), incorporaron de manera más sistemática el modelo de guerrilla rural con apoyos políticos urbanos y una eventual insurrección urbana. El movimiento obrero era visto como un espacio que podía servir a estos propósitos y la huelga es el espacio por antonomasia de la protesta y la resistencia proletaria, estos elementos se recogen en *A la huelga 100, a la huelga 1000* (1978) de Diego Arango y Nirma Zárate quienes en el Taller 4 Rojo trabajaron con los habitantes de los barrios surorientales de la capital, sindicatos y campesinos, en la organización de talleres y presentación de exposiciones, consecuentes con su propósito de desarrollar un proyecto orientado a la crítica de la realidad social y política (Arango, 2006, p. 217).



Taller 4 Rojo. Diego Arango y Nirma Zárate. *A la huelga 100, a la huelga 1000*. 1978. Serigrafía. 100 x 70 cm. Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Fuente http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=174955&img=/graficas/pintores/ArangoDiego/T_humb/thAraDpt0o123.jpg

El M-19 marcaría el punto más alto en desarrollo y popularidad de este tipo de agrupaciones guerrilleras. Varias acciones osadas le valdrían este título: el robo de la espada de Bolívar, el hurto de armas del Cantón Norte y la toma de la embajada de la República Dominicana. Sin embargo, fue la toma del Palacio de Justicia en 1985 el hecho que por la desproporción de su alcance y de la reacción de los militares encargados de su retoma marcaron el destino de la organización. La pintora colombo-norteamericana Ethel Gilmour refleja esta tragedia reciente de la historia colombiana en su obra *El Palacio* (1986) en donde prevalece la figura de los militares que con sus armas y tanques hacen volar la esperanza de una paz negociada en nuestro país.



Ethel Gilmour. *El Palacio*. 1986. Óleo sobre tela. 150 x 160 cm. Fuente http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=260628&img=/graficas/pintores/GilmourEthel/T_humb/thGilEgh119.jpg

Después de los frustrados diálogos de paz de la década de los 80 y finales de los 90 las guerrillas pierden buena parte de su proyecto político nacional. El discurso de la revolución socialista ya no es la bandera en su accionar, sino que, por el contrario, los intereses del control de la economías locales –incluidas las del narcotráfico– parecen dirigir los esfuerzos de la organización. La misma composición social de las guerrillas ha cambiado, de campesinos y clases medias comprometidas con la revolución y el cambio social se pasa a un ejército de combatientes reclutados por la falta de oportunidades de inclusión o por el interés de un sueldo.

La figura mítica del comandante de las FARC Manuel Marulanda Vélez, mejor conocido como *Tirofijo*, encarna de manera precisa esta transformación de una guerrilla de origen campesino con justificación social y política que se defiende de los abusos del Estado a una organización que pierde su reconocimiento político como alternativa de poder en la sociedad colombiana. La obra de Fernando Botero *Manuel Marulanda "Tiro Fijo"* (1999) fue polémica –y lo sigue siendo– precisamente por este último punto.



Fernando Botero. Manuel Marulanda "Tiro Fijo". 1999. Óleo sobre lienzo. 45 x 33 cm. Colección Banco de la República. Fuente <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=105557&img=/graficas/pintores/BoteroFernando/Violencia/Thumb/thBotFftc1.jpg>

REFERENCIAS

- Arango, C. (2006). Entorno de la creación: la pintura de Diego Arango Ruiz. *Revista Nómadas*, 25. Colombia: Universidad Central.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freedberg, D. (2009). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Ediciones Madrid: Cátedra.

- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Palacios, M. & Safford, F. (2002). *Colombia: País fragmentado, sociedad dividida, su historia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. En Belay, R (et al.) *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima. Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. La carreta editores. Medellín: Instituto Francés de Estudios Andinos IFEA.
- Tovar Pinzón, H. (2003). Entre el color y el terror. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 6. Recuperado el 2 de junio de 2011, en <http://alhim.revues.org/index768.html>
- Verdad, memoria y lucha contra la impunidad 1966-1998* (2003). Bogotá, Colombia: Nunca Más.



MÚSICA Y POLÍTICA. UNA PROPUESTA DE ACERCAMIENTO AL ABORDAJE DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA DÉCADA DE LOS 60'S DEL SIGLO XX

Xavier Rodríguez Ledesma*

El pelo, una de esas menudencias en las que nadie piensa
pero que cambian culturas enteras.
Keith Richards.

Pero ¿acaso el hecho de que Ezra Pound apareciera en la radio
apoyando a los fascistas, o que Neil Young respaldara a Ronald Reagan,
o que algunos compositores y artistas hicieran apología de Stalin
–o incluso de Hitler–, no hace que su obra resulte dudosa e incluso despreciable
a muchos de nosotros? ¿En qué punto la actividad extracreativa
de una persona empieza a afectar a la manera en que percibimos su obra?
David Byrne.

LAS REGLAS DEL JUEGO

Empiezo por lo básico: lo cultural es un ámbito central en la lucha por el poder. La capacidad de crear significados e incluso sentidos estéticos es fundamental en la construcción de una hegemonía política. Bastaría recordar el papel evidente que hoy juegan las producciones de los medios de comunicación masiva –sobre lo cual hay abundante bibliografía– para avanzar hacia la problematización del significado de esos espacios de entretenimiento en la conformación de una ideología, de una manera específica de concebir al mundo todo. Una buena parte de los análisis suelen circunscribirse a ese reducido espacio particular del ámbito de la cultura.

El presente trabajo tiene como objetivo ubicar la importancia de la cultura en la historia social contemporánea como un espacio donde se expresan intereses políticos específicos y, por ende, se libran furiosas batallas por su dominio. De tal forma que la atención sobre los cambios y disputas en aquel espacio pueden ser utilizados como insumos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia general.

Lo cultural entendido aquí como el amplio espacio en donde se definen, construyen, reproducen consolidan o son desechados ciertos valores estéticos y simbólicos. Des-

* Universidad Pedagógica Nacional.



de la definida alta cultura, hasta todo aquello que constituye la cultura popular están sujetas a los devenires de la lucha por el poder, de lo que suceda en el ámbito de lo político.

La relación entre el espacio cultural y el del poder presenta se caracteriza por tener por lo menos dos posibles vías de vinculación. Por una parte el ámbito cultural sirve de expresión de los cambios que la sociedad está viviendo y, por la otra, el poder trata de dictar y monopolizar las expresiones que se encarnan en lo cultural para construir una forma de concebir al mundo acorde a los intereses económicos y sociales de los grupos dominantes. Todo eso parece obvio, pero no lo es en realidad y en ello radica la eficiencia de la hegemonía. Los poderes se ven amenazados por, entre otras cosas, lo que sucede en el ámbito de la cultura, luego entonces su reacción adquiere diversas, múltiples y complejas características. Desde la simple descalificación, persecución y represión, hasta la consolidación de políticas específicas para enfrentar a los oponentes.

La expresión de lo político en el arte no se circunscribe a los panfletos, esas obras realizadas con objetivos neta y explícitamente propagandísticos. Ahí el asunto de utilización del arte como un simple medio para difundir ideas y posiciones de índole política es evidente. Fuera de esas expresiones claramente identificables, el espacio artístico cultural es visto como cubierto con un aura de autonomía respecto a las disputas por el poder político a pesar de que, en realidad, dentro de él se libran fortísimas batallas ideológicas. Ejemplos de esas disputas y usos políticos de la cultura abundan, sin embargo, suele presentarse un curioso fenómeno consistente en que las polémicas generadas por los productos culturales sean olvidadas –o por lo menos relegadas a segundo plano– mientras que el fruto, la obra, persiste casi de manera límpida.

Planteo por lo menos dos posibles escenarios en los que se desarrolla el ejercicio de creatividad artística y su utilización política.

HERMOSOS PANFLETOS

La obra es realizada explícitamente para difundir y/o apoyar una posición política. En este rubro se ubican tanto aquellas en las que los creadores han decidido actuar así de motu proprio, como cuando éstos aceptan la solicitud de algún poder de realizar una obra con finalidades claramente políticas. Para el primer caso abundan los ejemplos –como el recién mencionado del muralismo en México– o la poesía comprometida, la música “de protesta”, las películas, novelas y obras de teatro explícitamente propagandísticas, etc. Para el segundo el tema se empieza a hacer más complejo en virtud de que es usual que los intrínsecos de los encargos explícitos a los creadores anhelan no ser



develados, ya que para el funcionamiento más eficiente del mensaje se busca que éste sea invisible, esto es, pase como inexistente y espontáneo, en suma, natural.

Una anécdota histórica bastante conocida ilustra ambas posibilidades. A mediados de los años sesenta del siglo pasado, en pleno franquismo, Luis Eduardo Aute compuso "Rosas en el mar", canción que interpretada por una mujer, Massiel, se convirtió en un éxito dentro y fuera de España. Aute escribió:

Voy buscando un amor que quiera comprender la alegría y el dolor la ira y el placer.
Un bello amor sin un final que olvide para perdonar
Es más fácil encontrar rosas en el mar.

Rosas en el mar.

Voy buscando la razón de tanta falsedad.
La mentira es obsesión y falsa la verdad.

Qué ganarán, qué perderán,
si hasta los dioses caerán; [si todo esto pasará (grabación disco)]
es más fácil encontrar rosas en el mar.

Rosas en el mar.

Voy pidiendo libertad y no quieren oír.
Es una necesidad para poder vivir.
La libertad, la libertad, derecho de la humanidad.
Es más fácil encontrar rosas en el mar.

(Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://youtu.be/tB2QmTlsU1c>)

El régimen dictatorial vio en los versos de Aute una afrenta que no podía dejar pasar y merecía una respuesta para lo cual le encargó explícitamente a Manuel Alejandro, autor ya para ese entonces bastante conocido, que escribiera una respuesta a la canción interpretada por Massiel. Usaron para su difusión a un hombre, un joven intérprete que empezaba descollar. Así surgió "Digan lo que digan" que en la voz de Raphael alcanzó también altísimos niveles de popularidad. El franquismo estuvo muy satisfecho de que un éxito musical pusiera en boca de todos frases de reconocimiento y valoración del status quo dictatorial. Raphael cantaba lo siguiente:

Más dicha que dolor hay en el mundo
 más flores en la tierra que rosas en el mar
 hay mucho más azul que nubes negras,
 y es mucha más la luz que la oscuridad.

Digan lo que digan, digan lo que digan,
 digan lo que digan los demás.

Son muchos, muchos más los que perdonan
 que aquellos que pretenden a todo condenar.
 La gente quiere paz y se enamora
 y adora lo que es bello nada más.

Hay mucho, mucho más amor que odio.
 Más besos y caricias que mala voluntad. Los hombres tienen fe en la otra vida
 y luchan por el bien, no por el mal.

(Recuperado el 12 de enero de 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=IVpftrxqyGk>)

Frente a la tímida exigencia de libertad que planteaba “Rosas en el mar” la contundente contestación franquista fue sentenciar que: a) pedir libertad era convocar al odio, b) los que se quejaban era porque sólo querían ver lo malo que, por cierto, era muy poco, c) esas fuerzas de la oscuridad que todo condenaban constituían una franca minoría frente a las de la luz, d) lo que se debía hacer (como lo postula la Santa Iglesia Católica) era perdonar y, sobre todo, tener fe en la otra vida. Si bien no soy especialista en análisis musical, al escuchar ambas canciones resulta evidente que el arreglo ligero y festivo de la canción de Aute fue respondido con una composición orquestal muy dura, avasalladora y agobiante, en la cual los versos son reforzados y subrayados por la exacerbación de los instrumentos musicales especialmente los de viento.

Poco tiempo después, apenas unos meses, la dictadura franquista se vio envuelta en otro affaire musical. La canción “La la la” escrita por Manuel de la Calva y Ramón Arcusa e interpretada por un veinteañero de nombre Joan Manuel Serrat (Recuperado el 12 de enero de 2012 de http://youtu.be/se24_GEA8vc) fue seleccionada para representar a España en el festival de Eurovisión 1968 que se celebraría en Londres. En las semanas previas se supo que Serrat interpretaría en catalán la canción por lo cual él comenzó a recibir fuertes presiones gubernamentales para que la cantara en castellano. Dada su negativa, el franquismo decidió sustituirlo y mandó llamar a Massiel –la



misma que había grabado "Rosas en el mar" de Aute- para que a las prisas montara la canción en castellano y la interpretara en el festival. Así sucedió y curiosamente en esa ocasión España ganó el certamen europeo. (Recuperado el 12 de enero de 2012 de <http://youtu.be/J4g5QYJOFzQ>)

Las narraciones de esta anécdota por lo general enfatizan única y exclusivamente el hecho de que para el franquismo había sido inaceptable que una lengua distinta al castellano representara a España en un evento internacional para lo cual, en un intento propagandístico de maquillar su autoritarismo represivo, echó mano de aquella cantante que hacía poco había popularizado una canción cuya letra, a su vez, el mismo régimen había repelido, descalificado y atacado con otra canción mandada a hacer a medida. Sin embargo, al comparar las letras se evidencia que la versión en castellano es completamente descafeinada frente a la letra original en catalán.

CASTELLANO	CATALÁN	TRADUCCIÓN DE LA VERSIÓN CATALANA
Yo canto a la mañana Que ve mi juventud Y al sol que día a día Nos trae nueva inquietud	Em recordo, mare, que em duies de la mà, tu eres jove encara i jo anava fent-me gran.	Recuerdo, madre, que me llevabas de la mano, tú eras joven todavía y yo iba haciéndome grande.
Todo en la vida es Como una canción Que cantan cuando naces Y también en el adiós	Teníem fred, però, amb una cançó... feies la nit més clara i més blava aquella tardor.	Teníamos frío, pero, con una canción hacías la noche más clara y más azul aquel otoño.
Le canto a mi madre Que dio vida a mi ser Le canto a la tierra Que me ha visto crecer	Em recordo, mare, quan em veies cantar. trenca les fronte- res, guaita lluny i endavant!	Recuerdo, madre, cuando me veías cantar. rompe las fronte- ras, vigía lejos y adelante!
Y canto al día en que Sentí el amor Andando por la vida Aprendí esta canción.	Res no ho pot esborrar, ni ho vull oblidar, i per a tu, mare meva, cada vespre em senten cantar.	Nada lo puede borrar, ni lo quiero olvidar, y por ti, madre mía, cada atardecer me escuchan cantar.

El poema catalán duro y profundo se transformó en una ñoña versión castellana. Dos ajustes políticos (contenido e idioma) con una sola medida ejecutada por un manotazo

fascista en la mesa. La dictadura tenía claro que el espacio de la cultura de masas era un ámbito fundamental en la lucha por el consenso, elemento central de la hegemonía, esto es, del ejercicio del poder.

Otra muestra de la manera en que la creatividad artística puede ser sometida a los intereses explícitos del poder fue lo que sucedió en Cuba con la llamada Nueva Trova. Uno de sus principales representantes ha narrado la forma en que sus primeras canciones fueron el motivo por el cual el gobierno lo sometió a un riguroso proceso de re-educación, pues sus letras hablaban de cosas tan anodinas como el amor pero no mencionaban ni referían la importancia de la lucha revolucionaria, la construcción del socialismo, el internacionalismo proletario, la afrenta del bloqueo estadounidense, etc. En síntesis que eran canciones con tintes burgueses no revolucionarios, por lo cual su autor debió supeditarse a una disciplina de trabajo manual que lo hiciera consciente de la importancia, valía y esfuerzo que este tipo de labor requería.

Para ello se le asignó la obligación de pasar varios meses en un buque pesquero de nombre "Playa Girón". A partir de ahí la mayoría de sus composiciones –no únicamente las de contenido evidentemente político– habrían de tener por lo menos alguna referencia a la lucha revolucionaria, aunque su tópico central fuera completamente otro. Así entendemos como, por ejemplo, Silvio Rodríguez, por ejemplo en una composición por el día de las madres debió referir a la "madre patria" y la "madre Revolución", o terminar una simple y linda canción de amor con los siguientes versos:

te doy una canción y digo patria
y sigo hablando para ti, te doy una canción como un disparo

como un libro una palabra una guerrilla...
como doy el amor.

Vemos pues que, sea que el autor conscientemente decida realizar una obra para mandar explícitamente un mensaje político o lo haga a solicitud expresa de los poderes en turno, la cultura es factible de ser utilizada con objetivos totalmente ajenos a los que por lo general se le circunscribe.

NO CONFÍES EN NADIE MAYOR DE TREINTA AÑOS

El segundo escenario de vinculación entre lo político y lo cultural es aquel en el que las obras son realizadas absolutamente sin ninguna intencionalidad política pero finalmente terminan cumpliendo un rol de esa índole, ya sea porque ellas influyen en la



generación de algún tipo de cambio o por el hecho de que su propia aparición sea el síntoma y expresión de que algo se está modificando en términos sociales y políticos. Un fenómeno de la manera en que una corriente cultural puede representar simultáneamente ambos roles fue el rock and roll.

El ritmo musical surgido en los Estados Unidos en la década de los cincuenta significó multitud de cosas.¹ Quizá el más importante de esos significados es que el concepto de juventud estaba modificándose rápidamente de cara a una sociedad anquilosada en donde llegar a la adultez era el paso inmediato de la infancia. Cuando por primera vez en la historia los jóvenes comenzaron a bailar música hecha por ellos mismos, no por los adultos de la generación previa, el mundo no volvió a ser el mismo. Ellos encontraron, construyeron, se otorgaron, una nueva identidad la cual se caracterizaba por la necesidad inmediata de diferenciarse de aquellos adultos. Años después eso daría pie a la profusa difusión del aforismo que rezaba: "No confíes en nadie mayor de treinta años." El ritmo, la ropa, el corte de pelo, la forma de bailar, constituyeron un grito de autonomía, de crítica a los valores que se les imponían por default. Desde el poder, desde el status quo, el fenómeno rápidamente fue calificado como rebeldía y, por ende, atacado y perseguido.

El contenido político del rock and roll radicaba en su propia existencia. Las letras de las canciones indicaban que la sociedad habría de cambiar para poder satisfacer las necesidades que ese grupo generacional que ahora enarbolaba la lucha por derechos que hasta ese entonces no poseía, pero al cual en cambio se le asignaban responsabilidades que no había pedido. Los últimos versos de la clásica *Summertime Blues* escrita hacia finales de los años cincuenta por Eddie Cochran y Jerry Capeheart dicen:

I'm gonna take my problem
Through the United Nations I called up my congressman
And he said, quote,
"I'd love to help you son,
But you're too young to vote"

¹ "Es demasiado pronto / muy pronto / para saberlo", susurraba titubeante Sonny Til, el cantante (de The Orioles, el grupo que grabó lo que se considera el primer rocanrol de la historia "It's too soon to know"), acompañado solo por una guitarra tocada de un modo tan reposado que parecía querer evitar que el grupo se detuviese por completo. Todo en aquel disco parecía ser puesto en duda, hasta la maravillosa posibilidad de cambio de rumbo que parecía anunciar. ¿No querían seguir? ¿Verdaderamente era tan pronto como decían?

¿Cuándo lo llamarían rock? (Vila-Matas, 2012. Recuperado el 10 de enero de 2012 de http://www.elpais.com/articulo/cultura/pronto/saberlo/elpepicul/20120110elpepicul_4/Tes)

Sometimes I wonder what I'm-a gonna do
But there ain't no cure
For the summertime blues

Me haré cargos de mis problemas
a través de las Naciones Unidas
Telefoneé a mi congresista
y él me dijo, lo cito:
"Hijo, me encantaría ayudarte
pero eres demasiado joven para votar"
A veces me pregunto qué es lo que voy a hacer
pero no hay cura
para el blues del verano.

En su momento los protagonistas no lo sabían. Como siempre el tiempo se encargó de otorgarle el significado a aquel presente convirtiéndolo en historia. Prácticamente a cincuenta años de distancia uno de los fundadores de los Rolling Stones lo razona:

... la letra y el aura de la canción (*Satisfaction*) reflejaban el desencanto de esos chicos con el mundo de los adultos en su propio país y, durante un tiempo, fuimos los únicos que le poníamos banda sonora a los rugidos de la rebelión en ciernes, los que tocamos esa fibra sensible de la sociedad. (...)

... todo lo que les habían enseñado a no hacer jamás podían hacerlo en un concierto de rock and roll (Richards, 2010, pp.172, 173).

Uno de los primeros rocanroles mexicanos fue "Rebelde sin causa" escrita a inicios de los años sesenta por Jesús González e interpretada por los "Locos del ritmo". Representó todo un pliego petitorio:

Que se suelten las melenas
vengan abajo los copetes que se quiten las corbatas
que se pongan las chamarras
las guitarras en las rodillas sin parar

Saquen navajas italianas, pantalones que sean vaqueros
que nos tiemblen nuestras piernas sin cesar.



Menos de una década después esos jóvenes que se resistían a ser calificados de rebeldes por tan sólo negarse a vestir desde la adolescencia con saco y corbata o por querer mover las piernas al ritmo de la música que ellos mismos estaban haciendo, saldrían a las calles de la ciudad de México a exigir mínimas demandas democráticas a un gobierno autoritario y represivo. Esa juventud que a principio de la década de los sesenta pedía que los permitieran vestir con jeans y chamarras de cuero, encabezaría en 1968 un movimiento social que aun habiendo terminado en una terrible masacre habría de significar el inicio del fin del modelo político netamente antidemocrático.

El rock and roll era la expresión de que algo estaba cambiando. Richards tiene razón cuando escribe:

Es difícil recomponer exactamente el período entre mediados y finales de los sesenta porque nadie tenía claro qué estaba pasando: una extraña bruma lo envolvía todo y había mucha energía por todas partes, pero nadie sabía a ciencia cierta qué hacer con ella. Y, por supuesto, al estar todo el mundo tan ciego todo el rato y experimentando sin parar (incluido yo) flotaban en el aire un montón de ideas vagas a medio hacer. Te das cuenta, "los tiempos están cambiando", pero piensas: "Bueno, ¿y para qué?, ¿en qué dirección?" Hacia 1968 se estaba empezando a convertir en algo político, y no había forma de evitarlo. También se estaba volviendo todo desagradable: a la gente le abrían la cabeza (Richards, 2011, p. 236).

Si el rock and roll era la expresión de que algo estaba cambiando, éste a su vez empujó la transformación. La dialéctica de los fenómenos sociales en toda su espectacular extensión.

Debemos a Luis González de Alba (2002) una de las reconstrucciones más interesantes acerca del contenido festivo que caracterizó al movimiento estudiantil de 1968 en México. Él sostiene que en ese entonces los jóvenes se involucraron de manera tan fuerte con esa lucha no por haber desarrollado una conciencia política clara acerca de los fines perseguidos y los posibles logros democráticos que se conseguirían, sino por algo mucho más simple y sencillo: el movimiento les significó la posibilidad de vivir dentro de una atmósfera de festiva libertad, consecuente con sus exigencias de reconocimiento específico y particular que venían enarbolando desde unos cuantos años atrás, es decir para efectos de lo aquí sostenido, libertad coincidente, expresada y generada por el rock and roll.

Por otra parte, el rock no sólo cuestionó el orden establecido a través del desafío que su existencia significaba a la autoridad, sino que socavó diversos valores estableci-

dos profundamente arraigados. En términos musicales significó la aceptación y puesta en papel protagónico de la negritud.

La música hecha por negros no era aceptada en la sociedad estadounidense. A ella se le utilizaba tan sólo como mercancía de cambio para representar hacia afuera (fundamentalmente frente a sus aliados europeos durante la Guerra Fría) una fachada de tolerancia y no discriminación. La exportación al viejo continente del jazz y –aunque en menor medida– el blues fue una política perfectamente diseñada en la postguerra para cumplir aquel objetivo.²

El rock introdujo por la puerta de atrás a los ritmos negros en el escenario cultural estadounidense. Elvis Presley fue quien empezó a abrir el mercado blanco a la música que desde hacía tiempo los negros escuchaban. Venido de la voz de un blanco, la mojigata y discriminadora sociedad estadounidense la aceptó en sus aparatos de radio. Poco más adelante llegaría la ola inglesa y el asunto dio una vuelta de tuerca más. Los protagonistas ya no fueron como aquel joven que, si bien había generado furor con su manera de mover las caderas al bailar, había terminado por ser obediente a la autoridad y, después de cortarse el cabello, se alistó para cumplir con su servicio militar de dos años en una estación del ejército estadounidense en Alemania. No, ahora el rock había cambiado y el sentido contestatario del movimiento se acendrabá. Cuenta Richards que en sus primeras giras por Estados Unidos los Stones palpaban claramente como ellos y lo que hacían chocaba cada vez más con las formas socialmente aceptadas. En una ocasión en un pueblo de Texas habían notado que el sheriff que los había detenido por un asunto de drogas: "... estaba irritado con los Rolling Stones a título personal: por cómo vestíamos, por los pelos, por lo que representábamos, por la música que hacíamos y, sobre todo, porque, tal como él lo veía, desafiábamos a la autoridad establecida. Desobediencia. Elvis decía "sí, señor", pero aquellos gamberros greñudos no, ellos no" (Richards, 2011, p. 21.).

En contraste con la actitud negativa que en sus inicios los rocanroleros ingleses encontraban tanto en los adultos como en las autoridades estadounidenses, ellos no dejaban de sorprenderse del entusiasmo que su música generaba en la juventud de ese país ya que no era otra más que la misma que los negros norteamericanos hacían

² "El jazz ...fue exportado durante décadas por Estados Unidos: el Departamento de Estado y hasta la CIA financiaron giras de jazz como algo representativo de la cultura norteamericana más sofisticada, en un largo proceso por convertir este género en una música aceptada y adecuada para las salas de conciertos de todo el mundo" (Byrne, 2011, p. 111).



desde hace años la cual, obviamente, esos jóvenes entusiastas siempre habían tenido ahí, a su lado, pero no la habían podido escuchar por una simple razón, era hecha por un sector social segregado. Eric Burdon, Mick Jagger y varios más coinciden en que el rock inglés fue tan bien aceptado únicamente porque si bien era música de negros, ahora llegaba cantada por jóvenes que, aunque tenían el pelo largo, eran blancos.

En los países socialistas las cosas no fueron muy diferentes, la veda sobre cualquier expresión rocanrolera era total pues además al nuevo ritmo (y al movimiento que encarnaba) se le colgaba el sambenito de ser una expresión cultural de la decadencia burguesa capitalista que enajenaba a la juventud y los hacía tomar distancia de los mejores y más positivos valores sociales. La música de rock circulaba bastante profusamente de forma underground y los gobiernos decidieron enfrentarla con políticas culturales que fueron tan ridículas como fallidas. En la República Democrática de Alemania los estrategas gubernamentales inventaron el ritmo "lipsi" y su consiguiente forma de bailarlo.³ No fue sino hasta después de 1989 cuando pudieron darse los primeros conciertos de rock and roll de grupos occidentales en los países de detrás de la denominada cortina de hierro.

Con las muestras vistas se ilustra la forma en que desde el análisis de lo cultural podemos avanzar en la problematización de la historia social y política y, en consecuencia, su aprendizaje. Algunos de estos ya los he podido operar en esta universidad y sin duda, la capacidad de comprensión de los fenómenos es mucho mayor. No me pregunten datos duros pues no los tengo, por lo cual sólo puedo echar mano de mis apreciaciones sobre la forma en que los alumnos racionalizan los procesos y temáticas que trabajamos, así como de los comentarios que ellos mismos hacen al respecto. Por ejemplo, al concluir el curso de historia contemporánea que llega prácticamente hasta la actualidad es por demás significativo que ellos refieran que si bien la gran transformación empezó en el 68 éste no se explica sin aquellos jóvenes que unos años atrás de ese año axial gritaban a los cuatro vientos que sólo querían usar pantalones de mezclilla, dejarse el pelo largo y bailar, por supuesto, con su propia música.

³ "Lipsi" es "Leipzig" en jerga, pero no sólo fue un descarado intento del régimen por crear una tendencia de masas, como si hubiese llegado de esa ciudad tan chic. Observo de cerca a la pareja rígida. Parece que a la mujer le falta un incisivo, una elección bastante extraña para una modelo de baile. Después me concentro en los movimientos, y entonces lo capto: entre esta retahíla de gestos, no hay ninguno en el que los bailarines muevan la cadera. Mantienen el torso recto, no se inclinan el uno hacia el otro, ni oscilan de un lado para otro. Los inventores del baile fusionaron toda tradición de danza existente y extrajeron con minuciosidad los movimientos no sexuales. Al igual que El canal negro era el antídoto contra la televisión occidental, el lipsi era la respuesta del Este a Elvis y al decadente rock n'roll foráneo. Y ahí estaba: un baile inventado por un comité, la danza de un bizarro camello sin cadera (Funder, 2009, p. 147 y ss.).

REFERENCIAS

LIBROS

Byrne, D. (2011). *Diarios de bicicleta*. México: Sexto Piso.

Funder, A. (2009). *Stasiland, Historias del otro lado del Muro de Berlín*. Madrid, España: Tempo.

González de Alba, L. (2002). *Las mentiras de mis maestros*. México: Cal y Arena.

Richards, K. (2011). *Vida*, España: Global Rhythm Press/Península.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Alejandro, M. *Digan lo que digan*. Recuperado el 12 de enero de 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=IVpfrxqyGk>

Arcusa, R. & De la Calva M. *La la la en catalán*. Recuperado el 12 de enero de 2012 de http://youtu.be/se24_GEA8vc

Arcusa, R. & De la Calva M. *La la la en castellano*. Recuperado el 12 de enero de 2012 de <http://youtu.be/J4g5QYJOFzQ>

Auté, L. *Rosas en el mar*. Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://youtu.be/tB2QmTlsU1c>

Vila Matas, E. (2012, enero 10). Muy pronto para saberlo. *El País*. Recuperado el 13 de enero de 2012 de http://www.elpais.com/articulo/cultura/pronto/saberlo/elpepicul/20120110elpepicul_4/Tes



APRENDER HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD

Hugo Torres Salazar*

INTRODUCCIÓN

El Diplomado “Aprender Historia en la Escuela Primaria”, pretende ser un espacio para la reflexión y el surgimiento por parte de los participantes, todos maestros laborando en el nivel primario de educación en México; y para la construcción de propuestas alternativas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que conduzcan a sus alumnos a través de los ambientes de aprendizaje, a las competencias sociales y ciudadanas. El aprendizaje de la Historia, a través de este Diplomado, busca desarrollar en los participantes habilidades como la comprensión de sucesos y procesos históricos, la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo, el manejo de información histórica, así como la adquisición de valores y actitudes relacionados con el respeto y el cuidado del patrimonio cultural. Se pretende que el niño de educación primaria, conciba la historia como una construcción permanente en la que todos somos protagonistas y por lo tanto, participantes responsables y conscientes de su ser social.

El docente de primaria a quien va dirigido este diplomado, requiere reflexionar en los enfoques, los métodos y los materiales y recursos que emplea regularmente en la enseñanza de la historia, a la luz de las nuevas demandas sociales, de la visión integradora del nuevo plan de estudios y de los adelantos tecnológicos, con la intención de innovar en su práctica docente.

Para esto se propone el siguiente Diplomado bajo la siguiente estructura curricular; Propósito General del Diplomado:

Que el profesor-participante desarrolle las competencias necesarias para diseñar y proponer ambientes que propicien, en sus estudiantes, el desarrollo de competencias históricas, sociales y ciudadanas a través de aprendizajes significativos, lúdico, contextualizado y crítico de la historia, con base en la revisión, reflexión y rescate de algunas de sus prácticas previas y la incorporación de otras.

Esto se logrará desarrollando los siguientes módulos:

* Universidad de Guadalajara. México.

Módulo 1. “Análisis de la enseñanza-aprendizaje de la Historia”

Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre su práctica educativa, reconociendo sus supuestos, sus ideas sobre la Historia y su enseñanza, y sobre los valores que se aprenden en el conocimiento de la Historia.

Contenido: 1.1.- La función docente en el aprendizaje de la historia.-1.2.- Conocimiento y conciencia histórica.- 1.3.- Explicaciones del aprendizaje de lo histórico.- 1.4.- Conceptualización de lo histórico e interdisciplinariedad.- 1.5.- Los valores en la formación histórica

Módulo 2. “Aplicación de metodologías para el aprendizaje de la Historia”

Objetivo: Que los participantes apliquen diferentes métodos para el aprendizaje de la Historia, de acuerdo a necesidades específicas de su contexto.

Contenido: 2.1.- De la teoría al método.- 2.2.- Una historia ligada a nuestra vida.- 2.3.- Investigar para aprender.- 2.4.- Circunstancias y procesos.- 2.5.- Construcción dialógica del conocimiento histórico

Módulo 3. “ Aplicación de tecnología y recursos para el aprendizaje de la Historia”

Objetivo: Que los participantes identifiquen y apliquen los diversos ambientes de aprendizaje que pueden utilizarse para promover el aprendizaje de la Historia orientado hacia el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas”.

Contenido: 3.1.- Diversificación de ambientes, procesos y recursos para aprender historia.- 3.2.- Técnicas de investigación histórica.- 3.3.- Recrear la historia a).- simulaciones b).-teatro escolar c).-juegos.- 3.4.- Aprender Historia en ambientes virtuales 3.4.1.- comunicación educativa, 3.4.2.- acceso a la información y el conocimiento 3.5.- Ambientes y recursos para el aprendizaje.- 3.6.- La evaluación y la diversidad de modos de mantener lo aprendido.

La parte final del Diplomado se validará con la presentación de una propuesta pedagógica donde aplique los conocimientos adquiridos en el curso y que sea viable su aplicación en el medio escolar donde se desarrolle como docente. Las instituciones educativas que participaron en el diplomado fueron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sede del Consorcio Red de Educación Superior a Distancia, la Secretaría de Educación Pública en su Subdirección de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, y la Universidad de Guadalajara en su Sistema de Universidad Virtual. Los destinatarios fueron los profesores de



Educación Primaria, Educación Primaria Indígena, y Primaria Multigrado en servicio, en las diferentes entidades del país; siendo su registro a través de la dirección de formación permanente del magisterio. El diplomado se ofreció completamente en línea a través del ingreso a la plataforma METACAMPUS del sistema de educación virtual donde el ingreso se hace a través del registro de cada participante.

Esta plataforma está constituida por diversos ingresos tanto para el participante como para los asesores; su contenido es:

1. Portafolio, para ingresar los trabajos de los participantes y ser evaluados por el asesor,
2. Foros, se titulan de acuerdo al tema y módulo, y se postulan preguntas que generen discusión y participación teniendo efecto de retroalimentación ya que se incluyen en cada foro, ideas, opiniones y comentarios de los participantes, del asesor y del coordinador;
3. Participantes, aquí se tienen registrados todos los inscritos al diplomado y por cada participante se tiene información, su perfil personal y profesional, así como su correo electrónico;
4. Dudas, aquí se reciben las dudas que se presentan durante el transcurso del diplomado, tienen acceso desde luego en primer lugar los estudiantes, los asesores, el coordinador, y el asesor técnico; interviniendo cada uno de ellos de acuerdo a la duda que se plantea;
5. Administrar, esta actividad sólo la ejecuta el asesor titular –coordinador– para la planeación y seguimiento del diplomado.

Su duración es de 120 horas que se distribuyeron en tres módulos cada uno de cuarenta horas, asignando a cada grupo un asesor. Las actividades que los asesores desarrollaron durante el curso del diplomado fueron; al inicio en su página personal conteniendo, una bienvenida y presentación, y la revisión de las actividades en el portafolio, la resolución de dudas, la participación en foros, elaboración de blogs y wiquis, y la evaluación permanente de sus actividades. El proceso de evaluación se inicia desde que el participante envía a la plataforma vía portafolio sus actividades de aprendizaje, desde la preliminar hasta la integradora, en cada una de ellas se registra la simbología adecuada; NE si el producto es “no entregado”, SE, si aún no está evaluado, o sea, “sin evaluación”; y finalmente, SP, “sin producto”. La escala de calificaciones que se utiliza para registrar en la columna de evaluación, tiene los siguientes valores; E (100), MB (90), B (80), R (70) y NA (0.0), se considera como calificación mínima aprobatoria 70 (R).

VIÑETAS DE PARTICIPANTES DEL DIPLOMADO...

Participante 1

La operatividad

Basándome en la lectura del ensayo “tenía yo un maestro” en la que el autor nos comenta la gran responsabilidad que como docentes tenemos de involucrar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, les confieso que me motivó de tal manera en que imaginaba cómo mis alumnos podrían analizar, comprender y aprender utilizando los métodos, recursos y estrategias que se emplean y entonces pensé... ¿qué es lo que falta? evaluar mi práctica docente, saber en qué estoy fallando, entonces buscar soluciones y poner en práctica las teorías que me proponen para quitar esas piedritas que están en el camino recordemos que para que exista la operatividad debemos llevar a la práctica los conceptos teóricos. (HCR)

Participante 2

Reflexión

La lectura “Tenía yo un maestro”, hizo que reflexionara sobre la tarea tan importante que tenemos como docentes, personalmente, me gusta mi profesión, sin embargo he de reconocer que algunas veces me abruma, tanto trabajo administrativo, creo que me resta energía para lo verdaderamente importante, me siento atrapada dentro del Sistema Educativo Nacional, donde existen muchas actividades para “elevar la calidad educativa”, pero, de verdad ¿cuántas de ellas impactan de manera importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos? (RPC)

Participante 3

¿Qué valores transmites en la enseñanza de la Historia? Al recordar nuestro pasado nos hace sentir el momento, nos alegra, llena de nostalgia o nos invade el coraje, el odio o rencor según el tema tratado, siempre que la enseñanza sea placentera, desde un punto de vista crítico y reflexivo. Porque trabajamos con la diversidad humana preparándola para la vida en sociedad, fomentando la paz, inculcando la equidad de género, la democracia, el respeto y la justicia.

¿Qué valores se deben promocionar en la enseñanza de la Historia? Tenemos la oportunidad con los niños de contribuir para el fortalecimiento de su identidad como mexicano, respetando sus usos y costumbres, la etnia a la que pertenece y desde luego su lengua materna. Razón por la cual los valores universales como: la igualdad, la justicia, la libertad, la tolerancia, el respeto y la paz; se deben iniciar practicándolos en



la escuela, en la casa y en todo momento para lograr la formación de individuos aptos para su desarrollo en sociedad.

¿Para qué se enseña Historia?

Es necesario formar a los niños en el entendimiento que tenemos un pasado, el cual se debe de reconocer de manera amplia y concienzuda, analizar y reflexionar sobre el mismo y aceptar que somos producto de ello; por lo tanto aprender historia es fortalecer los derechos humanos, es fortalecer nuestra identidad, es ser solidario ante cualquier circunstancia con los que nos rodean, es simplemente ser hombre con conciencia. (FGV)

PARTICIPANTE 4

Considero que la historia es una ciencia social que nos ayuda a comprender el mundo en el cual vivimos. En este sentido, los valores que se promueven a través de ésta son los que nos ayudan a desarrollar una convivencia entre todos los individuos de una sociedad, por ejemplo, el establecimiento de normas, las leyes que se han generado para organizarnos como sociedad y saber que las instituciones son organismos creados para integrarnos a la sociedad al fomentar los valores y costumbres que se han venido desarrollando desde tiempo atrás. Los valores que la historia debe promover son el desarrollo de un juicio moral que nos permita reflexionar y tomar decisiones sobre lo que acontece en nuestra vida actual; el sentido de pertenencia nuestra patria, el reconocimiento y respeto de nuestro símbolos patrios y de los personajes que hicieron posible que nuestra nación sea lo que es el día de hoy y, los valores que nos hacen ser parte de una sociedad íntegra como son la honradez, el aprecio por la diversidad, el respeto, la tolerancia, el trabajo, la convivencia armónica, entre otros, los cuales se encuentran enmarcados en el Artículo Tercero Constitucional de nuestra Carta Magna. Así pues, la historia se aprende para conocer nuestro pasado, comprender nuestro presente y modificar el futuro para tener un mejor país y una vida satisfactoria. En este sentido, como establece Tucídides citado por Primitivo Sánchez Delgado una historia "...que sea útil para juzgar cosas que sucedan en el futuro, sabiendo la verdad sobre las cosas pasadas" (p. 310), por ello la importancia de aprender historia. (VCR).

Participante 5

Valores en la enseñanza de la Historia

Considero que los valores que transmito al pretender enseñar Historia, son los mismos que demuestro en las demás asignaturas, ya que considero que el ser humano

es uno y si es congruente (uno de los valores a transmitir), en todas sus actividades, en todas sus palabras, en todos sus hechos, manifestará los valores o anti-valores que existen en su actuar. Explicitando un poco más: el amor a la vida, el respeto, la empatía, la solidaridad, la tolerancia, el gusto por la diversidad, la honestidad, la valentía, son algunos de los valores que me gustaría que los niños aprehendieran de las clases de Historia. Los valores que considero que se deben promocionar en la enseñanza de la Historia, son los valores universales reconocidos por toda la sociedad, pues independientemente del contexto en que cada persona se desenvuelva, como seres humanos todos participamos de las mismas emociones y sentimientos, mismos que cuidamos y protegemos al vivir dichos valores universales (cívicos y morales) en la convivencia del día a día, y que indudablemente harán que nuestra sociedad sienta las bases de la que será la historia del mañana.

En cuanto a la pregunta de ¿Para qué se aprende Historia? Creo que se aprende o se estudia Historia para reflexionar sobre el hacer humano, evitando, con la reflexión sobre el mismo, los errores del pasado y visualizando a la vez, los avances del futuro. (CAC).

CONCLUSIONES

El Diplomado "Aprender historia en la escuela primaria", terminó en su primera generación el mes de julio de 2009; después de cuatro meses de duración. Los alumnos que integraron esta generación fueron 54 maestros de 16 estados de la República mexicana, y los resultados fueron por demás positivos;

1. Los participantes construyeron una nueva representación de historia, tanto como objeto de estudio como objeto de enseñanza.
2. Incorporaron nuevas estrategias didácticas y metodológicas en el conocimiento de la historia como en su enseñanza,
3. En su planeación como en su práctica docente, promovieron la participación de los alumnos como sujetos activos y constructores de su propio aprendizaje e incorporaron otros actores sociales de la comunidad; padres de familia, familiares, autoridades civiles.
4. Se modificó el discurso para enseñar, para pensar y para difundir el conocimiento histórico.
5. Se integró la historia en el Plan de Estudios como una asignatura coherente y correlativa a todas las demás asignaturas.



6. Los maestros reconocieron que una "nueva forma de enseñar historia" produce nuevas representaciones en los alumnos, llegando a modificar el concepto que tenían se la historia.
7. Los productos del diplomado tanto en el conocimiento como en los trabajos fueron utilizados por los profesores en su práctica docente y en su vida profesional; conferencias, ensayos, ponencias...
8. La acreditación del diplomado no sólo trajo nuevos métodos, nuevas estrategias, sino permitió a los participantes concursar en el ascenso escalafonario de su nivel educativo.

REFERENTES DEL DIPLOMADO

1. Programa Sectorial de Educación 2007-2012
2. Alianza para la Calidad de la Educación
3. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Secretaría de Educación Pública. México.

HISTORIANDO HISTORIAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS: NUEVA VERTIENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Patricia Montoya Rivero
y María Cristina Montoya Rivero*

INTRODUCCIÓN

El interés por la historia del libro y de los impresos en general surgió en Europa hace aproximadamente cinco décadas, con las propuestas de la Nueva Historia Francesa, que plantea diversidad de enfoques para acercarse a los textos, como pueden ser la historia económica, la historia social, la historia cuantitativa y la historia cultural; desde esta última perspectiva es posible analizar los escritos en un tiempo y en un lugar determinados, con ello, se pone de manifiesto lo que una persona o un grupo de personas han pensado sobre asuntos diversos que les atañen como sociedad.¹

Tomando como ejemplo la obra de Roger Chartier podemos ver cómo el investigador galo analiza el impacto cultural e ideológico de los textos en la sociedad, vistos éstos desde el punto de vista del autor, del lector y del patrocinador de la obra escrita.²

Los libros e impresos que tratan sobre la historia en particular pueden también ser objeto de estudio del historiador, tal y como lo ha abordado la historiografía. De esta misma manera consideramos que el estudio histórico de las publicaciones periódicas de tema histórico, pone de manifiesto una manera de pensar y de percibir la realidad por lo que está en la esfera de la historia cultural. A través de los escritos que integran una revista o una serie de revistas, se puede medir lo que un grupo concreto de la sociedad ha escrito sobre el quehacer del historiador, sobre los problemas que le son inherentes y sobre los temas que le preocupan. Las reflexiones señaladas llevaron a un grupo de Académicas de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, a iniciar estudios sobre publicaciones periódicas mexicanas de historia; contemplando, como uno de sus propósitos coadyuvar en la formación que reciben los estudiantes de la carrera de historia en los cursos de historiografía.

* FES Acatlán, UNAM.

¹ Cfr, Le Goff, Chartier y Revel (s/a, pp. 391-394).

² Cfr. Chartier (1992).



Pronto, el proyecto alcanzó un carácter institucional³ cuyos objetivos son la realización de un Catálogo y el balance historiográfico de revistas mexicanas especializadas en historia, publicadas en el siglo XX. En esta ponencia se presentarán los aportes de dicho proyecto, estos son:

- Una herramienta, que consiste en el catálogo de artículos publicados en revistas de historia durante el siglo pasado, y
- Una investigación historiográfica a través de estudios sobre las temáticas, temporalidades, instituciones, autores y lectores de las revistas.

Las revistas de temática histórica con frecuencia publican avances de investigaciones, síntesis de trabajos ya terminados, reflexiones sobre la propia disciplina, presentaciones de temáticas que preocupan en el momento en el que se escriben, además en muchas de ellas se incluyen reseñas, documentos, debates y noticias del medio académico. Es muy difícil que quien se interesa en esta materia logre revisar el cúmulo de publicaciones que existen para acercarse a un tema específico, por esta razón consideramos que a través de este trabajo se brindará a los estudiantes y al público interesado una herramienta que les permitirá acceder con facilidad a tales publicaciones.

El proyecto de revistas especializadas en historia

El proceso de elaboración de la herramienta de catalogación se integra a base de catálogos que contienen fichas con información sobre cada uno de los artículos publicados en varias revistas, tanto especializadas como de divulgación, éste se inició con el diseño de un formato para vaciar los principales datos, los cuales darán al lector una idea clara del contenido del artículo, para que así aquél pueda tomar la decisión de la pertinencia de consultarlo o no.

La ficha contiene los siguientes rubros:

³ Montoya, P. y Montoya, M.C. (2010). Proyecto PAPIME PE-40010: Catalogación y balance historiográfico de revistas mexicanas especializadas en historia, siglo XX. México: aprobado por la Dirección General de Asuntos para el Personal Académico UNAM.

PROYECTO HISTORIA-ACA. REGISTRO DE FUENTE PERIÓDICA	
No. REGISTRO	
1. Autor	
2. Título del artículo	
3. Nombre de la revista	
4. Datos de la publicación	
5. Tema	
6. Descripción	
7. Palabras claves	
8. Índice onomástico	
9. Índice toponímico	
10. Localización	
11. Observaciones	
12. Contenido	
13. Iniciales del catalogador	

Para la elaboración de esta ficha se tomó como base la del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), sistema que resguarda y actualiza el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), a través de este catálogo se puede acceder a referencias especializadas en educación, que proceden fundamentalmente de México, en donde cada ficha ofrece la referencia bibliográfica completa: autor, título del artículo, país de procedencia de la publicación, páginas, temas, resumen y biblioteca en donde se localiza. En nuestro caso se tomó la decisión de agregar dos campos más; el 8, índice onomástico y el 9, índice toponímico, que tienen una utilidad práctica para el público interesado en temas del pasado en general y en particular para el estudiante de historia, ya que este tipo de datos son materia prima para sus investigaciones.

El trabajo de catalogación de artículos de revistas de tema histórico, lo han venido desarrollando alumnos de la institución, primordialmente egresados de la carrera de Historia, pero también participó un alumno de Ciencias políticas y administración



pública. Mediante los trabajos de catalogación los estudiantes han realizado su servicio social, y quienes aspiran a obtener su título profesional, además de dicho catálogo deben realizar un estudio introductorio y un análisis historiográfico.

Desde el inicio del proyecto se pensó que las fichas del catálogo se integrarían a una base de datos⁴ que estaría a disposición en la red para uso y consulta de la comunidad académica.

Hasta el día de hoy no existe un catálogo electrónico completo que contenga un índice de las revistas mexicanas publicadas en el siglo XX especializadas en historia y que incluya la información necesaria para que cualquier investigador o estudioso de los temas históricos, pueda localizar fácilmente el tema o asunto de su interés. Por lo que toca a este aspecto, a partir del 2011 se elaboró un software que corrió a cargo de un grupo de estudiantes de la FES Acatlán de la carrera de Matemáticas aplicadas y computación, coordinados por el encargado de Procesos técnicos de Centro de Información Documental de la misma Institución.

Concientes de que cada día cobra mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje la utilización de las TICs, el acceso a información en los medios electrónicos por los estudiantes de licenciatura resulta imprescindible, de ahí la pertinencia del trabajo que se está realizando, que podrá ser consultado en Internet, lo que impulsará a los estudiantes a utilizar de manera cotidiana la información en formato electrónico para enriquecer sus investigaciones.

Cuando se planteó el proyecto, se hizo un listado preliminar de publicaciones periódicas que vieron la luz en el siglo XX, de éstas se seleccionó un primer grupo caracterizado por el impacto que ha tenido entre los lectores, tanto del medio académico, como del público en general, éstas son:

- Arqueología mexicana**
- Artes de México*
- Cuadernos americanos*
- Cuicuilco
- Estudios de cultura náhuatl
- Estudios de cultura maya
- Estudios de historia moderna y contemporánea*
- Fuentes humanísticas

⁴ Utilizamos aquí la definición de base datos de Moreiro (2000, p. 367): Una base de datos corresponde a un conjunto de tablas constituidas por filas y columnas que contienen información y que están soportados en un medio magnético.

- Letras libres **
- Historias**
- Historia mexicana*
- Historia y grafía**
- Revista de ciencias sociales y humanidades**
- Secuencia**

Para cumplir con su servicio social, los alumnos deben hacer un aproximado de trescientas fichas; por ello revistas como Cuadernos americanos e Historia Mexicana, que se han publicado por más de medio siglo, se han tenido que subdividir en trienios y quinquenios, respectivamente, por lo tanto el catálogo se realiza entre varios alumnos; mientras que revistas como Secuencia o Historias cuya publicación es más reciente han requerido que solamente dos alumnos se dediquen a catalogarlas, en tanto que en el caso de Historia y Grafía, que se empezó a publicar en la década de los noventa, la realización corrió a cargo un solo egresado.

Una vez realizado el catálogo, cada participante elabora cuadros estadísticos con los datos de: la publicación, de los autores y de la recepción de la revista.⁵

Cuando el estudiante decide titularse a través de este medio, efectúa un estudio introductorio a su catálogo en el cual presenta la historia de la revista, las características de su formato, su periodicidad, el contexto en el que surgió y otros asuntos que él considere importantes y que tienen que ver con aspectos específicos de la publicación que le tocó estudiar. Al mismo tiempo, el egresado debe hacer una investigación historiográfica, que incluye el análisis de las tendencias teórico-metodológicas, la intencionalidad, los objetivos y las preferencias temáticas de los autores, así como aspectos relacionados con la difusión y la recepción de la publicación. Todo ello con el afán de hacer avanzar la ciencia de la historia, especialmente en el campo de los estudios historiográficos.

Por todo lo anteriormente expuesto este proyecto requiere de la participación de un equipo numeroso de pasantes de la licenciatura en historia o de alguna otra carrera relacionada con las ciencias sociales, para cumplir con sus objetivos. Consideramos que deben tener una formación de acuerdo a un perfil que les permita desempeñar exitosamente tanto la catalogación como la investigación histórica introductoria, que deberá preceder a los inventarios de cada revista en particular, y así cumplir con

⁵ El Cuadro Publicación, incluye: temáticas, temporalidades, ámbitos. El Cuadro Autores, incluye: nombre, nacionalidad, género, institución de adscripción, profesión. El cuadro Recepción, incluye: Sitios en donde se distribuye, lectores a los que va dirigida, formas de adquisición de la revista.



los objetivos del Proyecto. Los alumnos participantes deberán contar con habilidades para la selección, la jerarquización, la síntesis, la interpretación, así como la capacidad de investigación y realización de análisis historiográficos mismas que desarrollan a lo largo de los cursos de las carreras de carácter socio-humanísticas.

El equipo de alumnos que participan en el proyecto ha sido coordinado por tres académicas de la FES Acatlán a través de seminarios mensuales en los que se presentan los avances y los problemas a los que se enfrentan los integrantes; al mismo tiempo cada uno de ellos tiene un asesor, al que eligen de entre la planta docente de la carrera de historia, a fin de ser guiados en la realización de sus trabajos de análisis historiográfico, mismos que deberán presentar junto con el catálogo para obtener el título.

Por otra parte estamos brindando un apoyo a los programas institucionales de titulación, los que se han diversificado en los últimos años, así se puede optar de Informe de Práctica Profesional al Servio de la Comidad⁶, o por hacer una tesina, o bien una tesis cuando en el estudio introductorio se presente una hipótesis que se desarrolle y compruebe a lo largo del mismo.

En el año 2010 las coordinadoras tomamos la decisión de insertar este proyecto en Programa PAPIME para contar con los apoyos institucionales necesarios, y de esta manera lograr un avance significativo en nuestros objetivos. La aceptación por parte de la DGAPA de entonces a la fecha ha fructificado en la realización de diez trabajos de titulación, así como en la realización de cinco eventos académicos en los que participaron directores y editores de revistas especializadas en historia, estudiosos de alguna revista en particular, y alumnos que han presentado el avance de sus trabajos a la comunidad. No es menos importante destacar que ha sido en estos últimos meses cuando los catálogos realizados ya se encuentran en proceso de incorporarse a la red de la Biblioteca de Acatlán para estar a disposición del público.

Debemos señalar que por ahora catálogos, cuadros estadísticos y estudios historiográficos se encuentran en Acatlán en CDs y están a disposición de maestros y alumnos, con lo que ha sido posible reunir un material didáctico para las asignaturas de historiografía, que tradicionalmente se había estudiado en los discursos de los historiadores publicados en libros, pero no en artículos, ensayos y reseñas de fuentes periódicas; con lo que se abren nuevas vertientes en los estudios historiográficos.

⁶ El informe de Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad fue aprobado por el Consejo Técnico de la facultad el 12 de marzo de 1991, y que permite que al tiempo que se realiza el servicio, se tiene la posibilidad de titularse. Para inscribirse en esta opción, es requisito no haber acreditado el Servicio Social con anterioridad, tener cubierto el 100% de créditos y cubrir 960 hrs. De Servicio Social, en un período mínimo de 6 meses y máximo de 2 años.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con las tendencias pedagógicas del constructivismo, que busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento, el acercarse a las revistas como fuentes para conocer de qué manera se percibía el pasado en la época en que fueron escritos los artículos, cuando los autores de estos estaban en un proceso de construcción del conocimiento y aún no llegaban a conclusiones definitivas, las que presentarían posteriormente en libros; por ejemplo investigadores del Colegio de México, en la revista *Historia Mexicana*, publicaron avances de las que serían sus tesis doctorales.

Otro aspecto que se puede distinguir es que en algunos artículos de las publicaciones periódicas los estudiosos se acercaron a diversos temas cuando, recordando a Darnton, el futuro del pasado aún no estaba resuelto, por ejemplo, cuando en 1942 en *Cuadernos Americanos* se escribía sobre la segunda Guerra Mundial sin saber cómo terminaría el conflicto. Todo esto permite un acercamiento novedoso al estudio de la historiografía mexicana.

REFERENCIAS

- Le Goff, J., Chartier, R. y Revel, J. (s/a). *La nueva hueva historia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chartier, R. (1992). *Lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Moreiro (coord), J. A. (2000). *Manual de documentación informática*. Madrid: Cátedra.
- Montoya, P. y Montoya, M.C. (2010). *Proyecto PAPIME PE-40010: Catalogación y balance historiográfico de revistas mexicanas especializadas en historia, siglo XX*. México: aprobado por la Dirección General de Asuntos para el Personal Académico UNAM.



JUGANDO APRENDEMOS HISTORIA

Gilberto Rodríguez Marín, Hebert Eduardo García Peña,
y Karen Alejandra Reyes Fajardo*

El presente documento tiene como finalidad dar a conocer el trabajo realizado en un grupo de cuarto grado de primaria, en el que se implementó una serie de actividades como parte de un proyecto innovador para la enseñanza de la historia. Se utilizó como estrategia didáctica el uso de actividades lúdicas para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos.

ACTIVIDADES LÚDICAS: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN

A continuación se describe la estructura de cada una de las actividades lúdicas que se implementaron para el desarrollo de esta propuesta didáctica.

Dominó

La **intención** de esta actividad consistió en crear una situación en la que los alumnos tenían que resolver un reto al encontrar una generalización: la correspondencia entre región cultural y Estado actual. Mediante el desarrollo del juego los niños se ubicaron espacialmente al relacionar el área correspondiente a Mesoamérica con la división política actual de México.

Se integraron las 6 regiones culturales de Mesoamérica y los Estados actuales de la República Mexicana. Se tomaron en cuenta los conocimientos previos que los alumnos tenían acerca de la organización territorial del país, ya que anteriormente trataron ese tema en la asignatura de Geografía.

Se observó que los alumnos no tenían noción de la extensión del territorio del país donde se asentaron las civilizaciones mesoamericanas, ya que aunque en ese momento podían enumerar las seis regiones culturales de Mesoamérica, aún no tenían facultad para ubicarlas correctamente; una vez que identificaron las regiones y contextualizaron la ubicación con un mapa actual pudieron llegar a la conclusión de que no todos los estados de la República corresponden a las Regiones culturales que se expusieron durante la clase.

* Escuela Normal "Profr. Serafín Peña".



Al momento de realizar el juego del dominó los alumnos tenían que ubicar las fichas de manera que coincidiera la región cultural con un estado de la república que actualmente se ubicara en dicho lugar. Al principio tenían dudas sobre lo que tenían que hacer, de que manera acomodar las fichas, pero al analizar la información y revisar las tarjetas empezaron a darse cuenta de que para poder jugar necesitaban conocer la ubicación de los estados de la república mexicana y revisar cuales correspondían a cada cultura de Mesoamérica. Los niños más aplicados fueron los que encontraron esta hecho pronto ya que no toda la información se proporciona a los alumnos para crear un reto a superar dentro de la capacidad del grupo. Los alumnos utilizaron el mapa de la república que estaba en el salón, otros más se fijaron en el rompecabezas que habíamos armado y en su libro de historia.

La actividad fue algo nuevo para los alumnos por lo que tardaron en adaptarse a las condiciones que el juego demandaba y las habilidades que necesitarían para realizar dicho proceso, sin embargo la clase fue satisfactoria en la medida de que se está llevando a cabo una estrategia lúdica que pocas o nulas veces se realiza en clase y que en cierta manera incentivan al alumno y lo motivan a realizar la actividad, además de que se ponen en juego diversas habilidades del pensamiento del alumno para resolver los retos que presenta la actividad.

Para que el alumno reconozca el espacio histórico de un tema en particular es necesario tomar en cuenta los elementos que rodean al tema en específico y posteriormente trasladarlo a un contexto en el que el alumno pueda desarrollar la comprensión del hecho, en este caso a través de actividades lúdicas que movilizan las habilidades de los alumnos y los motivan a pensar, formular preguntas y buscar información que le permita resolver los retos que se le presentan en las actividades propuestas.

Serpientes y escaleras

Para desarrollar la noción temporal de los alumnos y al mismo tiempo motivarlos a participar en clase se diseño una línea de tiempo creativa a través del juego de **Serpientes y Escaleras**. La secuencia numerada que sigue este juego fue utilizada para incluir una cronología de los eventos significativos que corresponden al panorama del periodo de Mesoamérica y a través de esto cumplir la finalidad de ubicar temporalmente a los alumnos.

La **finalidad** de esta actividad radicó en la ubicación temporal de los alumnos en el periodo de Mesoamérica, a medida que los alumnos avanzan casillas en el tablero del juego se presentaba la cronología correspondiente al tema que se desarrollo "Panorama del periodo", el reto presente en esta actividad fue utilizar la noción del tiempo



e identificar aspectos como **a.C.** y **d.C.**, ya que tenían que leer tarjetas del juego según los turnos establecidos en los que se leía por ejemplo "Avanza hasta el año 900 d.C."; esta sentencia en ocasiones desorienta a los alumnos debido al orden de los años cuando se aplica a.C o d.C. Sin embargo la cuestión era que poco a poco cada uno de ellos fuera descubriendo el orden de esta simbología de acuerdo a los tableros que se proporcionaron:

"La comprensión de las eras históricas es más tardía que el simple ordenamiento de fechas... Si pedimos a un niño de nueve o diez años que ordene dos hechos en los que consta su fecha correspondiente, una anterior a Jesucristo (a.C.) y otra posterior a Jesucristo (d.C.), hará caso omiso de las eras y los ordenará únicamente en función de la fecha, sin distinguir tiempo a.C. y d.C." (Pozo, 1985).

El desarrollo cognitivo de los alumnos comprende un factor esencial, como se menciona en la anterior cita es lógico que existan problemas al momento de ordenar fechas cronológicamente.

Al momento de trabajar con esta actividad lúdica se observó que los alumnos prestaban más atención a las indicaciones previas debido a que era algo nuevo para ellos realizar una actividad de esta índole en el aula de clases, podría decirse que "la estimulación del juego como medio de aprendizaje y el manejo de la motivación y del interés a través del juego constituyen estrategias que equivalen a dirigir la instrucción." (Moyles, 1990). Es necesario adecuar las actividades al nivel cognitivo de los alumnos para que se realice un aprendizaje significativo, además de introducir nuevos conceptos de nociones temporales.

Memorama

Se hizo uso del memorama como actividad lúdica, por medio de esta actividad se establecieron características culturales de Mesoamérica de este modo los alumnos desarrollaron habilidades de pensamiento y agilizaron su memoria para recordar la ubicación de las tarjetas, al familiarizarse con el legado de las culturas, se relacionó el presente, para determinar la importancia de las costumbres y tradiciones antiguas, de esta manera se puede percibir que "El juego conduce de modo natural a la creatividad porque, en todos los niveles lúdicos, los niños se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos." (Moyles, 1990, p. 87)

Se trabajó con el legado que dejaron las culturas mesoamericanas para la actualidad; se observaron imágenes sobre diversas actividades y recursos para contextualizar

la información con la vida diaria de los alumnos; se expresaron opiniones sobre las creaciones y tradiciones de la antigüedad y como prevalecen en los hogares de los niños como el maíz, el chocolate o los remedio medicinales. Los alumnos llegaron a comprender que el tema era algo importante en el pasado pero aún sigue siendo de relevancia.

La actividad en sí resultó interesante para los alumnos ya que tenía gran relación con la vida diaria al manejar costumbres y tradiciones así como el tipo de alimentación en casa:

“La inmersión en el pasado es un encuentro constantemente asombrado con formas de vida distintas, marcadas por la influencia de diversos medios naturales y culturales. Por esos rasgos peculiares del conocimiento histórico, a la práctica de la historia puede llamársele el oficio de la comprensión” (Florescano, 1997).

La comprensión del tema permitió que los alumnos analizaran la forma de vida y costumbres que existían en el pasado (Mesoamérica) y lo relacionaron con el presente en situaciones de la vida diaria.

Es necesario diseñar actividades orientadas a situaciones de la vida diaria para que exista una relación entre lo que se aprende y lo que rodea cotidianamente al alumno.

Sopa de letras

Para el desarrollo de este juego se creó una sopa de letras en la que se aplicaron los conceptos claves de la clase para valorar la eficacia de la actividad, se incluyeron aspectos que forman parte del repertorio de expresiones culturales de Mesoamérica, a través de eso los alumnos tenían la instrucción de buscar en fuentes diversas de información para completar una tabla, en este ejercicio hubo mucha dificultad y algunos alumnos no terminaron.

Los alumnos tuvieron dificultad en la búsqueda y análisis de información ya que tenían que leer una extensa lectura y resumir lo que era importante, faltó capacidad de comprensión y actividad tomó más tiempo de lo previsto.

Es necesario comprender que “La enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente.” (Carretero, 1995) Es por esto que se utilizan estrategias para aplicar los aprendizajes que se esperan. Es importante tomar en cuenta estrategias de aprendizaje que permitan conducir las actividades diarias de trabajo en clase.



Laberinto

Se diseñó un laberinto como actividad lúdica en el que se integró un mapa cuya finalidad fue que los alumnos trazaran el recorrido desde una civilización hasta otra, tenían que encontrar el área correspondiente a dos culturas mesoamericanas, de esta manera se ubicaron espacialmente.

Para esta actividad se realizó el análisis de información de las civilizaciones de Mesoamérica, los niños elaboraron carteles los cuales contenían información acerca de las culturas que ubicaron espacialmente mediante el laberinto. La búsqueda de información se realizó en base a una pregunta que los alumnos tuvieron que responder, para esto hicieron uso de fuentes de información a su alcance, este ejercicio tuvo buenos resultados y los productos elaborados demostraron la capacidad de análisis de los niños para escribir lo esencial en sus trabajos. El uso del juego como actividad inicial despertó interés en los alumnos, es decir:

“El hecho que el niño se muestre interesado y canalice sus energías hacia lo que hace, como también el hecho de que el juego sea un medio tan poderoso para el aprendizaje, permite advertir que, al aplicarse a cualquier actividad, incluso aburridora y fastidiosa, los niños se interesan y se apasionan por estas ocupaciones” (Nunes, 1994).

Las mismas actividades realizadas toman un sentido diferente para los alumnos al agregar algo que no es cotidiano en el salón de clases, los niños juegan pero al mismo tiempo aprenden. Las actividades lúdicas son un eje para la motivación de los alumnos en clase, por consiguiente los trabajos realizados tienen mayor empeño.

Adivina qué es

En esta actividad se estudiaron nuevamente las expresiones culturales de Mesoamérica de acuerdo a cada una de las civilizaciones que se contemplaron para el bimestre, además como actividad conceptual se formularon preguntas para describir diferentes utensilios que se presentaron. Estas cuestiones se realizaron por medio de una actividad lúdica que motivó a los alumnos a trabajar de esta manera se identificaron objetos que representan un parte importante del legado de Mesoamérica.

Se incluyeron las expresiones culturales de las civilizaciones mesoamericanas (esculturas, códices, arquitectura), se elaboró un tablero que contenía dicha información mediante imágenes que se despegaban para que los alumnos pudieran descartar objetos que no correspondían a las preguntas que realizaban.

Esta actividad lúdica fue la que más interesó a los alumnos además de llamar la atención, los niños tenían que descubrir que objeto tenían los compañeros contrarios, tenían que formular preguntas que se contestaran en función de un Sí o un No solamente. De esta manera los equipos observaban los objetos del tablero y determinaban el desarrollo de las preguntas de acuerdo a las formas y materiales que conformaban cada uno de los objetos señalados. Aunque hubo desorden de acuerdo a imprevisto pero el propósito de la actividad se cumplió.

Se identificó durante la aplicación de esta secuencia que los alumnos realizaban cuestiones de acuerdo a las indicaciones previas de la actividad, además se favorecieron actitudes que promueven un ambiente de aprendizaje acorde para el desarrollo de los alumnos.

Los niños se interesaron en la clase porque es algo diferente a lo que realizan cotidianamente, Las enseñanzas históricas representan una ayuda para comprender el presente y al mismo tiempo, para concebir sin proféticos dogmatismos el futuro de la nación” (Torres Bodet, 1944). Mediante la enseñanza de la historia se invita a los alumnos a comprender el funcionamiento del lugar donde viven, las causas y efectos que surgen a través del tiempo.

A través de la enseñanza de la historia, se forma en los alumnos una identidad nacional, una conciencia histórica que le permite valorar las tradiciones y las costumbres del lugar donde habita.

Lotería

Mediante la aplicación de la lotería, los alumnos reconocieron causas y consecuencias de las expediciones marítimas de Europa, la mecánica de esta actividad lúdica consistió en integrar los aspectos importantes de las expediciones marítimas y presentar un reto cognitivo para los alumnos al momento de leer las tarjetas que integraban las tablas, se explicaba su significado para que los alumnos identificaran en su carta si se encontraba la imagen correspondiente o no. Lo anterior permitió a los alumnos conocer el panorama del tema para ampliar la noción de ubicación espacial y temporal.

En esta actividad lúdica se observó dificultad al comienzo ya que los alumnos no estaban familiarizados con el tema, por lo que se les dificultó la ubicación de los aspectos que se desarrollaron durante el juego.



Turista

Esta actividad lúdica consistió en un tablero en la que se ubicaron casillas con bloques de preguntas que correspondían al "Descubrimiento de América" esto integraba un panorama de ubicación temporal y espacial del periodo del tema.

La intención de esta actividad fue ubicar a los alumnos de manera temporal y espacial en el panorama del periodo referente al Descubrimiento de América. Al iniciar su aplicación se identificó que los alumnos estaban familiarizados con el tiempo en el que se desarrollaron los eventos que se plantearon como actividad de inicio a través de una línea del tiempo, por lo que el desarrollo de esta actividad fue satisfactorio y se cumplieron los objetivos propuestos.

Crucigrama

Se utilizó como actividad lúdica resolver un crucigrama, esto al igual que la sopa de letras, tuvo como propósito el manejo de información histórica para reconocer los factores que ayudaron a Hernán Cortés en la conquista de México después de que los navegantes europeos exploraran las tierras del nuevo continente.

La diferencia en esta actividad fue que los alumnos no tuvieron dificultad en la búsqueda y análisis de información. La indagación de aspectos fue de manera proporcional y las preguntas planteadas para el crucigrama fueron explicadas de manera más detallada para evitar confusiones al momento de que se realizó el trabajo.

LA UTILIDAD DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Durante el proceso de la aplicación de la propuesta didáctica se apreció que existió una respuesta favorable en la movilización de competencias de los alumnos, favoreciendo de esta manera la Comprensión del tiempo y del espacio históricos, el Manejo de información y la Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Tales competencias fueron valoradas a través del desarrollo de indicadores de evaluación los cuales son: *Comprensión del espacio histórico*, *Comprensión del tiempo histórico*, *Ordenamiento cronológico de hechos*, *Análisis de fuentes de información Histórica*, *Valoración del legado cultural* e *Interpretación del pasado para comprender el presente*.

REFERENCIAS

Carretero, M. (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, pp. 15-32.

- Florescano, E. (1997). La función social del historiador. En: *La historia y el historiador*. México: FCE, pp. 63-88.
- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata/MEC.
- Nunes, A., 1994. *Las visitas y excursiones escolares como estrategias didácticas*. México: Trillas.
- Pozo, I. (1985). El tiempo histórico. *El niño y la historia Ministerio de Educación y Ciencia (El Niño y el Conocimiento/Serie Básica)*, Issue 11, pp. 14-26.
- Torres Bodet, J. (1944). Ideas y doctrinas. *Educación Nacional*, Issue 5, pp. 378-389.



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BASADA EN PROBLEMAS EN EL MARCO DE UN PROYECTO DIDÁCTICO: RETO PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Felicia Vázquez Bravo*

La historia como contenido escolar ha sido parte de la educación básica en México a partir del siglo XIX, pero es hasta el siglo XX que conforma como un contenido medular de la política educativa oficial, en la medida en que se ubica como una vía para conformar una identidad nacional. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la historia se ha ido redefiniendo, tratando de superar, por lo menos a nivel de las propuestas curriculares, los enfoques centrados en la transmisión de información. En México, es hasta finales de los años ochenta que encontramos en la literatura cuestionamientos al respecto. En términos generales, podemos englobar estos cuestionamientos en tres: ¿para qué enseñar historia?, ¿qué historia enseñar? y, ¿cómo enseñarla?

En la reforma curricular de 1993, se afirmaba que la enseñanza de la historia tendría un sentido formativo, privilegiando la construcción de la noción temporal como un esquema de ordenamiento cronológico, la diversificación de objetos de conocimiento histórico y la articulación con la geografía y la formación cívica (SEP, 2003). En 1997 se modifica el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal, instancia responsable de la formación de maestros de nivel básico, incorporándose la asignatura "Historia y su enseñanza". En ésta se abordaban las dimensiones psicológicas de la construcción del tiempo histórico y nociones sociales, se proponían recursos didácticos para el manejo de nociones temporales y espaciales, específicamente la línea de tiempo y el uso de mapas; se planteaban actividades basadas en "hacer como si...", es decir, simular los hechos históricos. Si bien las estrategias que se proponían presentaban el contenido al educando de manera atractiva y podrían favorecer la empatía e imaginación histórica, no retomaban las características de este contenido desde el punto de vista disciplinario.

En el año de 2006, en el marco de la reforma a la educación secundaria se revisó y modificó el enfoque y estrategias de enseñanza en ese nivel. En el 2009, se inició la "Reforma Integral de la Educación Básica" (RIEB). En particular en Historia, se señala

* Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Marista de Querétaro.



en los nuevos programas la intención de reforzar el enfoque formativo y desarrollar tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio, manejo de información y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Se afirma que el conocimiento histórico está en permanente reconstrucción y que se requiere enseñar una historia explicativa, privilegiando la reflexión crítica y las interrelaciones entre los acontecimientos. Como parte de la competencia referente al manejo de información documental, se hace énfasis en la lectura e interpretación de fuentes históricas y actividades procedimentales para aplicar el conocimiento histórico (SEP, 2009). Esta reforma por lo menos en el nivel de los documentos normativos, intenta incorporar principios teóricos de las corrientes historiográficas actuales, así como propuestas didácticas ya probadas en otros países, de manera particular el énfasis en la enseñanza de una historia explicativa, el trabajo con fuentes históricas y el pensamiento histórico como eje formativo, recuperando con ello la complejidad y método de investigación propio de la disciplina (Arce, 2009).

La reforma de 1993 y la de 2009 se caracterizan por la incorporación, tanto en el discurso educativo como en la práctica educativa, de visiones alternativas a la enseñanza de la historia tradicional, pero para poder implementarse, se requiere la actualización de los maestros en servicio y cambiar el enfoque en la formación de los estudiantes de las normales, jóvenes estudiantes producto de prácticas educativas centradas en la repetición y memorización de datos históricos o quizá, en aproximaciones constructivistas.

A partir de investigaciones cualitativas de la práctica docente y algunos estudios de carácter evaluativo de los maestros de educación básica en servicio¹ se puede señalar varias debilidades en la práctica y formación docente. Arce (2009) señala entre estas debilidades: aplicar del enfoque; identificar ideas centrales en un texto; relacionar acontecimientos históricos en la corta y larga duración; identificar los problemas más comunes que tienen los alumnos para aprender historia; diversificar los recursos y estrategias para la enseñanza de la historia; graduar los contenidos de acuerdo a la edad de los estudiantes; reconocer los principios teóricos y metodológicos que sustentan la construcción del conocimiento histórico.

En la reciente reforma para el caso de la enseñanza de la historia, la competencia de manejo de información de fuentes requiere que los maestros tengan cierto conocimiento y habilidades sobre el manejo de éstas, las cuales adquieren sentido en relación con una visión epistemológica específica, que les permita a los estudiantes

¹ Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006, Examen Nacional para maestros en servicio "Aprender y enseñar historia en la educación básica" México. SEP.



en formación para ser maestros, introducirse en la(s) lógica(s) de construcción de este conocimiento. Si bien, los programas de la Escuela Normal, hasta el año de 2010 eran acordes en lo general con este enfoque, no contemplaban espacios para el análisis y comprensión de la historia desde sus características epistemológicas y mucho menos metodológicas, que diera al estudiante un contexto formativo suficiente para implementar las nuevas orientaciones de los planes de estudio de primaria.

Hasta el momento las experiencias reportadas de trabajo didáctico a partir de fuentes históricas, ha encontrado cierto impacto en las concepciones de la Historia de los sujetos aunque no su transformación radical ni un impacto significativo en el ámbito escolar (Barton, 2010). Esto puede ser explicado, además de las dificultades cognitivas específicas y otros factores, a partir de la artificialidad de las situaciones escolares en relación a tratar de simular espacios de construcción de conocimientos, a la dinámica y condiciones institucionales (demandas del currículum formal, tiempos, recursos, prioridades).

Entendemos a la didáctica como una disciplina descriptiva, analítica que estudia y norma la enseñanza, entendida ésta como una acción intencional dirigida a producir aprendizajes deseables en un contexto institucional, el cual constituye una dimensión de la práctica social, con características singulares (Camilloni, 2007).

En la didáctica de la historia actualmente encontramos cuatro enfoques posibles: la transmisión de información factual, el trabajo con el método del historiador, la comprensión de conceptos clave del discurso histórico y la comprensión del discurso histórico a través de prácticas de lectura y escritura en el contexto del aula. Estos enfoques pueden resultar complementarios entre sí, o bien constituir alguno de ellos el eje de la propuesta de enseñanza. Sin embargo, su implementación requiere de un marco teórico-epistemológico, que articule el uso de técnicas específicas con una intencionalidad pedagógica acorde con las características de la disciplina.

La situación problema y el proyecto didáctico. La experiencia didáctica que aquí se presenta, retoma el método basado en problemas y el trabajo por proyectos, los cuales son propuestas pensadas desde planteamientos de la corriente constructivista, bajo el enfoque de la enseñanza situada.

El método basado en problemas en el caso de la Historia ha sido desarrollado por autores como Allain Dalongeville y Michel Hubert. Dalongeville (2003) hace una propuesta concreta para trabajar en Historia con el enfoque de la situación-problema. Plantea que este tipo de enfoque ayudará a transformar las representaciones de los estudiantes en relación a la historia. Define como situación-problema en el terreno de la didáctica de la Historia aquella situación propuesta en el ámbito de la enseñanza formal que demanda comprensión y análisis de un hecho, la cual, en un inicio le re-

sulta dificultosa al estudiante dado que sus representaciones no le son suficientes para resolver esta demanda. La situación problema se caracteriza por trabajar con un objeto histórico estudiado por historiadores, del que ya han formulado hipótesis e interpretaciones, sobre el mismo y que permite encontrar o construir puntos de vista, opiniones, e intereses contradictorios. Se promueve la comparación entre el cómo fue vivida dicha situación y cómo es ahora recuperada (pasado-presente), a través de la interpretación de los que ahora estudian esa realidad. En particular, para este autor, es relevante promover la confrontación de la comprensión lograda con el "otro-presente, es decir entre los mismos alumnos y el profesor en diferentes momentos de trabajo con la situación. Lo cual detonará el conflicto sociocognitivo, fundamental desde la perspectiva de Dalongeville, para producir cambios en las representaciones.

El proyecto didáctico es un conjunto de experiencias que se definen de manera anticipada y organizada con un propósito bien definido. Díaz-Barriga, puntualiza que el método de proyectos: Puede tener como propósito el resolver un problema, desentretener un acertijo, superar alguna dificultad, o también hacer o efectuar algo que materialice una aspiración o idea (Díaz-Barriga, 2006, p. 34). El trabajo didáctico basado en proyectos tiene una serie de características teóricas y metodológicas, pero como plantea Perrenoud (2000), éste debe adecuarse en los contextos particulares de implementación. Se busca movilizar saberes y recursos cognitivos a partir de enfrentar desafíos que importan al alumno: aprender o comprender algo y alcanzar una meta, obteniendo la satisfacción del trabajo cumplido. Implica enfrentarse a obstáculos reales propios de la del trabajar con otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo por proyectos, ha sido parte de la propuesta metodológica-didáctica de las modificaciones curriculares de la presente década. Su implementación inició en el nivel de preescolar y posteriormente en el de secundaria, recientemente se incorpora al nivel de primaria. En los programas de las escuelas normales, hasta el año del 2011, ha sido parte de los contenidos de la licenciatura en educación preescolar, pero no de la licenciatura en educación primaria. Se les pedía a los estudiantes que planearan por proyectos, pero en la misma institución formadora, no era una modalidad didáctica con la que se trabajara. En el contexto de la práctica docente de quien presenta esta experiencia, se fue haciendo cada vez más fuerte el reclamo de los estudiantes normalistas: "nos piden que trabajemos por proyectos con los niños, pero aquí no lo hacemos, ¿cómo lo vamos a aprender?" Este reclamo, a la par de la investigación documental que se estaba realizando, me llevó a la decisión de implementar esta modalidad didáctica



con los grupos a mi cargo. Este proceso fue paulatino, año con año, se fueron probando actividades aisladas con los grupos como parte del trabajo docente, pero fue hasta el ciclo escolar 2010-2011, que se decidió implementar esta modalidad en el marco de un proceso de investigación más amplio como parte de estudios de doctorado, en que se aborda su análisis con un enfoque cognitivo. Enfocando la experiencia desde una mirada de práctica docente desde la investigación- acción, la pregunta central de la experiencia es: *¿Cuáles son sus alcances y limitaciones al implementar una innovación didáctica en el ámbito de formación docente, que implica movilizar no sólo saberes, sino prácticas institucionalizadas?*

Esta pregunta resulta relevante en el marco actual de reformas curriculares que pretenden movilizar formas de enseñanza. Al diseñar y proponer el proyecto a los actores institucionales (estudiantes, maestros, directivos) se esperaba aportar la posibilidad de experimentar con una innovación didáctica institucional. Se sabía que el trabajo sería arduo y que implicaría un fuerte compromiso como docente-investigador, pero, dado el ambiente de trabajo con el que se había trabajado años atrás, se pensó que la propuesta sería apoyada y bien recibida.

MÉTODO

Lo participantes fueron estudiantes de la licenciatura en educación primaria y preescolar. La experiencia se focalizó en dos subgrupos: uno de la licenciatura de educación primaria conformado por 9 estudiantes y 6 de preescolar. Todos cursaban el 5º semestre (de los 8 semestres del programa). En total participaron 15 estudiantes, (14 eran mujeres y 1 varón). Su edad era entre 21 y 38 años de edad, siendo la media 23 años.

El análisis de la experiencia didáctica, que aquí se comparte, pone el foco en el diseño y aplicación de la propuesta didáctica en un contexto natural, recuperando los aprendizajes obtenido de la experiencia misma.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La experiencia se llevo a cabo en una escuela normal particular, ubicada en el Estado de Querétaro, en la que se ofrece varias licenciaturas en educación, entre ellas educación primaria y preescolar. Esta escuela, sigue el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública. Los profesores son en su mayoría egresados de escuelas normales. La mayoría, al momento de la experiencia, tenían mínimo 8 años de laborar en la institución, pero hay varios que tenían aproximadamente 20 años en dicha institución.

Además de las materias señaladas en el plan de estudios oficial, el trabajo académico en esta escuela se ha caracterizado por buscar el fortalecimiento de la formación práctica de los estudiantes a través de acciones institucionales en los que participan de manera conjunta todos los profesores y estudiantes, tales como el "Circuito infantil". Éste consiste en que, se diseñan e implementan en cada materia o área, actividades breves, denominadas talleres. Asisten a estos talleres niños que cursan el nivel de preescolar y primaria. Este proyecto institucional se ha conservado año tras año, bajo la convicción del equipo docente de su impacto positivo en la formación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, representa cargas de trabajo extra para todos los involucrados, habiendo momentos de elevado estrés y agotamiento físico y psicológico.

El diseño e implementación del proyecto didáctico de Historia se realizó entre octubre del 2010 y enero del 2011. En este periodo la docente-investigadora impartía la materia Historia y su enseñanza II, en la licenciatura de educación primaria. Esta situación, por un lado, garantizaba contar con un grupo de estudiantes, pero a la vez, se conjuntó con una serie, no previstas, de subjetividades por parte de los demás docentes y del mismo investigador. En el inicio formal del trabajo de campo hubo cambio del personal directivo y modificaciones desfavorables en las condiciones laborales de los docentes, provocándose tensión y rupturas en las relaciones interpersonales entre los docentes. Si bien hasta el momento se había llevado una relación de trabajo colectivo y de cordialidad entre la mayoría de los maestros, al momento de conocer el trabajo que se estaba realizando con el grupo por parte de la docente-investigadora y al saber que se sería parte de un estudio para obtener un grado académico, algunos maestros realizaron acciones de sobre presión al grupo, lo que dificultó la disposición de tiempo y atención de los sujetos a las tareas encomendadas, desarrollándose en un clima institucional poco favorable.

Técnicas

Se recuperaron producciones escritas de los sujetos y reflexiones orales, así como cuestionarios, y se llevó un registro a manera de diario de trabajo. Para esta ponencia sólo se retomaron sentidos construidos a partir de los comentarios de los participantes y lo observado durante el trabajo.



ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Diseño y preparación

El objetivo del proyecto didáctico fue que los sujetos-estudiantes tuvieran un acercamiento a la historia desde un método específico, basado en la formulación de interrogantes, formulación de hipótesis, la búsqueda de información (fuentes históricas), que a la vez les sirviera de base para comprender formas innovadoras de enseñar la historia acorde con los enfoques didácticos reportados en la literatura sobre el tema.

El tema central fue: El agua en Querétaro, tomando como eje los cambios en la extracción, distribución y abasto del agua (siglo XV al siglo XX). Se retomó este aspecto de la historia de la región, por considerar que sería potencialmente significativo para los sujetos-estudiantes.

Cabe resaltar que si bien no todos los sujetos son originarios de Querétaro, la ubicación geográfica de la institución así como su historia está vinculada con el tema del agua, dado que el edificio es la instalación de una antiguo molino y fábrica textil localizada al borde de un cauce denominado "Río Querétaro". El tema del agua, además de ser un asunto de interés y preocupación global, se vincula con los objetivos de enseñanza del sistema educativo referente a fomentar la conciencia ecológica. En la región se viven actualmente problemas de abasto de agua potable. La situación problema eje del proyecto fue: ¿De dónde viene el agua que consumimos diariamente?, ¿por qué dicen que se está acabando?, ¿antes de dónde venía?

Este tema también se eligió con base en las recomendaciones de Dalongeville, quien señala que el tema-problema para ser abordado didácticamente en los niveles pre universitarios, deberá ser un tema ya estudiado por expertos y de los que existan fuentes primarias y secundarias accesibles a los estudiantes. Como parte de diseño de la presente investigación, la investigadora-docente, localizó y analizó previamente la fuentes primaria y secundarias en relación al tema.

El producto final esperado eran narraciones explicativas de algunas situaciones económicas, políticas y sociales que llevaron a modificar el sistema de distribución del agua a través del tiempo. Estas narraciones tendrían que apoyarse en material didáctico. EL proyecto didáctico se pensó inicialmente como el eje de trabajo del programa de Historia y su enseñanza II, pero considerando que el tema central del Circuito Infantil sería el medio ambiente, el proyecto fue propuesto a la directora de las licenciaturas mencionadas, como taller de Historia y Geografía, siendo aceptada la propuesta. Se pensó que de esa manera los estudiantes podrían darle mayor sentido al producto esperado, dado que se presentaría con niños.

El equipo para el taller estuvo conformado por 3 estudiantes de primaria, 6 de preescolar y tres profesoras, incluyendo al investigador-docente. Una contaba con estudios de maestría en historia e impartía las materias de historia de la educación; la otra, formación de maestría con especialidad de español. El propósito era diseñar una situación didáctica con una duración máxima de 20 minutos. Se trató de que las estudiantes de la licenciatura de preescolar se integraran la trabajo con todo el proyecto, pero ellas se rehusaron, argumentando la carga de trabajo que tenían en otras materias y sólo participaron en algunas actividades. A continuación se detallan las actividades realizadas con el grupo de la licenciatura en educación primaria, en el marco del proyecto didáctico.

IMPLEMENTACIÓN

Fase 1. Problematización y consulta de fuentes

El propósito era brindar elementos que movieran a los sujetos-estudiantes a la reflexión en relación al agua como problema social, lo cual les motivara y orientara en la consulta de fuentes de diversos tipos. A la vez, se buscó identificar sus ideas previas en relación al tema y en relación a la Historia.

Se tuvieron pláticas con expertos en el tema: Un biólogo especialista en el manejo de cuencas; un geólogo, trabajador jubilado de la Comisión Estatal de Agua (CEA), encargado de la perforación de pozos en los años sesenta y trabajadores actuales de la CEA responsables de perforar pozos, potabilizar el agua y fomentar la cultura del cuidado del agua. Posterior a la conferencia del biólogo, se realizó con el grupo de primaria una sesión de análisis y discusión del tema. Al final se les pidió a los sujetos-estudiantes redactaran preguntas sobre el agua que pudieran ser respondidas a través del conocimiento histórico.

Se les proporcionó el programa de trabajo por escrito y la lista de materiales disponibles en la biblioteca exclusivos para este proyecto. Se les pidió integraran en una carpeta de evidencias todo el material que se fuera produciendo, así como sus reflexiones. Posteriormente se les pidió a los estudiantes contestaran un cuestionario de ideas previas.

Como parte de la introducción al material gráfico y bibliográfico, se les mostraron mapas históricos de la región (pinturas) como ejemplos de fuentes primarias. En otra sesión, se realizó un recorrido físico por puntos de la ciudad y sus alrededores considerados clave para entender la historia de la distribución del agua. Al final del recorrido se les pidió que leyeran el texto: Landa Fonseca, C. (2004) *Agua y Conflictos Sociales en Querétaro*



1838-1876. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Municipio de Querétaro. Este material les fue proporcionado en versión digital y copias fotostáticas. El texto fue elegido por la claridad con la que se aborda el tema y sus antecedentes. De manera individual se fue entrevistando a cada sujeto, para conocer cómo abordaban e interpretaban el texto. Al final de la entrevista, se les daba algunas recomendaciones para continuar con la lectura y se le pidió hicieran una síntesis por escrito y un análisis crítico, para el cual se les dieron preguntas específicas. Los estudiantes de la licenciatura en educación primaria participaron en todas estas actividades.

Fase 2. Elaboración del material

Al taller de Historia y Geografía fueron asignadas 6 estudiantes de preescolar y tres de primaria, conformado el equipo de monitores. Se repartieron las etapas del contenido histórico y se elaboraron maquetas como material didáctico, diálogos y secuencia de la narración y de las actividades. Los estudiantes del grupo de primaria que no estuvieron en el taller, participaron con propuestas de diálogos para los niños y apoyo indirecto a sus compañeras.

En el taller con niños estas narraciones fueron expresadas de manera oral por los monitores del taller, quienes personificaron actores sociales de la época, apoyadas con representaciones gráficas, maquetas y fotos) de la ciudad de Querétaro correspondiente a cada una de las etapas históricas analizadas.

En la fase 3. Cierre y evaluación

Al final de la fase 2, se le pidió a todos los integrantes tanto del grupo de primaria contestaran, a manera de cierre y evaluación, un cuestionario. Una parte era en equipos, con el fin de recuperar los aprendizajes conceptuales y didácticos del trabajo por proyectos. Otra parte fue individual, en la que expresaron sus ideas en relación a la historia y su enseñanza, así como la evaluación del trabajo realizado. Este grupo, además entregó al final la carpeta de evidencias, con base en lo cual se analizan sus reflexiones a lo largo del proceso. Todo este material fue analizado como parte del estudio doctoral, el cual se presentará a través de algún otra publicación.

EXPERIENCIAS RELEVANTES

La participación de los 9 estudiantes del grupo de primaria fue constante, pero con diferente nivel de compromiso. Hacían todas las actividades solicitadas, por momentos

se mostraban con mucho entusiasmo y en otros, con cierta pasividad y ausencia. Por lo menos cinco mantuvieron la motivación durante todo el proceso. Al final, todos quedaron muy satisfecho con el trabajo realizado y los aprendizajes obtenidos. Las 3 estudiantes que participaron directamente en la fase 2, sí se involucraron incluso más allá de los tiempos de la actividad, buscaban material y se apoyaban entre sí. Aceptaban la ayuda que les brindaba el docente-investigador para ir construyendo un relato explicativo y reflexivo, incorporaban la información que habían estado obteniendo a través de las fuentes históricas. Iban haciendo adecuaciones a su discurso, formulando cuestionamientos hacia los niños, analogías y utilizando material de apoyo complementario tales como fotografías antiguas y actuales. Se puede afirmar asumieron el compromiso cognitivo que representaba el proyecto. Había un contrato didáctico. En el análisis de sus producciones se observó un impacto en sus ideas sobre la Historia y en sus ideas sobre la enseñanza.

Con las estudiantes de preescolar se vivieron situaciones de mucha tensión sobre todo con la docente-investigador. Si bien al principio se mostraron entusiasmadas con el proyecto, al mostrárseles todo el programa, expresaron que era demasiado trabajo. Se les invitó a participar en las actividades y se buscó tiempos para trabajar con ellas directamente y medios para mantener la comunicación (vía correo electrónico). Participaron en las pláticas con expertos y a la demás actividades no asistieron, ni contestaron a los mensajes vía electrónica. Durante la preparación del material, por momentos expresaban iniciativas personales, pero en general, fue difícil que realizaran el trabajo con calidad o que dedicarían más tiempo del establecido en el horario escolar. Por lo general, sus narraciones eran de tipo descriptivo y anecdótico. No pedían ni aceptaban intervenciones de la docente- investigadora en el contenido de sus narraciones. Su actuación con los niños en general era adecuada, en cuestión de tono de voz, gesticulación; en el caso de los de preescolar, utilizaron un muñeco de peluche como narrador. Lograban captar la atención de los niños.

En relación a las maestras participantes también hubieron diferencias en su nivel de involucramiento y de participación. La maestra de español, apoyó en todo momento a la docente-investigadora y a las monitoras, con el fin de que el trabajo resultara lo mejor posible. La maestra en Historia, en un principio mantuvo distancia con el trabajo, incluso en sus participaciones iniciales expresaba escepticismo con la propuesta. En la medida que se fue avanzando y se fueron concretando las producciones, su actitud fue cambiando, tratando de apoyar más directamente o buscando quien nos ayudara. En general, mantenía una buena relación con las estudiantes de preescolar, evitando confrontación.

En general, se percibió tensión al interior del equipo de trabajo y al exterior. Los alumnos reportaban que hubieron maestros que les pedían realizar actividades no pla-



neadas, siendo interpretado esto por parte de los mismos estudiantes como una manera de obstaculizar su participación en la actividades del proyecto. Esta situación implicó para los estudiantes de primaria, además de enfrentar el reto del mismo proyecto, responder a la demanda de los otros profesores. Se vivieron situaciones que me llevaron a identificar que los profesores pensaban que la investigación doctoral se basaba en el trabajo con el taller, lo cual les provocó incomodidad. Los estudiantes reportaron comentarios tales como: "los están utilizando y sobreexplotando". Faltó comunicación y negociación por mi parte hacia los demás maestros de la institución, dado que en un principio no la creí necesaria. Supuse que les parecería interesante la propuesta.

En la realización del proyecto se enfrentaron varias dificultades: Las inherentes al proyecto:

- a) Relacionadas con habilidades y conocimientos para la lectura, análisis y comprensión de los documentos escritos, lo cuales a su vez fue parte del reto cognitivo.
- b) El ser percibido por los participantes como algo muy complejo, ambicioso y demandante de tiempo y esfuerzo.
- c) La diversidad de enfoques, incluso entre las profesoras responsables, en relación a la narrativa histórica dirigida hacia niños: ¿se debe contar los sucesos como cuentos y descripciones o como explicaciones de procesos más complejos?

Las relacionadas con la organización institucional:

- a) Limitantes de tiempo dentro del horario escolar para realizar todas las actividades que se requerían (consulta de fuentes, discusión, elaboración de material...).
- b) Ante esta limitante, la organización del currículum por materias, coadyuva a conflictos por ganar bienes: "tiempo y el interés de los propios estudiantes".
- c) Falta de espacios y de actitudes para el trabajo colegiado. En esta institución se paga por hora-frente a grupo, pero a al vez el trabajo exige que se hagan muchas actividades fuera del horario remunerado, provocando tensiones y desgaste físico y emocional.

Las relacionadas con la cultura institucional:

- a) La investigación si bien se dice que es necesaria, es vista como una actividad ajena e incluso contraria a la docencia: "No es aceptado experimentar con los estudiantes".

- b) Estigma hacia la superación profesional. El maestro que trata de hacer algo diferente al resto y destaca ante los estudiantes por el manejo o la búsqueda de miradas teóricas alternativas es visto como un amaneza, ¿a qué?
- c) Subestimar la capacidad tanto de los jóvenes normalistas como de los niños para abordar la complejidad conceptual y poderlo traducir a situaciones de enseñanza pertinentes al contexto.

Sería necesario profundizar en estas dificultades y considerarlas para la implementación de innovaciones que impliquen a varios actores institucionales. La creación de alternativas de trabajo innovador en las escuelas requiere de una formación permanente y de alto nivel con los maestros en formación y en servicio. Pero también implica retos tanto a nuestra manera de ver el conocimiento como a la manera de pensar y convivir con los otros en los espacios educativos. Requiere una transformación a fondo de la cultura institucional, en particular de las escuelas formadores de maestros.

REFERENCIAS

- Arce, M. C. (2009). *La enseñanza de la Historia. Una Historia*. Tesis de Maestría en Historia de México. México, UNAM.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiante acerca de la historia. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, Trad,. De Sara Silvestre, número 9, pp. 97-114.
- Camilloni de, A. R. W. (comp.) (2007). *El saber didáctico*. Argentina, Paidós.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, número 2, p.p 3-12, disponible en: <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm> (Accesado el 10 de noviembre 2009).
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGrawHill.
- Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Trad. M. E. Nordenflycht. Suiza, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra, Disponible en: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/ciencias2/documentos/proyectos.pdf (Accesado el 30 de abril de 2012).
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Plan y programa de estudio 1993*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2009). *Planes y programas de estudio, Reforma integral de la educación básica*. México, Subsecretaria de Educación Básica.



MÉTODO DE PROYECTOS: UNA OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR LA COGNICIÓN Y REPENSAR LA HISTORIA DE MÉXICO

María Azucena Valencia Torres*

EL RETO... ¿HISTORIA DE MÉXICO? ¡NO ME GUSTA, ES TAN ABURRIDA!

Me gustaría comenzar este trabajo compartiendo cómo es que llegué a este momento. Cuando inició el ciclo escolar 2012-2013 empecé a preparar mis clases muy entusiasmada con la noticia de que ahora también impartiría la asignatura de Historia en el tercer grado de la Secundaria del Colegio Bilingüe Paidós, institución donde laboro. Y ¡cómo no estar feliz! si tenía tres poderosas razones para ello:

La primera tiene que ver con el gusto particular que poseo hacia la historia de México y el deseo vehemente que sentía desde hace unos cuatro años de impartir tal materia.

La segunda se relaciona con el especial cariño que le tomé a la generación de estudiantes que pasaban a ese grado, pues fue justamente con la mayoría de ellos, cuando estaban en sexto de primaria, con quienes apliqué un proyecto de intervención didáctica relacionado al desarrollo del pensamiento analítico en el aprendizaje de la historia y cuyos resultados fueron muy satisfactorios llevándome a titularme de mis estudios de maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Aunado a lo anterior, volví a trabajar con los ahora adolescentes en el curso de Historia Universal durante su segundo grado de secundaria en el ciclo 2010-2011 y nuevamente logré deleitarme al ver cómo se interesaban en los temas y aceptaban, con muy buena disposición, cada una de las actividades que conformaban mi estrategia, la cual por cierto, retomaba el planteamiento de desarrollar el pensamiento analítico pero ahora en un nivel superior.

Con tales antecedentes, al planear el primer bimestre de este nuevo curso las expectativas eran enormes. Y así iniciamos. Promocionamos las culturas prehispánicas convirtiéndonos en una gran agencia de viajes, reflexionamos sobre la veneración que tenían nuestros antepasados por los elementos naturales y cómo sus prácticas y creencias lo demuestran, aprendimos algunos datos curiosos sobre la conquista de México,

* Universidad Veracruzana. Colegio Bilingüe Paidós.



debatimos sobre el origen del término “malinchismo” y sus manifestaciones actuales a partir de canciones de protesta, analizamos el impacto de la esclavitud, la labor de los jesuitas y las reformas borbónicas, escribieron y representaron guiones de “mini obras de teatro” sobre aspectos socio-culturales, políticos y económicos de la Colonia, todo ello con responsabilidad, cuidado y preocupación hacia sus resultados, pero con un casi nulo interés hacia el aprendizaje de la Historia de México por parte de la mayoría de los muchachos y, por ende, la significatividad de lo “aprendido” era de muy bajo nivel.

¿Qué pasaba con todas las expectativas hacia este curso?, ¿por qué la diversidad de actividades y materiales didácticos minuciosamente elegidos no funcionaba?, ¿qué más podía hacer?, ¿realmente qué tanto les significaba lo “aprendido”? Estas preguntas me golpeaban fuertemente y representaban mi preocupación, por un lado, hacia el nivel de logro de las competencias planteadas por nuestro plan de estudios, y por otro, hacia la pérdida de interés de lo que considero elemental para transformar favorablemente nuestra realidad actual: aprender sobre nuestra propia historia.

Un día, una de las niñas levantó su vista de la libreta y me dijo:

–¿Y cuando acabemos de ver las dramatizaciones qué vamos a ver sobre nuestra “interesante” historia maestra?

–¿Pues qué sigue después de la Colonia?– le respondí yo, retando a su comentario sarcástico.

–¡La independencia!– respondieron al unísono sus compañeros, con el menor indicio de gusto.

–Ay no, otra vez, ¡maestra, es que siempre es lo mismo!– agregó otra de ellas con un fuerte tono de disgusto.

En ese mismo momento dije hacia mis adentros “es hora de trabajar con método de proyectos”.

¿Pero cuál es la razón por la que aposté por el método de proyectos para redireccionar el proceso de aprendizaje en mi curso de Historia de México? A continuación haré algunas precisiones necesarias al respecto.

LA HISTORIA DE MÉXICO QUE NECESITÁBAMOS REAPRENDER...

¡Y PARA QUÉ OTRA VEZ SI YA ME SÉ DE MEMORIA DE LO QUE TRATA!

Hablar del aprendizaje de la historia implica considerar algunas dificultades vividas por muchos de nosotros no sólo como profesores, sino incluso como estudiantes de la misma. En cualquiera de esos dos roles se escuchan diversas opiniones respecto a esta disciplina dentro del currículum oficial por lo menos a lo largo de la educación básica.



Niños y adolescentes de nuestras escuelas cuestionan constantemente el motivo por el cual tener que cursar la materia de Historia, sea Universal o de México, pues desde su punto de vista no les genera ningún beneficio concreto, pero sobre todo ningún interés en aprenderla.

–Es que siempre es lo mismo, leer, hacer resúmenes y responder cuestionarios, ¡que muchas veces hasta nos aprendemos de memoria para el examen maestra!, y que lo peor es que al rato ni nos acordamos de nada o sólo de cosas que me aburren- manifestó en esa clase una de las alumnas. A tal comentario otro de mis estudiantes añadió:

–Profa, además, la verdad a casi nadie, si no es que a nadie, le interesa saber sobre la Historia de México, ¡ya ve! Incluso cuando los de la tele entrevistan a personas en la calle durante alguna fecha importante, la mayoría se equivoca en las respuestas, que si Zapata es un héroe de la Independencia, o si Juárez expropió el petróleo, ¡y eso que muchos de los que salen son disque profesionistas o hasta políticos!-enfaticó el chico.

Sin embargo, el comentario que realmente vendría a dejarme sin palabras apenas vendría:

–Bueno, bueno, la maestra ha hecho todo lo que ha podido porque aprendamos con actividades divertidas e interesantes para chavos de nuestra edad- dijo una de las niñas más aventajadas en el grupo dirigiéndose a sus compañeros, de los cuales varios asintieron aprobando su comentario, pero luego volviéndose hacia mí, agregó- De eso nos damos cuenta maestra, no se preocupe, lo sabemos y le agradecemos su esfuerzo, y las actividades nos gustan, pero la Historia de México sigue siendo la misma aburrida y que oculta muchas verdades.

Reclamos y argumentos como éstos se hicieron presentes en otras ocasiones, generando que mi atención se centrara en dos aspectos que consideré elementales cuidar y que explico en los párrafos inmediatos:

a) La necesidad de una mirada diferente a nuestro pasado nacional desde la Historia de la vida cotidiana.

A partir de las experiencias vividas con los grupos había concluido que no importaba qué tanto me esforzara para enseñar la historia del país mientras ésta no les representara una novedad en su aprendizaje e incluso un desafío a los conocimientos que estudiaron en los cursos de Historia de México de la primaria. En relación a ello, el Programa de estudio 2011 de la asignatura de Historia en educación secundaria enfatiza que:

Hablar de una historia formativa implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. También significa estudiar una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes (SEP, 2011, p. 15).

Desde la perspectiva disciplinar, esta idea es difundida por la escuela de los Annales, que da paso a una ideología de Historia renovada, integral y más científica en cuanto al uso de técnicas y métodos y, lo principal, deja de lado al parroquialismo, del cual el Positivismo la hizo presa, para abrirse a los contactos renovadores con las otras ciencias sociales; es decir, “una historia que pudiera captar en su totalidad la compleja realidad, pero sin soslayar los procesos particulares o de pequeña duración” (Salazar, 2001, p. 46). Se enfocaban básicamente a la construcción de una historia global que considerara dentro de su estudio elementos materiales y espirituales además de lo económico y lo mental. Surgen entonces planteamientos como la Historia vista desde la Vida Cotidiana, la Historia de las Mentalidades y la Historia de las Mujeres, cualquiera de ellas buscaba romper con las visiones fragmentadas, frías y semihumanas en el estudio de lo histórico.

Además, identificamos que el Programa de la asignatura (SEP, 2011) enfatiza la importancia de ayudar a los estudiantes a establecer vínculos de empatía con la gente que fue protagonista de nuestra historia pero que no siempre ha sido reconocida en la historia “oficial”, considerando las características de su contexto no sólo relacionadas a sucesos históricos de gran impacto o alcance, sino aquéllas de su vida diaria que pueden referirse a sus costumbres y tradiciones, sus problemas sociales, políticos y económicos, las enfermedades o padecimientos existentes, la gastronomía, la moda, los entretenimientos, el tipo de educación, los convencionalismos sociales, los trabajos o ocupaciones más presentes, entre otras tantas cosas que constituyen la Vida Cotidiana de cierto periodo histórico. Y es que justamente ese es el nombre del enfoque de la Historia que se pretendió promover como fundamento disciplinar de la enseñanza de la asignatura: la Historia de la Vida Cotidiana a través del Método de Proyectos.

La Historia de la Vida Cotidiana se encarga de estudiar aspectos como la vida común de la gente, sin interesar si se trata de los “héroes reconocidos” o los “héroes anónimos” (Arquehistoria, 2011), lo que se destaca es lo vivido por ellos en sus diferen-



tes dimensiones humanas; importan los sentimientos, los encuentros y desencuentros, las necesidades sociales, la situación diaria de los niños de determinado tiempo; la lucha hombro con hombro de mujeres y hombres de todas las épocas, sus anécdotas, tragedias y triunfos de comunidades y pueblos enteros; historias familiares y personales.

Justamente esta es la Historia que mis alumnos ansiaban aprender, aquélla que pudieran sentir, pues por desgracia estos aspectos de la vida humana generalmente son minimizados no sólo por los programas sino por muchos de nosotros, y aunque desde la segunda mitad del siglo pasado la Escuela de los Annales la propuso en su forma de hacer Historia, la realidad es que no sucede así, pues como plantea Salazar (2001), dicha disciplina se sigue impartiendo bajo el paradigma tradicional-positivista, al enseñarse un tipo de historia político-militar, en la que el alumno es un mero depósito de fechas, nombres y batallas que debe aprender de memoria.

La importancia de la cognición para repensar la Historia

Carretero (2002) comenta que para evitar que los aprendizajes de la Historia sean carentes de significado, resultado de la mera recepción y acumulación de información suministrada sólo por el docente, resulta indispensable comprender cómo se debe reconstruir el conocimiento histórico, y sugiere que los estudiantes implementen el "método del historiador" que significa que cada información, datos o conocimientos que se reciban deben ser evaluados por los mismos alumnos, para identificar qué tan confiable es la fuente, qué tipo de información se proporciona, cuál es la posible intención del autor de la información, emitir su propia opinión al respecto de lo planteado, entre otras tareas. Lo anterior haría posible en definitiva llevar a los estudiantes a darse cuenta que la Historia varía de acuerdo a las teorías o creencias de quien la cuenta o la escribe, sean profesores, autores de libros, científicos de las ciencias sociales o los mismos historiadores, pero sobre todo a asumir posturas propias.

Por lo anterior, para la planeación e implementación de la estrategia de proyectos resultó muy importante no perder de vista la importancia de desarrollar un pensamiento de nivel superior en los aprendices promoviendo el despliegue de procesos cognitivos como el análisis, comprensión, contrastación, evaluación, toma de decisiones y resolución de problemas que el mismo Programa de Estudio 2011 de la asignatura de Historia en educación secundaria plantea implícitamente en las competencias consideradas. A continuación les presento un cuadro con las competencias afines a este trabajo, acompañadas de algunos indicadores de desarrollo cognitivo retomados del mismo Programa:

COMPETENCIAS VINCULADAS AL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA IMPLEMENTADA (SEP, 2011)	
Competencia.	Indicadores de desarrollo cognitivo promovidos durante la estrategia.
Manejo de información histórica.	Se manifestará cuando el estudiante: Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos. Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos; como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera. Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información.
Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	Se manifestará cuando el estudiante: Analice y discuta acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes. Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales. Identifique los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias. Identifique y describa los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran; así como, reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon.

LA ESTRATEGIA, LA IMPORTANCIA DE PARTIR DE LOS INTERESES DE LOS ESTUDIANTES EN EL MÉTODO DE PROYECTOS... *QUIERO SABER SOBRE...*

Mi primer encuentro con el Método de Proyectos fue durante mis estudios de maestría en el año 2008. Sin embargo su implementación en mi práctica docente no se dio sino hasta comenzar a laborar en la secundaria del Colegio Bilingüe Paidós en el año 2009. Desde sus inicios, esta institución ubicada en la ciudad de Veracruz, se ha preocupado por trabajar de forma innovadora con los niños y adolescentes que a ella asisten tratando de impulsar el desarrollo de sus inteligencias y promoviendo la generación de aprendizajes significativos. En palabras de la Directora Académica del Colegio, desarrollar proyectos de investigación fue una decisión comunitaria para promover la práctica de procesos sistemáticos de investigación en lugar de la simple búsqueda de información impuesta casi siempre por el profesor, pero sobre todo, se deseaba brindarles a los estudiantes una oportunidad de aprender lo que realmente les interesa saber sobre ciertos temas escolares y motivar al estudiantado a transitar por rutas de aprendizaje diversas en las que aprendan a desarrollar su autonomía, para garantizar



así, además de la apropiación y construcción del conocimiento, el desarrollo de disposiciones adecuadas para el aprendizaje de las asignaturas.

Aproximadamente en el año 2010, la propuesta del Colegio se enriqueció con las sugerencias que realiza Lacueva (2008) respecto al uso de esta estrategia. Coincidimos con dicha autora cuando expresa que trabajar por proyectos:

...privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos y educandas consideren valiosos y que en buena parte hayan surgido de ellos mismos... los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y metaconcepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, eventualmente desarrollan acciones de cambio... (Lacueva, 2008, p. 9).

En tal idea, la autora nos indica el proceso que propone para llevar a cabo el Método de Proyectos, y que en la experiencia que a continuación les compartiré, se integró para innovar la propuesta que en el Colegio ha ido evolucionando, pero que los muchachos tenían tan asumida que se había convertido en una tarea rutinaria y poco motivante. Tal fenómeno, nos impulsó a realizar cambios en el proceso, que afortunadamente resultaron benéficos.

Así pues, ante el problema de la nula disposición de mis estudiantes hacia el aprendizaje de la Historia de México, puse manos a la obra y comencé una revisión de materiales y recursos educativos como novelas históricas, videos, enciclopedias, libros escolares, páginas de internet, entre otros para comenzar a plasmar en papel las ideas que iban surgiendo. El tema generador fue "La Independencia de México" y el proceso se detalla a continuación.

Para comenzar a generar ideas. Inducción al proyecto o fase de actividades exploratorias

La primera actividad, en palabras de una de las estudiantes, consistió en "la película de Hidalgo de la cual nos pusieron unos cuantos fragmentos para que aprendiéramos cosas nuevas sobre Hidalgo... e hicimos una lista de lo que sabíamos y no sabíamos sobre él... Después hicimos lecturas en equipo, y con cada lectura hicimos un cuestionario, cada equipo tenía respuestas distintas, pues las lecturas no fueron iguales y al final todos los equipos compartieron sus respuestas". Las lecturas fueron obtenidas de una novela histórica sobre nuestra Independencia. Para guiar el análisis se señalaron los

siguientes elementos: a) Personajes que intervienen, b) sucesos del pasado que se abordan y, c) problemáticas actuales que se incluyen en la lectura.

Retomando sus aprendizajes previos. ¿En realidad lo saben todo?

A partir de las actividades anteriores, entre todos enlistaron los saberes que desde años escolares anteriores habían adquirido. Como producto obtuvimos una lista llamada "Lo que sabemos de la independencia", con apenas 10 datos diversos. Entonces, ¿de verdad ya no tenían nada nuevo que aprender sobre nuestra independencia?

El principio fundamental del trabajo por proyectos: investigar lo que realmente deseen aprender. La inclinación del grupo hacia la Historia de la Vida Cotidiana

Posteriormente les entregué dos tarjetas a cada uno en las que debían anotar una pregunta sobre cuestiones que les gustaría aprender sobre el tema principal. Intercambiaron opciones entre ellos, otros discriminaron de sus propias preguntas, algunos más recibieron sugerencias para darse ideas, en fin, lo verdaderamente importante es que cada pregunta demostrara un aprendizaje que les interesara obtener.

Así obtuvimos más de cuarenta preguntas de diversos aspectos de la vida en ese tiempo, por lo que el siguiente paso fue que ellos mismos los organizaran a partir de categorías o subtemas establecidos por el propio grupo, el resultado fue la siguiente clasificación:



CATEGORÍAS Y TEMAS DE INTERÉS ESTABLECIDOS POR LOS ESTUDIANTES PARA SUS PROYECTOS			
CATEGORÍAS	GUERRA	RELATOS	HERENCIA HISTÓRICA
Temas/preguntas de investigación planteados por los alumnos.	Armas utilizada en la Independencia.	Mitos y leyendas de la Independencia.	Cómo influyó la época de la Independencia en la actualidad. La primera vez heroica de Veracruz (1825).
CATEGORÍAS	ENTRETENIMIENTO	VIDA COTIDIANA	SITIOS
Temas/preguntas de investigación planteados por los alumnos.	Formas de entretenimiento. Deportes en la Independencia. Música popular en la Independencia. Bailes típicos en esa época. Centros de entretenimiento de esa época. Cómo se divertían los indígenas y los más ricos de la nueva España.	Qué comidas fueron creadas en ese tiempo. La vida de las prostitutas en esa época. Convencionalismos sociales de la época. Los peores trabajos en esa época (mal vistos). Qué hacían los niños en la Independencia. Modas y estilos en la Independencia. Cuáles eran sus costumbres, tradiciones y fiestas (de indígenas y de los ricos). Cómo era la vida cotidiana de los indígenas.	Cuáles eran los lugares más famosos en esa época. La Catedral de Veracruz en los tiempos de la Independencia. Cuáles son los lugares de Veracruz que existen desde la Independencia. Callejuelas y plazuelas de Veracruz en la Independencia. Existía el edificio de Bachilleres de Veracruz en la Independencia.
CATEGORÍAS	PERSONAJES HISTÓRICOS	PROBLEMAS SOCIALES	TECNOLOGÍA
Temas/preguntas de investigación planteados por los alumnos.	Quién fue la esposa de Andrés Quintana Roo. Cómo era la vida común de Josefa Ortiz de Domínguez. El rol de Hidalgo durante la Independencia. Personajes de los que no se sabe. Qué pasó con los hijos de Hidalgo. Quiénes eran los artistas más populares en México de ese tiempo. Quién es Andrés Quintana Roo.	Diferencias en la vida de los niños indígenas y niños criollos. Diferencias en la educación de los niños indígenas y criollos. Qué sucedió con los indígenas después de la Independencia. Verdades ocultas en la Independencia. Cuáles eran las restricciones a la hora de vestirse según la clase social.	Inventos hechos o creados durante la guerra. Qué armas de fuego se utilizaron en la Independencia. Equipamiento utilizado durante la guerra.

Si podemos darnos cuenta las preguntas o subtemas son muy diversos, no hay restricciones para plantear sus cuestionamientos, lo que se trata de promover es una

toma de decisiones personal a partir de la identificación de sus intereses, los cuales se reflejan en tantas preguntas iniciales como ellos quieran, y que a fin de delimitar su trabajo de indagación deben contrastar para identificar cuáles son los que realmente más les interesa aprender.

Organizando el trabajo. Fase individual

Enseguida, los adolescentes elaboraron un plan de trabajo individual, mediante el cual tomaron decisiones respecto a los siguientes puntos: temática elegida de la Independencia, intereses específicos, fuentes de consulta, producto a realizar y estrategia para socializarlo. En esta fase, cabe mencionar que los adolescentes estaban acostumbrados a trabajar bajo un solo formato, lo cual se había convertido en una tarea que realizaban de manera apática, sin una verdadera reflexión para su toma de decisiones y sólo un requisito para su calificación. Así que en esta ocasión se les dijo que únicamente se plantearían elementos guías para su planeación pero que podrían irlos desarrollando o modificando según los resultados obtenidos en su búsqueda de información. Por tanto, la idea fue flexibilizar esta fase y abrir oportunidades para su constante adaptación y mejora.

Una primera socialización de lo aprendido.

El cambio de plenaria a grupo pequeño

Cuando los muchachos habían investigado y procesado dicha información, nos organizamos en una estrategia promovida por el propio Colegio denominada "Grupo Pequeño", en la que se organizan mesas de trabajo de un número determinado de estudiantes. Mientras que en una mesa los estudiantes compartían sus resultados de esta primera fase de investigación, las otras realizaban actividades complementarias para enriquecer sus temas (lecturas extras, productos académicos diversos, actividades sugeridas en su libro de texto).

Así, pudimos garantizar una mayor atención al momento de intercambiar estos primeros aprendizajes, con la intención de cuestionarlos sobre sus resultados y generar la discusión de los hechos investigados, pues en casos anteriores esta fase se hacía en plenaria, y aunque tiene sus beneficios como el que los alumnos escuchen todos los resultados de la investigación de sus compañeros, el tiempo limitaba la discusión de los mismos.

Un logro importante de esta etapa es que debido a los nuevos saberes adquiridos, algunos alumnos por sí solos comenzaron a plantearse nuevas preguntas o subtemas de interés alrededor de la Independencia.



*Las llamadas actividades acompañantes,
oportunidad para enriquecer sus fuentes de investigación.*

Otra fase importante implicó el proveer al grupo en general de otro tipo de fuentes de consulta que ayudaran a plantearse nuevas interrogantes sobre el tema, para profundizar aún más sus trabajos de investigación. Para ello se utilizaron algunos capítulos de series históricas que mostraban datos diferentes a lo hallado por los estudiantes, la utilidad de esos videos se evidenció gracias al interés que fueron mostrando los alumnos no sólo por la serie en sí misma, sino porque durante las proyecciones comentaban acerca de nuevas interrogantes.

*Un alto en el camino, la necesidad de autoevaluarse
en medio del proceso*

Para ordenar sus pensamientos en torno a lo aprendido en la primera fase del proyecto y transitar a la fase por equipos los chicos realizaron una autoevaluación basada en los siguientes puntos de análisis:

1. Descripción de actividades realizadas hasta este momento como parte del proyecto.
2. Actividad o actividades en la que sientes haber aprendido más y por qué.
3. Nuevos saberes aprendidos hasta ahorita al realizar tales actividades.
4. Saberes que te han parecido más interesantes y por qué.
5. Dificultades, retos y aspectos que debes superar para mejorar tu participación en el proyecto y cómo piensas hacerlo.
6. Considerando lo aprendido, qué te gustaría investigar para la siguiente etapa.

ALGUNOS COMENTARIOS OBTENIDOS EN LA AUTOEVALUACIÓN		
Saberes más interesantes aprendidos hasta el momento de la autoevaluación.	Actividad o actividades en las que has aprendido más y por qué.	Dificultades, retos y aspectos que debes superar para mejorar tu participación en el proyecto y cómo piensas hacerlo.
<p>La vida de Don Miguel Hidalgo pues conocía ciertamente muy pocas cosas sobre él, su vida estuvo llena de momentos importantes y significativos. La vida de Miguel Hidalgo porque fue muy interesante, hizo muchas cosas que se supone no podían hacer. Me ha llamado la atención Leona Vicario porque fue una de las mujeres que aportaron a la guerra. Mitos y leyendas, porque en mitos se aprenden o se oyen "chismes" muy interesantes sobre lo que se decía o se hacía en la Independencia. La vida de Hidalgo, no sabía que fuese mujeriego ni que tuviera hijos, su vida se me hizo muy interesante y también la parte de la investigación se me hizo muy interesante.</p>	<p>Cuando expusimos los temas (en los grupos pequeños) porque se investigaron cosas que ocurrieron durante la Independencia y son datos que uno pasa por alto. En los capítulos del programa o novela porque en la materia es más sencillo observar y escuchar. Con los videos de "Gritos de Muerte y Libertad", el de Josefa y Leona Vicario, pues en ellos daban varios detalles sobre distintos episodios de la Independencia. En lo que investigamos individualmente porque puede investigar más detalladamente y me pude concentrar más. Siento que he aprendido más en la parte de la presentación de los proyectos, pues mis compañeros investigaron cosas interesantes.</p>	<p>Me faltó información sobre los personajes de la Independencia así que empezaré a hacer el proyecto desde el día que lo encarguen. Pues un poco en la información, traeré datos más detallados y más cosas. En el producto porque no fue lo pensado al principio ya que me dio o se dio pesadez en la elaboración de ese. Fallé en encontrar más información sobre estrategias militares y leyendas, pero lo corregiré pasando más tiempo buscando información en internet y en la biblioteca. Según mis consideraciones, lo que fallé fue que no investigué todo lo planeado, me faltó investigar de la vida de las prostitutas en la Independencia, pero lo haré para la segunda ronda de investigación y trataré de hacerlo bien.</p>

Este proceso de autoevaluación resultó muy importante de considerar desde el inicio de la planeación docente del proyecto, pues a partir de él cada estudiante podría reorientar las intenciones de su proyecto o bien profundizar en él. Como lo expresa Lacueva (2008, p. 10), "los discentes ganan en capacidades metacognitivas: intervienen en la dirección de su aprendizaje, calibran lo que han logrado y lo que les falta



por lograr, se fijan metas y las persiguen de manera organizada, y abandonan así la pasividad y la subordinación ciega propias del rol tradicional de alumno”.

Inicia el trabajo en equipos, rumbo a la parte final

A partir de este ejercicio de metacognición, los alumnos volvieron a plantearse nuevas interrogantes, y se repitió el ejercicio de la categorización, sólo que esta vez la clasificación realizada sirvió para organizarlos en equipos según las temáticas que tuvieran en común.

Ya juntos se dieron a la tarea de obtener mayor información para dar respuesta a sus nuevas temáticas y/o preguntas y así tomar decisiones su proyecto final, como la forma en que presentarían finalmente sus trabajos. En esta parte se promovió la colaboración de todos los integrantes de los equipos, mediante la asignación de tareas y responsabilidades específicas.

Una de las principales innovaciones: el reto de comunicar sus resultados a los padres de familia y el resto de la escuela

Un elemento que representó un nuevo reto respecto a los proyectos en la asignatura de Historia es que nunca se habían presentado más allá del salón de clases, por lo que esta nueva característica representó cierto nerviosismo y mayor cuidado en la preparación de sus productos finales. Éstos variaron entre periódicos de época, recetarios, historietas, teatro guiñol, periódicos murales, carteleras de cine, representaciones de niños del pasado, agencias de bienes raíces y programas de televisión (dramatizados).

Los proyectos fueron socializados primero en el salón de clases y después ante la comunidad del Colegio a través de stands y presentaciones en público, dependiendo del tipo de actividad.

Una autoevaluación final: la conciencia de su desarrollo cognitivo y sus aprendizajes. Al final de todo el proceso, se les pidió a los alumnos que nuevamente realizaran un ejercicio de autoevaluación. La intención de esa última actividad fue hacer conscientes a los muchachos de que cada actividad realizada durante el proyecto tiene una finalidad para su desarrollo, en una parte referido al despliegue de procesos y/o habilidades que les serán útiles no sólo para nuestro curso, sino para toda su trayectoria escolar e incluso personal y profesional, y por otra para encontrar el sentido y utilidad de aprender sobre nuestra Historia. Los resultados más importantes se muestran en el siguiente cuadro.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO: DESARROLLO DE COGNICIÓN Y APRENDIZAJES GENERALES		
Indicadores de procesos cognitivos relacionados a las competencias del Programa de historia en Educación Secundaria.	¿En qué momento sucedió?	¿Qué aprendí al realizar esa actividad?
¿Durante el desarrollo del proyecto formulé y respondí interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos?	<p>Cuando empezamos el proyecto, para conocer más a fondo el tema.</p> <p>Viendo la película de Miguel Hidalgo.</p> <p>Cuando un alumno pasaba a observar el trabajo hacían preguntas interesantes acerca de los personajes históricos.</p> <p>En las investigaciones de proyectos.</p> <p>Cuando la maestra nos puso a leer libros sobre historia.</p> <p>Cuando investigué sobre la educación y juegos en la Independencia.</p>	<p>Que hay datos en la historia que no son datos a la luz, lo cual hace que la historia se vea con otros ojos.</p> <p>Aprendí que la historia no la hace un solo hombre, sino la colaboración de todos la hace posible.</p> <p>Muchos datos curiosos que no muestran en los libros de historia.</p>
¿Seleccioné, organicé y clasifiqué información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etc. en la elaboración de mi proyecto?	<p>Igual, al comienzo del proyecto, para poder escoger mi tema.</p> <p>Pues para que toda nuestra información esté bien organizada y para que cada quien supiera de dónde lo sacamos, cómo lo organizamos, etc.</p> <p>Cuando trajimos información y la socializamos.</p> <p>Cuando elaboraba mis diapositivas y el proyecto escrito.</p> <p>Al momento de recopilar información para responder mis preguntas de investigación.</p> <p>Cuando hicimos el cuerpo del trabajo.</p>	<p>Aprendí cosas que no sabía.</p> <p>Pues que organizar y clasificar me ayudó mucho para no enredarme con otras cosas y también tuve muy buena información sobre la historia.</p> <p>Cómo apoyarme de mis compañeros.</p> <p>Que la historia es como un rompecabezas que conforma fechas, personas, lugares, etc. y juntos forman un gran libro, anécdota, etc.</p> <p>Aprendí a organizar toda la información, pero a veces no la encontraba completa.</p> <p>Saber clasificar y organizar información.</p>
¿Analicé, comparé y evalué diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado para responder mis preguntas de investigación tanto individuales como de equipo?	<p>Al transcurso de la investigación vimos películas, leímos cuentos, conversamos sobre lo que aprendimos.</p> <p>Para poder tener una visión más amplia respecto al tema y las diferentes versiones de mi leyenda.</p> <p>En el transcurso del proyecto, en especial cuando empezamos a socializar.</p> <p>Cuando investigué acerca de los personajes históricos.</p> <p>Cuando investigué la primera etapa del proyecto.</p>	<p>Que sin darnos cuenta, en cada clase, comparamos fuentes, ya que un libro o una película son fuentes; hasta al platicar enriquecemos nuestro conocimiento.</p> <p>Saber de dónde sacara información.</p> <p>A no enfocarme en una sola cosa.</p> <p>Aprendí a analizar pero no fue fácil.</p>



ALGUNOS RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO: DESARROLLO DE COGNICIÓN Y APRENDIZAJES GENERALES		
¿Comprendí que en la historia no existe una verdad absoluta y única?	<p>Película de Miguel Hidalgo y novela. Cuando me di cuenta que había más de una versión sobre un mismo hecho. Cuando leí uno de los libros que nos encargó.</p> <p>Siempre, porque no sabemos a ciencia cierta cómo fue.</p> <p>Cuando investigué que no todos los buenos son buenos y los malos no son tan malos.</p>	<p>Si porque realmente hay muchas cosas que no conocemos con exactitud. Que nunca hay que creer en una sola cosa.</p> <p>Que los libros de historia escolares están muy mal informados. Comprender la historia.</p> <p>Que no todo es blanco y negro en la vida.</p> <p>Muchas historias son cuentos que se pasan de boca en boca y puede llegar a ser cambiada. Al mismo tiempo, al estar el gobierno involucrado pudiera ser trastornado en su beneficio.</p>

ALGUNAS CONCLUSIONES...

EN PALABRAS DE LOS ESTUDIANTES... Y LA DOCENTE

A manera de conclusión, me permitiré retomar primeramente, algunos comentarios obtenidos entre mis estudiantes después de implementar esta estrategia. El primer grupo de conclusiones son una expresión respecto a las ventajas que los adolescentes encuentran a trabajar con el Método de proyectos para el aprendizaje de la Historia de México:

- Con este tipo de proyectos podemos conocer más a fondo la historia de nuestro país y lo hacemos de una forma entretenida y más bonita, porque todos siempre intentamos presentar proyectos dinámicos y divertidos.
- Que el estudiar y comprender las problemáticas y situaciones se vuelve menos tedioso teniendo materiales interesantes e interactivos.
- Investigo lo que yo quiero y lo puedo presentar de manera fácil.
- Me ayuda a ampliar mis conocimientos sobre la historia de mi país, basándome no sólo en mis ideas sino también en mis compañeros.
- Aprendo muchas cosas al buscar información de los temas que me gustaría investigar y luego del que elegí.

Por otro lado entre las dificultades que reconocen en la realización del proyecto se encuentran que:

- A veces es muy pesado investigar tanta información y organizarla de manera correcta.

- Te das cuenta lo corrupta que está la educación (por lo que se enseña en los libros escolares).
- Estar buscando la información es un poco difícil y tedioso porque de algunos temas hay muy poca información o encuentras cosas poco confiables.

En opinión de los adolescentes, aprender por proyectos es una opción que les ayuda a ver la Historia de México de forma diferente en contraste de cuando se utilizan otras formas de enseñanza, pues:

- Es más interesante, además te invita a seguir investigando para saciar tus dudas.
- Lo aprendo de diferentes maneras y no se me hace tan tedioso.
- De esta forma te entretienes con los temas, en cambio de la otra forma aburre y choca a todos y hace que perdamos el interés.
- Investigo lo que a mí me interesa y no lo que viene en el libro.

También es importante enfatizar que entre los cambios respecto a la opinión sobre la Historia de México los alumnos lograron:

- Aprender que la historia siempre se repite y que se pueden hacer varios cambios si todos participan.
- Ver a la historia diferente porque hemos aprendido, visto y leído muchas cosas que hacen más ameno el aprendizaje. Leyendo cuentos, viendo películas y videos es la mejor forma de aprender quieren que la veamos. Por ejemplo, sobre la vida de la mayoría de los personajes, yo no sabía casi nada de ellos ni me interesaba pero conforme avanzaba el proyecto cambió mi punto de vista.

Aunado a lo expresado por los chicos, como docente puedo manifestar que elegir trabajar con esta opción implica también asumir el rol de investigador, por ejemplo en cuanto a la revisión de fuentes de información, pues así como los chicos eligen sus temas e investigan es importante que uno también procure ampliar sus marcos de referencia. Cuidado especial merece la selección de actividades de inducción o experiencias exploratorias pues son ellas las que detonarán, en mayor medida, los intereses de los muchachos y justamente en esa parte está, desde la experiencia personal, una de las principales claves del éxito del proyecto de investigación, pues en realidad el estudiante debe estar interesado y motivado para la búsqueda de información, ya que de esta forma se garantiza el esfuerzo por aprender sobre el tema y realizar una búsqueda profunda del mismo.



Los procesos cognitivos son desarrollados individualmente, según el nivel cognitivo del estudiante, y aunque cada quien posee un avance diferente, sin duda, al participar en cada fase, se impulsa el mejoramiento en cada uno de esos procesos, por ejemplo la planeación individual y luego en equipo donde se deciden los temas a investigar, cómo se plasmarán, qué han aprendido, qué pueden mejorar, entre otros elementos.

Asimismo, no debemos olvidar que para lograr lo anterior, resulta indispensable la intervención pedagógica del profesor, pues sin nuestra mediación o ayuda pedagógica el tránsito por el proyecto se pierde o bien muchas veces no se aprovecha como podría ser.

Para finalizar, resulta muy importante puntualizar que si bien el Método de Proyectos es una estrategia que nos permitió promover aprendizajes significativos relacionados a la Historia de México y obtener una visión diferente de la misma gracias a la puesta en práctica de procesos de pensamiento de un nivel más avanzado, en ningún momento la intención es señalar que sea la única o la mejor opción, pues esto depende definitivamente del contexto del profesor, de las necesidades de los estudiantes, de sus propios intereses.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (2002). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Aique.
- Lacueva, A. (2008). *Proyectos Estudiantiles en la Escuela y el Liceo*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Historias Cotidianas*. Consultado el 5 de mayo de 2011 en <http://arquehistoria.com/historias-cotidianas-1514>
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México: UPN.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.

EJE TEMÁTICO:

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD COMUNITARIA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Felipe de Jesús Arreola Sedano*

INTRODUCCIÓN

En la historia educativa reciente de nuestro país, para ser más precisos en los tres últimos años, se ha realizado un esfuerzo reformista en el currículum de la educación destinada a modernizar todo el sistema, actualizando los contenidos y prácticas pedagógicas, así como los contextos de aprendizaje. Esta reforma busca adecuar el sistema educativo de manera tal que responda a los desafíos y demandas más crecientes de una sociedad cambiante y globalizadora.

En este sentido, el contenido de lo social y lo cultural, relativo a los años de educación primaria, se encuentran implícitos en las asignaturas de historia, geografía y educación cívica y ética, para los que cursan de tercero a sexto grado; y para los más pequeños, en la materia llamada "Exploración de la naturaleza y la sociedad".

Enterarse cómo se encuentra actualmente el aprendizaje de los conocimientos socioculturales, no es una tarea difícil. Un botón de muestra de que las cosas no andan muy bien en el aprendizaje de estas asignaturas, son los resultados nada satisfactorios de la prueba ENLACE aplicada en el año 2010 a alumnos de tercero a sexto grados de educación primaria. En ese año de celebraciones nacionales se incluyó por primera vez la asignatura de historia. Los resultados señalaron que 79.1 por ciento de los estudiantes quedaron en el nivel de insuficiente o elemental (SEP, 2010), muy por debajo de los exámenes de español, matemáticas, ciencias (aplicada en 2008) y de formación cívica y ética (aplicada en 2009).

Ante estos magros resultados, surgen las preguntas: "¿qué tipo de conocimiento sobre el estudio de la sociedad se está enseñando en las escuelas?". Y "¿es significativo lo que aprenden los niños de tal manera que les ayude a valorar su cultura local?"

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 141 Guadalajara, Jal.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta ponencia es describir y analizar las características de la enseñanza de la historia del entorno sociocultural e identificar el tipo de educación que se promueve en las aulas enfatizando el proceso de construcción de la identidad de los alumnos.

LA ENSEÑANZA DE LO SOCIOCULTURAL: SITUACIÓN ACTUAL

Desde el siglo XIX, cuando se introdujo la materia de historia a los currículos escolares, su sustento fue la memoria. Esto ha perdurado con mayor o menor fuerza hasta nuestros días. Pero en los años noventa del siglo pasado, junto con el constructivismo, se inició un ataque frontal contra lo que se denominó el memorismo y el enciclopedismo de la enseñanza. No obstante, ni los programas, ni las reformas, han logrado desterrarlos.

El memorismo sigue imperando en las escuelas del país. Con una mirada a cualquier plantel escolar se demostrará que tanto el memorismo como el enciclopedismo siguen siendo los amos y señores de la enseñanza de las ciencias dedicadas a la sociedad.

Se sigue utilizando la narración de datos sin sentido y resaltando a héroes y figuras que realizaron grandes hechos; una enseñanza excesivamente política, bélica y nacionalista que pierde el sentido globalizador que caracteriza a las ciencias dedicadas al desarrollo de la humanidad a través del tiempo.

Hay maestros de primaria que no saben cómo enseñar la historia, la geografía, la educación cívica y ética, o la exploración de la naturaleza y la sociedad, de acuerdo con los nuevos enfoques y parámetros. Las cargas laborales del docente no le permiten realizar, en muchas de las ocasiones, las actividades relacionadas con la enseñanza de lo social y lo cultural y consideran a estas asignaturas como "aburridas", observándose la ausencia del uso de estrategias en el desarrollo de sus clases.

El hecho de que la historia sea la asignatura con el mayor índice de problemas de aprovechamiento, es para considerarse. Pero lo más grave es una falta de interés por este campo de la formación sociocultural, lo que está creando una falta de cuestionamiento no sólo relacionado con la calidad de la enseñanza, sino que se ha llegado a objetar la propia existencia de este campo del conocimiento.

LOS ENTORNOS SOCIOCULTURALES

El entorno sociocultural es el contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla cada persona. Este entorno se constituye por sujetos con conocimientos, valores, vivencias, conflictos de la vida cotidiana, etcétera, es decir, no son sólo "habitantes", sino



elementos activos y con valor propio. De todos los entornos socioculturales, cuatro impactan de manera directa a los alumnos de educación primaria.

En primer lugar debemos mencionar al entorno familiar. La familia, para Florenzano y Valdés (2005), es un elemento indispensable para el desarrollo del individuo. Representa la matriz psicosocial que forma al individuo y el núcleo de la humanización, individualización y personalización; sirve para crear un aparato mental sano y estable, con capacidad para la toma autónoma de decisiones y de poder enfrentar los desafíos y conflictos que la vida trae consigo y que incluye relaciones tanto con los padres, como con los hermanos. Son varios los motivos que dificultan una óptima socialización en este entorno: la falta de tiempo para la convivencia, las múltiples ocupaciones de los distintos miembros de la unidad familiar, la falta de formación, los aspectos culturales, los procesos de crecimiento y autoafirmación de los jóvenes y adolescentes, etcétera, todos han contribuido y condicionando los procesos de socialización primaria en el entorno familiar.

La escuela, como segundo entorno sociocultural, también se ha convertido sólo en una propuesta de aprendizaje cognitivo que olvida los aspectos relacionados con la educación integral de los individuos. La escuela tiene un importante papel social por la función que ejerce en la formación de las niñas y niños. Resulta ser un espacio en donde se realiza dentro de un marco formal uno de los ámbitos del proceso cultural que tiene una importante trascendencia del cómo los educandos perciben y experimentan la realidad sociocultural, pues como señala Ángel Pérez Gómez: "La escuela y el sistema educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones [...] Tiene además tres funciones complementarias: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa". (Pérez Gómez, 1998).

La escuela se encuentra entonces frente a una encrucijada, ya que, dado su carácter oficial, contribuye a la construcción de identidades, pero a su vez, debe ahora superponer nuevos conocimientos validados en instancias globales: académicas, políticas, administrativas (Carretero, 2007).

La comunidad, el tercer entorno, se constituye en un elemento privilegiado para las relaciones entre iguales, las amistades, la creación de identidades locales y para el desarrollo de una cultura propia. Hoy, se ha ido condicionando cada vez más por unas nuevas estructuras urbanísticas, unas nuevas coordenadas espaciotemporales que diversifican y alejan los espacios de encuentro, relación, trabajo, identificación y desarrollo cultural.

Hay que agregar un cuarto entorno: el mediático de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales están creando una nueva visión de la reali-

dad sociocultural que se configura en las mentes de los individuos y en el imaginario colectivo estableciendo nuevas formas de socialización, relación, intercambio, acceso a la cultura e identificación colectiva.

La identidad comunitaria

El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa (Giménez, 2007). La identidad constituye un elemento vital de la vida social hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social, lo cual quiere decir que sin identidad simplemente no habría sociedad (Jenkins, 1996).

Max Weber, en su teoría de la "acción dotada de sentido", no utiliza el término de "identidad", pero sí el de "conciencia de comunidad" (Weber, 1944).

La identidad ha sido definida como el concepto que se posee sobre sí mismo (Grinder, 1992).

Hablar de identidad es un concepto muy extenso y complejo; la identidad es la que hace que uno sea "sí mismo" y no "otro"; es un conjunto de rasgos personales que conforman la realidad de cada uno y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona desde su "mismidad", es decir, en su forma de ser específica y particular.

Se han identificado tres niveles de identidad: individual, de grupo y comunitaria. La identidad individual concierne a cada persona en sí misma. Incluye los rasgos psicológicos, físicos y sus gustos y preferencias.

La identidad de grupo se define por las relaciones interpersonales reales organizadas por convicciones, valores, reglas y costumbres que organizan el comportamiento del grupo.

La identidad comunitaria es más amplia. Trasciende en el tiempo y en el espacio a los individuos y a los grupos existentes. Tiene varias pertenencias: nacional, religiosa o cultural. En muchas sociedades el nivel identitario más importante es el comunitario. Bien afirma Edgar Morin (2003), que el individuo puede exiliarse, huir de la sociedad si quiere, pero que no podrá sobrevivir porque ha sido formado culturalmente; el individuo tiene pues, una identidad social, la única que le permite desarrollarse, pero que también permite sojuzgarlo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

La identidad no es sólo lo que diferencia a unos de otros, sino que incluye a otros factores que la conforman.



La consolidación del sentimiento de identidad depende no solamente del mundo interno del individuo sino también de una serie de factores sociales y económicos que pueden obrar con la finalidad de facilitarla y obstaculizarla.

La construcción de la identidad no es algo sencillo, ya que no se nace con ella, sino que se va conformando a través del tiempo, de las experiencias propias, de las relaciones con los demás, de las percepciones personales, hacia los demás y al entorno que lo rodea. La identidad no es fija ni estática, cambia constantemente, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo colectivo y del yo en nosotros (Montero, 1987).

Grinberg y Grinberg (1993) definen que el sentimiento de identidad resulta de un proceso de interacción continua de tres vínculos de integración: espacial, temporal y grupal. El primero, comprende la manera en que el individuo se percibe a sí mismo. El temporal indica que para que la identidad se conforme, el individuo debe atravesar por diferentes etapas, desde la niñez hasta la vejez. El tercer vínculo, el grupal, establece que la identidad no sólo es una cuestión personal sino que se construye también a partir de lo social.

La búsqueda de la identidad es una de las tareas principales durante la niñez y la adolescencia (Erikson, 1968). Según él, los niños y jóvenes forman su identidad no sólo tomando como modelo a otras personas, sino también modificando y sintetizando identificaciones anteriores. Afirma que la adolescencia es el periodo donde se establece el sentido de la vida y la identidad propia, a través de las cuales se superan la difusión de roles y la confusión de la identidad.

Para lograr la identidad, los niños y adolescentes deben determinar y organizar sus capacidades, necesidades, intereses, gustos, tendencias y deseos para expresarlos luego en un contexto social. Además, junto con las tareas que implican la conformación de la identidad, deberá lograrse la conformación del autoconcepto, que se logrará gracias a la unión del pasado, presente y futuro, conformando un todo junto con sus contextos personal, familiar y social organizados de forma coherente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El proceso de construcción de la identidad ya se contempla en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP), esto desde el campo formativo llamado "Desarrollo personal y social en preescolar", y continuará, en la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, tanto de primaria como de secundaria, "el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales que iniciaron en preescolar".

Esto significa que existe una preocupación por la construcción de la identidad, proceso en el que tanto la familia, la escuela, los grupos, la comunidad y el entorno sociocultural tienen vital importancia. A lo anterior, debemos agregar la fuerte influencia que los medios de comunicación y las tecnologías de la información ejercen sobre las decisiones y el proceso de construcción de la identidad.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Florenzano, R. y Valdés, M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta. ITESO
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1993). *Identidad y cambio*. México: Paidós.
- Grinder, R. (1992). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: UCV Ediciones de Biblioteca.
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata
- SEP (2010). *ENLACE, Básica y Media Superior. Resultados 2010*.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.



LA HISTORIA DE MÉXICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS JÓVENES DE SECUNDARIA

Iván Bahena Mendoza*

EL PAPEL DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

El dilema de la historia

Hablar de la función y de la utilidad de la historia parecen ser las cuestiones responsables de muchas frustraciones a la hora de su enseñanza, pues no sólo se pone en entredicho el papel de la ciencia, sino también el trabajo escolar de la disciplina. Hablar de su función y de su utilidad es por tanto otorgar legitimidad y trascendencia; validar el pasado como verdadero y necesario, reconociendo a los contenidos disciplinares como construcciones de interés. La problemática de la enseñanza de la historia no debe centrar su discusión en refutar la ciencia pero si en cuestionarla abordando con ello los principios bajo los cuales se justifica su aprendizaje. Hoy es imprescindible definir sin vacilaciones. ¿Cuál es el papel de la historia para la sociedad? en otras palabras ¿Para que educar en historia al siglo XXI?

Es necesario reconocer que la escuela y la historia han estado vinculadas a la construcción de un fuerte papel formativo en sus alumnos. En ellas se han estructuran objetivos entretreídos a partir de la figura del Estado:

"Pues la Escuela es la instancia mediante la cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos, de manera ininterrumpida, generación tras generación, su deseo de seguir siendo la nación que ya es (Ruiz, 2010, p. 40), por lo que se constituyó como...el brazo derecho del Estado y la historia escolar, como una herramienta imprescindible..., y eficaz para la invención de la nación en sus diferentes etapas (Carretero, 2007, p. 294).

Aunque si bien es cierto que los intereses del Estado originaron y difundieron un tipo de historia enunciar que la misma pretende per se la producción y la reproducción de un discurso tendencioso sería tanto como desacreditar su presencia, pero también es

* Universidad Pedagógica Nacional.



verdad que *la historia ha sido un instrumento para modelar la conciencia colectiva de (un) país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado-nación* (Vázquez, 1975, p. 10).

Lo que sin duda sucede es que la historia está íntimamente ligada con el sentido que se concibe de los hechos y de las coyunturas históricas, es decir, el pasado está atravesado por una intención; y esta se expresa al reconocerlo; pues sin duda la historia es *una de las formas en las que la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones la red articulada de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país* (Vázquez, 1975, p. 1). Aunque parece evidente que el discurso histórico se construye desde intereses políticos, por que sirve al Estado, lo que el campo escolar ha olvidado es reconocer que *la historia –la que se enseña– es la historia del pensamiento, y la historia es la reproducción en la mente del historiador del pensamiento cuya historia estudia* (Carr, 1987, p. 29) y por tanto *todas las interpretaciones históricas –inclusive las escolares– incluyen siempre juicios de valor* (Pereyra, 1980, p. 28).

El dilema de la historia no es el de elegir entre su permanencia o eliminación, y mucho menos el de su objetividad –aunque este último también sea válido–: la pregunta vertebral no debe ser *¿Qué historia enseñar?* Sino *¿Para qué enseñar historia?* Lo valioso de esta problemática no radica negar una realidad para imponer otra, lo verdaderamente valioso consiste en reconocer la realidad para actuar al servicio de la misma.

El gran reto de la disciplina hoy parece ser el de asimilar que:

“Los productos de la historia son construcciones que tienen fecha de caducidad: porque los problemas del pasado que requieren explicaciones cambian en cada presente, porque las teorías, los métodos y las técnicas cambian, porque los retos del pasado cambian de significación en relación con lo que sucede en el futuro de esos acontecimientos” (Rosa, 2006, p. 42).

En otras palabras parece necesario concebir una construcción epistemológica diferente bajo la cual se justifique la enseñanza de la historia y que a su vez responda a la –quizás las– realidad actual de quien la estudie.

EL PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Variadas investigaciones aseguran que la enseñanza de la historia atraviesa un proceso crítico no sólo en lo que corresponde a sus contenidos disciplinares sino también en lo que respecta a su legitimación como conocimiento, pese ha esto, lo cierto es que:

“en la actualidad la historia no reconoce ni los nuevos problemas teóricos ni las temáticas de investigación, pero sobre todo, la enseñanza se imparte recurriendo a métodos y técnicas didác-



ticas ajenos a los procesos de construcción del discurso histórico, en lo que hace referencia al uso de fuentes, modelos de interpretación y formas de argumentación” (Vega, 1999, p. 26).

Por lo que:

“al no existir correspondencia entre investigación y enseñanza, la Historia ‘escolar’ no está en capacidad de abordar y menos de dar respuesta a un sin número de nuevos problemas de la evolución de las sociedades y de promover la formación de nuevos sujetos históricos, acordes con los cambios mundiales y con la conflictiva realidad de nuestro presente histórico” (Vega, 1999, p. 26).

Aun así, hoy la historia representa un campo de tal importancia que muchos de sus debates emanan fuera del ámbito educativo; pues queda claro que lo que está en juego no es la didáctica de clase sino la presencia de *diversos intereses concentrados en el aparato del Estado (quien) trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez* (Chesneau, 1977, p. 29). Por lo que Estado tiene la necesidad de apuntalar desde sus diferentes ámbitos en la construcción y reproducción de un sentido de verdad que lo legitime; en donde la enseñanza de la historia se presenta como un escenario potencial. De esta forma *el problema de la historia en la escuela parece poner en juego no sólo metodologías y contenidos didácticos, sino también una serie de cuestiones que dan cuenta del valor que cada sociedad le da al conocimiento del pasado en su pacto presente* (Carretero, 2007, p. 63).

¿Cuál es entonces el valor que desprende el pasado? Si bien, lo que el Estado persigue es su aprobación pero sobre todo su continuidad *la historia parece muy eficaz para hacernos sentir miembros de grupo con el que compartiros “algo”, que por regla general, está formulado en un relato primigenio, además, ese mismo relato nos separa de aquellos que no pertenecen al grupo* (Carretero, 2007, p. 35). Así, este valor está constituido por una capacidad homogenizante y cohesionadora a nivel social, por lo que el pasado se convierte en un capital apropiado por el Estado; una especie de verdad que vincula grupos diversos pero que sobre todo les otorga una proyección futura, es decir, les otorga una identidad en común.

Por esta razón la historia procuró adoptar en el diseño de los contenidos disciplinares marcos amplios; que permitieran abarcan a la mayor cantidad de la población así como hechos históricos específicos; con la finalidad de construir referencias o puntos de anclaje, todo esto como parte de esa construcción identitaria. La sociedad necesitó de la *cohesión y la experiencia común* (Carretero, 2007, p. 130) que la disciplina facilitó. Para

fortalecer estos mismos objetivo la historia se vio construida bajo un mismo discurso: el discurso nacional y la identidad nacional fue fruto de ella.

De esta forma la *Historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común* (Carretero, 2007, p. 39) desde la historia académica como un saber institucionalizado dentro de las ciencias sociales, el cual nace y se constituye en función de los Estados nacionales a los que aporta la garantía de la legitimidad en común que dan lugar al desarrollo de la identidad (Carretero, 2007, p. 39).

Esta "verdad" bajo la cual se construyó la historia y desde la cual se desprendieron ciertos intereses fue la nación, por lo que la identidad social quedo constituida primeramente por la identidad nacional y la historia como su vigía. La Ciencia aun se presenta como el espacio no sólo donde se crea esta identidad sino donde también se enseña a aceptarla: *toda conceptualización de la historia está básicamente ligada, aunque con distintos grados de funcionalidad, a la construcción de un relato que se despliega en el tiempo mientras va enhebrando hechos e identidades* (Carretero, 2007, p. 57), sin duda:

"las historias oficiales suelen ser sumamente efectivas no tanto por la fuerza de recordación de sus relatos sino por despertar e influir en las personas sentimientos de pertenencia: el orgullo de formar parte de la sociedad nacional, la seguridad de saberse incluido; pero además, promover una especie de comunitarismo ético radical en los connacionales" (Ruiz, 2010, p. 46).

De tal forma la enseñanza de la historia ha estado sujeta a un fuerte pragmatismo consistente en una formación menos académica pero si más dogmática, pues sus discursos siguen atravesados por una visión hegemónica y unidirección, además de ejemplar, esto es, un relato que habla desde los vencedores, refiere héroes, progresiva y homogenizante. Esta es la razón por la que *todas la naciones han utilizado alguna vez la escuela como instrumento para formar ciudadanos, y la enseñanza de la historia como medio para inculcar ciertos valores y despertar lealtad a la nación en la forma del gobierno establecido* (Vázquez, 1975, p. 18).

Lo que en verdad sucede es que *la historia de la nación se escribe principalmente con fines identitarios* (Ruiz, 2010, p. 47) y en ella toda conceptualización... *está básicamente ligada, aunque con distintos grados de funcionalidad, a la construcción de un relato que se despliega en el tiempo mientras va enhebrando hechos e identidades* (Carretero, 2007, p. 57). El problema de la historia hoy es precisamente ese, la historia que enseña en nuestras escuelas esta diseñada para formar un sentido de identidad nacional, es decir, *el uso de la enseñanza de la historia se presenta como un instrumento para despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político, que pasa a ser el símbolo de la nación* (Vázquez, 1976, p. 13).



Pero el problema no es sólo ese, el problema de la historia seguirá surgiendo al suponer que *la función de la enseñanza de la Historia... debería ser la de transmitir racionalizaciones e identidades... e incluso hacer de laboratorio para la confección de otras nuevas* (Rosas, 2006, p. 51). Aun así históricamente y *términos generales...*, el papel de la *enseñanza de la historia... ha contribuido más a la formación de la identidad nacional, en un sentido nacionalista y patriótico, que a una comprensión compleja del mundo social y político* (Kriger, 2010, p. 83).

La escuela –la enseñanza de la historia– no se ha preocupado necesariamente por sus dimensiones pedagógicas y sus cualidades humanas, es decir, las diversas propuestas didácticas han centrado más su atención en facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares que en desarrollar las capacidades cognitivas, así mismo, su preocupación ha consistido en generar en los alumnos una identidad más dogmática que propositiva estableciendo con ello una visión específica de la nación y de su aprensión. Desde este enfoque *la respuesta inmediata a la pregunta sobre para qué enseñar la historia, se refiere por lo general a la necesidad fundamental de consolidar y fortalecer la identidad nacional* (Rodríguez, 2008, p. 88), pero esto no quiere decir que este seguirá siendo el papel que desempeñe la historia dentro del siglo XXI.

En este momento bien parece valioso haber dado ese paso que nos conduce de un pragmatismo dogmático hacia una estructura plural. Se debe reconocer que aunque el paso está dado aun parece lejos de consolidarse y reproducirse dentro de la escuela. Por lo que antes de proponer nuevas comprensiones de la historia escolar el descampado parece ahora ser el de las mismas naciones que no dejan de lado la enseñanza de la historia por su utilidad pragmática; pues esta, sigue como el bastión preferido a la hora de construir la identidad nacional.

OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: EL NACIONALISMO

Los Estados nacionales han mantenido la enseñanza de la historia como elemento imprescindible. Esta es la razón por la que exista una especie de:

“domino de la historia y de la geografía, pues su integración al currículum escolar tiene que ver con la necesidad de crear una identidad artificial, en el sentido de que, ...la nación es una noción arbitraria (esto es históricamente creada) frente a la cual todos sus habitantes debemos postrarnos acríticamente de rodillas” (Rodríguez, 2008, p. 88).

Parece que objetivo en la enseñanza de la historia ha sido el mismo desde su articulación como disciplina escolar: la construcción de la identidad nacional. La nación se presenta como el objetivo y esta se consolida a través del nacionalismo. Así:

“el nacionalismo se vuelve generalmente un producto artificial. Se abona con la propaganda del gobierno para cumplir sus fines, mediante la educación organizada, el culto a los símbolos cívicos y a los héroes de la “patria”. En el que los historiadores y los maestros son, por tanto, vehículos de la expansión de ese sentimiento para provocar una lealtad al todo o patriotismo” (Vázquez, 1975, p. 9).

Esta construcción identitaria está circunscrita por ciertas valoraciones particulares y sentidos específicos que determina los Estados, por lo que:

“el nacionalismo construye la idea de una comunidad nacional cerrada... producto de una identificación densa y obstinada con dicha comunidad. Las ideas, creencias e imaginarios sobre la nación se hacen aquí férreas y prácticamente inapelables, tal y como son también las concepciones sobre otras naciones y sociedad. “Nacionalismo” es un término cargado de connotaciones negativas, en tanto, a menudo, nos remite a imágenes sectarias y agresivas en la construcción simbólica de la relación nosotros-ellos.... Pues se apoya en diferenciaciones excluyentes y rotundas... hay que estar dispuesto a actuar de diversas formas por la nación” (Ruiz, 2010, p. 39).

El nacionalismo no es innato, se desarrolla en el individuo a través de los medios de comunicación y de la educación con que cuenta una época (Vázquez, 1975, p. 18).

Para lograr esto la escuela dispuso... todo un ritual nacional: honores a la bandera y al himno nacional, celebración de días conmemorativos, especiales y veneración a los héroes (Vázquez, 1976, p. 11), efemérides escolares (Kriger, 2010); prácticas que se articulan con la enseñanza de la historia, e intervienen en la formación de la comprensión histórica de los alumnos a lo largo del proceso de escolarización. En esta construcción identitaria:

“una sociedad nacional particular vive de formas decididas valores como la lealtad, la rectitud, la laboriosidad, entre otros, (lo que) no sólo da contenido al vínculo simbólico entre los nacionales y su nación, sino que además otorga un horizonte de sentido compartido a las acciones cotidianas de las personas” (Ruiz, 2010, p. 31).



La construcción de la identidad nacional:

“se trata de una práctica nacida en el marco de políticas estatales, en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas, en el interior de proyectos educativos nacionalizantes que concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico de los futuros ciudadanos” (Kriger, 2010, p. 63).

Pues:

“La génesis de la identificación con la nación es un proceso cognitivo, afectivo y fundamentalmente social en el que se articulan razones, sentimientos, motivaciones, imaginarios, creencias y expectativas producidos en la interacción social y en el aprendizaje de narrativas éticas del pasado... actualmente la enseñanza de la historia se orienta, prioritariamente, a la construcción de un ethos colectivo de carácter nacional” (Ruiz, 2010, p. 54).

Donde:

“Esta posee un sustrato moral basado en la idea del bien que emerge de la vida y decisiones de sus personajes, especialmente de quienes en el reparto de roles les correspondió hacer de protagonistas, pero también posee una orientación política, una base ideológica en la que la distorsión y la manipulación de la memoria no son en absoluto procedimientos extraños” (Ruiz, 2010, p. 48).

Así la enseñanza de la historia:

“es concebida como garante y modelo original de los contenidos escolares... guardando una íntima adhesión emotiva a los símbolos y los relatos de la identidad nacional en detrimento del pensamiento crítico... cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva –triumfal, progresiva, incluso mesiánica, en algunos caos– de la identidad de su nación” (Carretero, 2007, 38).

La escuela –y especialmente la enseñanza de la historia– afianzaron prácticas culturalmente homogenizantes que permitieron el desarrollo de lazos de pertenencia para consolidar la identidad nacional. Es por tanto la enseñanza de la historia el vehículo por excelencia.

EL NACIONALISMO PERMEA A LO LARGO DE LA HISTORIA

La obligatoriedad de la educación por parte del Estado estructuró un discurso nacionalista en la enseñanza de historia. Este discurso quedó estipulado dentro del *currículum escolar: un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones* (Rodríguez, 2008, p. 79), de esta forma el currículum escolar de la historia permitió velar y reproducir los objetivos identitario dentro de su enseñanza.

La disciplina escolar quedó sujeta por una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman su función educativa... y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (Cuesta, 1998, 8). Este código constituye el papel que se espera de la historia y ofrece una respuesta a la pregunta *¿Para qué?* Aunque lo que en verdad nos permite ver es sólo la función y la utilidad que cada sociedad le confiere a la enseñanza de esta ciencia; en la que los contenidos disciplinares se vuelven canales que difunden los mismos.

Durante el siglo XIX Carlos María Bustamante, Lucas Alamán y José María Luis Mora, en México, aportaron en la construcción de la identidad nacional vinculándola principalmente con el rechazo de los otros, pues estaba muy presente *el mito de los malévulos españoles que quisieron mantener en la ignorancia a los americanos*, en donde “los malos”, para Bustamante, fueran peninsulares o criollos leales a la corona y a los viejas ideas, mientras que para Lucas Alamán *el estado de abyección y abatimiento en que (la Nueva España) permaneció por tres siglos bajo la administración española fue la fuente de ignorancia y el desánimo político* (Staple, 2010, p. 99). Estas concepciones intentaron concretar la identidad nacional como un elemento interno al mismo tiempo que originaron la búsqueda de lazos identitarios en común, reconociendo en la historia una fuente de suma importancia para lo mismo.

Junto ha esto, surgió la necesidad de vincular esa misma identidad nacional a un margen territorial y histórico. Pues dentro de este escenario –siglo XIX– se consolidó el fin identitario de la historia, donde la escuela se convirtió en la reproductora del mismo. Más tarde en el siglo XX, *el objeto de la historia (fue) formar el corazón y el espíritu...*,

poner a la vista del discípulo un tesoro de hechos notables propios para ejercitar la memoria... y desarrollar el patriotismo (Ortega, 286) con lo que cada vez más la construcción identitaria nacional se reforzó.

Al finalizar el siglo, en el marco de la “modernización educativa” y el “liberalismo social” (1993) *se consideraba a la educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional, perfeccionar la democracia y modernizar al país, en un marco de estatización de la economía* (Vázquez, 2010, p. 230) política que bajo el entonces gobierno de presidente



Carlos Salinas de Gortari requería de la apertura de la educación y de manera particular de la historia patria, por lo que estas reformas convocaron a

“los historiadores y no a los pedagogos para la realización de los textos...el resultado es que los docentes deslegitimados por el gobierno que proponía un nuevo discurso oficial modernizador desconociendo el supuesto legado, debieron tomar la defensa del discurso oficial tradicional en nombre de la memoria en común” (Carretero, 2007, p. 132)

hecho que implicó el retomar la salvaguardia de la función identitaria de la historia; con esa carga densa de héroes y de símbolos patrios y en cuya visión era la de formar mexicanos .

Seis años después, con la finalidad de:

“Fortalecer la enseñanza de la historia patria”, que Zedillo declaró abandonada por dos décadas..., llevó a encargar a dos historiadores prestigiados, comprometidos con el gobierno, a elaborar un texto de historia de México...la eliminación de algunos “mitos” de la historia –en realidad desaparecieron desde los años setenta–, sirvió de pretexto para que el magisterio los rechazara” (Vázquez, 2010, p. 232).

y surgiera nuevamente el vuelco a una historia patria y un sentimiento nacional.

2006, pleno siglo XXI, planteo nuevamente un escenario de renovaciones polémicas sobre los contenidos disciplinares de la historia. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) dejó claro que su propósito era el de *impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional*, así como el de *apoyar su enseñanza* (SEP, 2006). Dejando con esto –aparentemente– menor relevancia a las cuestiones que tendrían que ver con la función de ciertas asignaturas. En donde los propósitos de la historia estarían más cercanos bajo un desarrollo cognitivo y plural.

Pese a esto, los “nuevos” propósitos de la enseñanza de la historia –establecidos dentro de los Programas de Estudio de Historia 2006 para educación secundaria– dejan ver nuevamente ciertos objetivos nacionales e identitarios en la disciplina. En los primeros –de carácter general a la Educación Básica– destacan *desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional* (SEP, 2006). Mientras que los segundos –de carácter particular para la Educación Secundaria– premian que los alumnos: *Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México*, así como que *comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural* (SEP, 2006).

Más allá de sus posibles, lo que el análisis ha dejado ver claro son dos aseveraciones. La primera consiste en reconocer que la historia se consolida como asignatura desde el aparato del Estado. Como segunda, se podrá afirmar que el objetivo, la intención, la función y la utilidad de la historia están circunscritas primeramente a su función formativa, es decir, a la construcción de una identidad nacional; misma que evoca al Estado y que se legitima con el pasado. Quizás por eso la edificación parece inamovible, pues al valerse del pasado no sólo se habla de una unidad, sino de una conjunto que se imbrica, se forja, se malea pero difícilmente se separa.

REFERENCIAS

- Carr, E. (1973). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La comprensión de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chesneaux, J. (1977). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Siglo XXI.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kruger, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narración de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 216 p.
- Ortega y Medina, J. (2001). *Polémica y ensayos mexicanos sobre la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pereyra, C. (1980). Historia, ¿Para qué? En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, y otros, & E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Rodríguez, M. (2008). Propuesta escolar para hacer significativa la clase de historia, con alumnos de primer grado, en educación telesecundaria. *Tesis de licenciatura en Educación Básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado ¿Qué, cómo y para qué el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa, F. González, J. Izquierdo, A. Castorina, E. Berti, y otros, C. Mario, A. Rosa, & F. González (eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pág. 368). Buenos Aires: Paidós.



- Ruiz, A. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades* (pág. 216). Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*. 2º (E. Manteca, ed.) México: Secretaría de Educación Pública.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y otros, & D. Tanck (Ed.), *Historia mínima. La educación en México* (pág. 261). México, D.F.: El Colegio de México.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México* (2º ed.). México: El Colegio de México.
- Vázquez, J. (2010). Renovación y crisis. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y otros, & D. Tanck (Ed.), *Historia mínima. La educación en México*. México, D.F.: El Colegio de México, 261 p.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santa Fe de Bogotá: Colecciones Pedagógicas S. XXI.

LA IMPERECEDERA HISTORIA PATRIA: EL CASO DE LOS RITUALES CÍVICOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Lizeth Borrás Escorza*

Es lunes y son las siete de la mañana. Entre risas y bostezos, ellos y ellas, casi todos de suéter verde, toman su lugar en la escuadra alrededor del patio de la escuela. Algunos cargan pesadas mochilas, principalmente los de primero. Los de tercero, en cambio, saben lo innecesario que es cargar en las espaldas con libros que probablemente no leerán. Entre gritos y vocerío comienzan a escucharse las primeras órdenes: "¡a formarse!", "tomar distancia por tiempos, uno, dos, tres", "¡firmes!", "saludar"; el primer ritual del día, y de la semana, ha dado comienzo.

En México, el inicio de la jornada escolar en las instituciones de nivel básico se encuentra enmarcado por uno de los rituales históricos escolares de mayor cepa nacionalista: las ceremonias cívicas caracterizadas por los honores a la bandera y las efemérides que aluden primordialmente a los hechos considerados "más relevantes" de la historia del país y su conformación como Estado Nación.

La lectura y exposición de efemérides, sean estas memorizadas y repetidas a la letra por los alumnos al inicio de la jornada, o bien mediante la representación teatralizada de acontecimientos "históricos" como batallas y otros enfrentamientos políticos (fundamentalmente), culmina con la colocación del periódico mural de la semana, medio que alude a las imágenes de importantes personalidades históricas al más puro estilo de la iconografía positivista. Todas estas actividades forman parte inseparable de la tradición educativa de las escuelas de nivel primaria y secundaria, siendo este último un eslabón que a pesar de encontrarse entre el límite de la infancia, oscila entre las tradiciones más acendradas del nivel básico: el uso de uniforme escolar,¹

* Escuela Secundaria Diurna No. 294.

¹ De acuerdo con los lineamientos generales que rigen a las escuelas del nivel básico en el Distrito Federal, el uso del uniforme escolar no es obligatorio y la falta de uniforme "no será objeto de sanción alguna, ni condición para recibir la atención educativa" (SEP, 2012), no obstante, en la práctica *normalizadora* (Foucault, 2010) de la escuela secundaria, la obligatoriedad en el uso del uniforme escolar es un componente sustancial en el desarrollo de la jornada escolar, cuando incluso las autoridades educativas al interior de los planteles actúan violentando el derecho a la individualidad de los estudiantes al ser sancionados por utilizar prendas distintas o no portar "correctamente" el uniforme, lo que puede ir desde dejar a los estudiantes aislados sin el derecho de continuar en el salón de clases, hasta, en algunos casos, la exhibición pública del acto de desacato a las reglas del plantel.



la disciplina y represión como guías para la convivencia, así como la consecución de los rituales escolares-nacionalistas.

Es en este contexto donde se vuelve necesario reflexionar en torno a una problemática que adopta diversas dimensiones. En principio, la permanencia en pleno siglo XXI de una serie de rituales originados hace más de dos siglos e instituidos en su momento para exaltar el patriotismo y la figura presidencial (Martínez, 2010), legitimando una historia con una visión unívoca y excluyente, la cual continúa reproduciéndose cotidianamente al interior de las escuelas al margen del plan de estudios. Por otro, la manera en que estos rituales reafirman otras prácticas simbólicas presididas por el autoritarismo y la discriminación, las cuales se instituyen de forma imperceptible al interior de la cultura escolar.

LUNES PATRIO VS. HISTORIA

Apegándose a lo establecido en la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional, las ceremonias cívicas se realizan cada lunes al inicio de las jornadas escolares (SEP, 2012). Con ello, y a pesar de mantenerse al margen de lo que ocurre en el salón de clases como parte del currículum oficial, estas prácticas, como plantea Eva Taboada (1999), conforman un *currículum paralelo* en comunión con el resto de las actividades y dinámicas escolares.

Las ceremonias cívicas de culto nacionalista tienen su origen en la búsqueda por consolidar la unidad nacional y el sentido de identidad en los mexicanos a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Como es bien sabido, entre los mecanismos para inocular los valores patrióticos y nacionalistas, se encuentran la educación cívica y nacional, los libros de texto y la enseñanza de la historia, de acuerdo con Josefina Vázquez (1979). Además de una serie de tradiciones que, como plantea Eric Hobsbawm (2000), fueron “inventadas” con el fin de generar el apego a la nación y a sus símbolos.

Con el objeto de formar ciudadanos leales tanto a la nación como a sus instituciones y fomentar el sentimiento de identidad nacional, durante el siglo XIX fue incorporado un mecanismo caracterizado por sus componentes rituales (Amuchástegui y Taboada, 2010), es decir, las ceremonias cívicas, mismas que comenzaron a ejecutarse en las escuelas primarias y que se caracterizan, entre otras cosas, por una serie de prácticas *cuasi* militarizadas realizadas en colectivo, entre las que destacan la formación alrededor del patio, el saludo al lábaro patrio, la entonación del “Canto a la Bandera” y el Himno Nacional Mexicano. Todas estas actividades se realizan con la mayor solemnidad posible y continúan siendo vigentes en las escuelas del siglo XXI.

De acuerdo con Amuchástegui y Taboada (2010), los honores a la bandera constituyen un núcleo ritual que enmarca la conmemoración histórica central expuesta durante el acto cívico. Dicha conmemoración histórica refuerza la idea de un pasado común y legitimador de la identidad nacional. Desde esta perspectiva, el ritual unifica e implica la construcción de un contexto particular favorable para el logro de los fines de representación de la nación y de reconocimiento de los elementos simbólicos de unión entre sus miembros (Taboada, 2005). En tanto que consagra y legitima (Bourdieu, 1993), todo rito funciona como mecanismo de control social (Mc Laren, 2007).

Actualmente, de acuerdo con Mario Carretero y Miriam Kriger (2010), se vuelve necesario analizar el vínculo entre la enseñanza de la historia y las *prácticas de identidad*. Desde estos autores, las efemérides escolares constituyen prácticas de identidad ligadas al ejercicio del culto cívico instaurado en los países de América Latina durante el siglo XIX y que continúan vigentes en fechas recientes. Estas prácticas poseen una estructura similar entre las distintas naciones, consistente en tres momentos principales: el *ceremonial* o culto a los símbolos patrios, el *discursivo* o la narración del relato histórico conmemorado por la efeméride, y, finalmente, el *expresivo* es decir, su representación artística y teatralizada (Carretero y Kriger, 2010).

Siguiendo la lógica de estos estudios, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar no se restringen exclusivamente a lo que acontece en el interior del salón de clases durante las horas dedicadas de forma específica a abordar esta asignatura (Borrás, 2012). Los rituales escolares (McLaren, 2007) entre los que se considera la relación que se establece con los símbolos patrios, y otros ejercicios de carácter histórico-nacionalista que forman parte de las actividades educativas, constituyen en sí mismos elementos narrativos de la enseñanza de la historia (Plá, 2010).

En las escuelas mexicanas del nivel básico continúa existiendo un fuerte arraigo por las prácticas y rituales de sentido nacionalista. Sean estas las que acontecen alrededor del culto cívico semanal junto con la lectura, memorización o teatralización de efemérides y su consecuente exposición en el periódico mural; así como aquellas actividades extraescolares (concursos y competencias) a las que año con año son convocadas las instituciones. Dichas prácticas son parte de la cultura escolar, pero también constituyen elementos configuradores de lo que se enseña y aprende como historia al interior de las escuelas, ya que ejecutadas de forma habitual en el ámbito escolar, reproducen una manera única de concebir y transmitir el conocimiento histórico, y aunque cotidianas, pasan inadvertidas.

A pesar de la discusión contemporánea en torno a los objetivos de su enseñanza y aprendizaje, una de las principales banderas de la historia como conocimiento escolar, continúa siendo la exaltación de la identidad nacional. Por más ambiciosas que sean las



pretensiones educativas en el sentido de avanzar hacia niveles reflexivos que asuman otro tipo de conceptualizaciones sociales, la sombra del nacionalismo en las escuelas sigue vigente.

La función política de la historia escolar se antepone a sus funciones pedagógicas. Como plantean Carretero y Kriger (2010), el anhelo de identidad nacional continúa siendo una dimensión emotiva de la enseñanza de la historia. En este sentido, las prácticas y tradiciones que se insertan en el nivel secundaria y que, además, irrumpen en un nivel caracterizado por formas de exclusión y normalización invisibilizadas, pero, institucionalmente aceptadas, reafirman el mantenimiento de una forma única y excluyente de interpretación histórica prevaleciente en nuestro país.

De acuerdo al sentido histórico, político y social de los objetivos tanto de la escuela como institución y de la historia que ahí se enseña, no tendría por qué ser de otra manera, puesto que, como plantean Carretero y Kriger (2010), el carácter nacionalista de la enseñanza de la historia sigue vigente también en contextos democráticos en tanto que la escuela suele ser interpelada como uno de los últimos bastiones de las identidades nacionales.

Desde esa perspectiva, a la escuela se le continúa asignando la función político-educativa que tradicionalmente ha cumplido, esto es, reproducir una historia para la conformación y consolidación de una identidad única a partir de la representación de batallas, héroes y villanos con los que un ciudadano común o –para el caso del ámbito educativo analizado en este trabajo– un joven adolescente difícilmente se sentiría identificado. Los rituales cívico-históricos continúan manteniendo un fuerte vínculo con la historia escolar en detrimento de otras posibilidades más cercanas al pensamiento crítico (Carretero, 2007) o incluso, al reconocimiento de formas distintas de concebir y entender el conocimiento histórico.

La pervivencia de una sola perspectiva histórica de carácter hegemónico y excluyente, de una sola voz narrativa, se evidencia al identificar las distintas dimensiones que ésta adopta para opacar, invisibilizar y/o eliminar la diversidad y con ello, la posibilidad de reconocer la existencia y validez de distintas formas de concebir al mundo las cuales no encuentran cabida en el ámbito escolarizado.

LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA HISTORIA PATRIA

“Durante la ceremonia cívica escolar de esta semana algunos personajes de la Revolución Mexicana fueron encarnados por los estudiantes de la secu. Disfrazados de los principales líderes revolucionarios, cada uno leyó en el patio frente al resto de la escuela la biografía contenida en una gran estampa de esas que se consiguen en las papelerías. La única joven

ahí presente salió vestida de hombre representando a Madero. Las mujeres anónimas una vez más fueron invisibilizadas...” (Observaciones de la autora, 22 de Noviembre 2011).

En años recientes, la escuela secundaria fue protagonista de una serie de reformas que poco impactaron en la transformación de fondo del discurso histórico escolar.² Por el contrario, tras ser el centro de un acalorado debate que puso en el ojo del huracán la posible desaparición del “glorioso” pasado indígena del programa de Historia de México en el 2004, la perspectiva hegemónica de una historia nacional, única y excluyente, fue legitimada (Borrás, 2010).

Tras reincorporar la falsa idea de globalidad, donde el reconocimiento de aspectos como el económico, cultural y social en cada bloque temático aligeran la posición monopólica de las esferas política y militar; así como la inclusión de una propuesta pedagógica basada en tres competencias fundamentales, sean éstas *comprensión del tiempo y espacio históricos*, *manejo de información histórica* y *formación de una conciencia histórica para la convivencia* (RIEB, 2011), el programa de Historia 2 (Historia de México) intenta modificar la idea de un discurso centrado en personajes importantes, hechos militares y la memorización como recurso para su aprendizaje.

No obstante, en la práctica cotidiana de este nivel educativo, la historia patria, tradicional y positivista, continúa gozando de cabal salud, exaltando las hazañas de héroes (hombres fundamentalmente), villanos glorificados, batallas importantes como motores de la historia; mezclando folclor y nacionalismo, difundiendo hechos históricos descontextualizados y enfatizando los clásicos clichés del mexicanismo tan usados en las fiestas nacionales –símbolos estos creados por el nacionalismo posrevolucionario con el fin de homogeneizar la cultura nacional a través de representaciones como el “Charro mexicano” o la “China poblana” (Pérez, 1999)–. De forma tal, que todos estos componentes de la historia patria son preservados generación tras generación, a través de las ceremonias cívicas, las efemérides semanales difundidas en la iconografía contenida en el periódico mural y otras tantas actividades instituidas al margen del plan de estudios.

A lo largo de cada ciclo escolar, las escuelas secundarias participan en varios ejercicios ligados a la exaltación nacionalista y la permanencia de la llamada *historia de bronce* –término este usado por Luis González y González para referirse a la historia individualista y reverencial creada para exaltar y consolidar la identidad nacional–. Tal es el caso de los concursos vinculados al culto a los símbolos patrios o personajes ilustres entre los que se encuentran el concurso de Coros del Himno Nacional, la competencia

² Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, 2004), Reforma de la Educación Secundaria (res, 2006, rs, 2009), Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011).



de Escoltas, narrativa sobre los símbolos patrios y el concurso de oratoria acerca de la vida y obra de Benito Juárez. Todas estas actividades vuelcan la atención de profesores de diversas asignaturas, quienes cumplen obligatoriamente con otras funciones paralelas a las establecidas en sus programas de estudios, entre éstas la preparación de los estudiantes para participar en los concursos y otros eventos oficiales, la organización de ceremonias especiales y desfiles conmemorativos.

Al respecto, es de llamar la atención el caso de las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética, cuyos objetivos pedagógicos en la actualidad superan sus fines nacionalistas (como la veneración a los símbolos patrios), fines que sin embargo, continúan siendo parte de sus principales funciones en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas, dado su origen históricamente vinculado a la formación patriótica de los ciudadanos (Vázquez, 1979). O el caso de Educación Física, enfocada en algunas escuelas a la práctica de ejercicios “de orden y control” tales como saludar correctamente a la bandera, marchar o formarse adecuadamente; o la asignatura de Música (Artes), que además de organizar el coro para el concurso de Himno Nacional, debe incorporar extracurricularmente a sus clases el aprendizaje del Himno y canto a la Bandera aunque éstos, no se hallen contenidos en su programa de estudios.

Luego entonces, la formación patriótica no contemplada en el currículum oficial, implica el uso de tiempos fuera del salón de clase, el condicionamiento mediante una calificación o puntaje favorable a los estudiantes a cambio de participar de dichas actividades, el ejercicio competitivo entre alumnos de un mismo plantel y con los de otras instituciones, exaltando en algunos casos su sentido de competencia e identidad con su escuela, pero, otorgando además, un claro sentido y significado a la historia, como un cúmulo de hechos aislados, de personajes al estilo de las estampas de papelería (tan comunes en estas latitudes) y un discurso ajeno a la realidad de estos estudiantes.

¿PATRIOTAS O CIUDADANOS?

“Como ocurre en los días de invierno, la ceremonia cívica del día de hoy ha iniciado unas cuantas horas más tarde de lo acostumbrado. Hace calor y el sol se postra sobre el patio de la escuela volviéndose insoportable. *Diker*, un joven de tercer grado, porta una sudadera de color gris ajena a la del uniforme. Durante la formación, este hecho no pasa desapercibido y es señalado públicamente por la directora del plantel quien mediante gritos decide descalificar la vestimenta del chico “por semejar más a un delincuente que a un estudiante de secundaria”. Eduardo, su verdadero nombre, quien decide retirarse dicha prenda, es regañado nuevamente por no colocarse el clásico suéter verde del uniforme; afirma tener calor, argumento este suficiente para ser llamado al

frente, y tras ser exhibido ante los rostros atónitos y silenciosos de alumnos y maestros, es suspendido de clases” (Observaciones de la autora, 14 de noviembre de 2011).

Como si se tratara de un montaje previamente preparado, la anécdota antes descrita muestra, quizá de manera chocante, una congruencia casi natural. En ella convergen al menos dos elementos fundamentales que se conjugan cotidianamente en el ámbito de la cultura escolar y sus rituales, por un lado la dimensión simbólica de los rituales cívicos escolares, mediante los cuales se legitima una forma de ser y estar ante el mundo a partir del sentido de obediencia incuestionable hacia el orden establecido y el Estado Nación; por otro, el casi invisible vínculo de comunión de las lógicas autoritarias y homogeneizadoras de la escuela secundaria. Al final, desde su sentido normalizador más profundo, son inseparables.

El discurso histórico escolar adopta entonces una nueva dimensión inscrita al complejo que constituye la escuela secundaria donde además, la exclusión y discriminación son ejercicios cotidianos, instituidos y perfectamente naturalizados. En ese sentido, estamos frente a una historia que no responde a la realidad de los jóvenes a quienes se les pretende seguir formando como buenos patriotas amén de otras realidades y necesidades sociales.

Así, de forma cotidiana y perpetua, a los jóvenes se les refuerza la idea de que la historia además de una cuestión del pasado, está hecha por y para otros: los héroes inexistentes capaces de morir defendiendo su bandera, los políticos de renombre, militares y caudillos, todos ellos protagonistas de una historia donde no hay cabida para la diversidad de hombres y mujeres, indígenas o mestizos, con creencias distintas, o, simple y llanamente, los y las ciudadanas de a pie. La idea de pluralidad desde esta historia es, y seguirá siendo sólo una utopía.

Desde esa perspectiva no es de sorprender situaciones como la que una compañera profesora presencié tras asistir a un concurso de escoltas: a saber, los jóvenes representantes de una secundaria para trabajadores (escuelas que generalmente reciben a estudiantes mayores de 16 años en condición de desventaja) quienes tras realizar un excelente trabajo fueran descalificados por el sólo hecho de que el orgulloso abandonado lucía una larga cabellera negra, cuyos rasgos además, según la descripción de la profesora, semejaban a un indio lacandón portando la bandera. Por cierto, y a manera de acotación, los indios lacandones a la fecha, no forman parte de las letras doradas de la historia.³

³ Al respecto no está de más recordar que como parte de esa visión nacionalista de la historia el único indio del cual el mexicano tiende a sentirse orgulloso, es del indio muerto, mientras que en la realidad y práctica cotidiana, se desprecia y discrimina al indio vivo (Borrás, 2010).



Si bien en la teoría las sociedades actuales han emprendido la búsqueda de sistemas más democráticos alejados de un nacionalismo que otorga en términos políticos la rectoría del Estado sobre la vida social y económica del país, en la práctica, y en su más profundo sentido ideológico, no se ha podido apostar por una sociedad abierta y participativa que se forme desde sus escuelas, en las que, en cambio, permanece un arraigo hacia prácticas simbólicas que fomentan la exclusión y discriminación. No hay más que pensar en un himno que exalta la xenofobia, o una historia nacional que excluye a las mujeres por mencionar sólo algunos ejemplos.

El nacionalismo, cabe mencionar, ya no es suficiente para sostener las complejidades que caracterizan a nuestra sociedad, pues tan sólo en el pequeño universo que conforma la escuela secundaria existe un crisol de diversas expresiones identitarias con edades, capital cultural, origen étnico u orientaciones sexuales distintas; expresiones diversas de jóvenes adolescentes quienes difícilmente se vinculan emotiva e incuestionablemente a los "héroes" de la historia de bronce como sus portavoces.

La función nacionalista se convirtió desde hace más de un siglo en el perfil pedagógico de la enseñanza de la historia, perdiendo de vista la verdadera cualidad identitaria de este país: su diversidad. La separación entre aquel pasado lejano que nada dice a los jóvenes sobre su aquí y ahora, ha contribuido a generar en la historia el estigma de un conocimiento inútil, que, de facto, imposibilita que los individuos se asuman como sujetos históricos capaces de utilizar dicho conocimiento y, de quizá con ello, transformar su realidad. La historia escolar continúa ejerciendo su rol de instrumento político que mitifica, evitando a toda costa someter a juicio crítico el pasado, y con ello, el propio presente.

Si se indagara sobre el número de veces en las que el saludo a la bandera o entonar el himno nacional correctamente se asumen como ejercicios formativos vinculados a la asignatura de historia en la escuela secundaria, los resultados serían sorprendentes. Queda pendiente saber si otras actitudes como la no discriminación o el respeto a las diferencias, se asumen de la misma manera.

Homogeneizar e igualar continúan siendo los principales valores intrínsecos de la escuela secundaria y la historia hecha ritual. Las no tan nuevas realidades en las que la sociedad y los jóvenes de este siglo se encuentran inmersos, reclaman un cambio radical en el papel de ambas estructuras desde adentro. Hacer visibles esas realidades que convergen al interior de las escuelas, por lo tanto, sigue siendo una tarea pendiente.

REFERENCIAS

- Amuchástegui M. y Taboada, E. (2010). *El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y diferencias entre México y Argentina*. Recuperado el 6 de agosto de 2011 de http://www.saece.org.ar/congreso2_autor.php
- Borrás, L. (2010). Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES. En X. Rodríguez (coord.) *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borrás, L. (2012). El Bicentenario en la escuela secundaria: la historia invisible, en S. Plá, X. Rodríguez, V. Gómez (coords.) *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borrás, L. (2011). *Diario de campo*, noviembre 2011.
- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución, en J. Pitt-Rivers y J. G. Peristiany (Coords.) *Honor y gracia*. España, Alianza Editorial.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares, en Carretero, M. y Castorina, J. A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Mc Laren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo veintiuno editores.
- Martínez, E. (2010). La instrucción cívica y las fiestas y ceremonias cívico escolares: promotores del patriotismo y formación ciudadana. En X. Rodríguez (coord.) *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje* (p. 33). DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, R. (1999). Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo "típico" mexicano 1920-1950). *Política y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 012, pp. 177-193.

- Plá, S. (2010). *El discurso histórico escolar: una categoría analítica para la enseñanza de la historia*. Documento de trabajo. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Historia. Educación Básica: Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taboada, E. (1999). Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia? En E. Remedi, *Encuentros de investigación educativa*. México, Cinvestav-DIE, Plaza y Valdés.
- Taboada, E. (2005). *Rituales De Identidad, cultura escolar y nación*. Tesis de doctorada del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.
- Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.

LA HISTORIA CULTURAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO COMO ASIGNATURA DEL BACHILLERATO

Mauricio Karim Flamenco Bacilio*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de mi proyecto de tesis para la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en la Universidad Nacional Autónoma de México. La investigación busca revisar los planes de estudio y materiales didácticos empleados en los cursos de Historia de la modalidad semiescolar del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF). Dentro de los cursos de Historia, se destaca uno de carácter optativo cuyo contenido está enfocado a la Historia Cultural de la Ciudad de México. La relevancia de este curso radica en enfatizar aspectos como la arquitectura, las artes, la gastronomía y los movimientos sociales surgidos en la capital mexicana desde su fundación hasta la época actual. Por ello el curso parecería crear una consciencia sociocultural y de formación ciudadana con conceptos más cercanos y tangibles para los alumnos, a diferencia de los tradicionales cursos de Historia Universal y de México en el nivel bachillerato.

EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL Y LA MODALIDAD SEMIESCOLAR:

El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), fue fundado en marzo del año 2000. El propósito principal con la fundación de esta institución fue ampliar el acceso al nivel bachillerato en la capital mexicana. Esto mismo obedece a las indicaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para ampliar el nivel educativo desde la entrada de México en esta organización a partir de la década de 1990. Sin embargo México se ha encontrado en los últimos niveles de educación de acuerdo a los indicadores de la OCDE al finalizar la primera década del siglo XXI.¹

* Universidad Nacional Autónoma de México/Palabra de Clío A. C.

¹ *Education at a glance 2008*. OECD Indicators. Paris, pp. 43, 52, 100, 105-108.



Los cursos en la modalidad semiescolar comenzaron en el ciclo escolar 2007-2008. Ambas modalidades cuentan con 38 asignaturas en 6 semestres, aunque en la modalidad semiescolar se cuentan con menos horas de clase. Si en la modalidad escolarizada las alumnas y los alumnos toman tres o cuatro horas de clase por asignatura, en la modalidad semiescolar sólo se toman entre una o dos horas. En el caso de Historia, los alumnos de la modalidad semiescolar toman noventa minutos de clase en una sesión por semana. Los grupos en ambas modalidades son de menos de treinta alumnos, lo cual contrasta con otras instituciones de Educación Media Superior donde se suelen encontrar grupos de cincuenta o hasta sesenta alumnos. El programa de estudios del IEMS-DF contempla cuatro cursos de carácter obligatorio en el área de Historia, así como otro curso de carácter optativo sobre la Historia cultural de la Ciudad de México.

En la modalidad semiescolar se destaca la inclusión de materiales de apoyo elaborados por la institución para cada asignatura.² Aunque muchas veces los profesores no los ocupan por considerarlos deficientes. Pero esta clase de materiales representan muchas veces la única herramienta para reforzar el aprendizaje fuera del aula. Por otro lado, los profesores suelen limitar su clase a la exposición magistral, la cual presenta limitaciones considerables para los niveles inferiores al universitario.³ Del mismo modo, los exámenes extraordinarios suelen estar basados en los propios materiales. En el caso de los cursos de Historia se plantea el acercamiento a las teorías historiográficas y sus características, como la del materialismo histórico ejemplificado con la lucha de clases a través de diferentes épocas, así como su influencia en procesos históricos como las Revoluciones de la Unión Soviética, China y Cuba.⁴ También se habla de la llamada *Nouvelle Histoire* (Nueva Historia) surgida en Francia con representantes como Jacques Le Goff, Marc Bloch o Lucien Febvre a través de publicaciones como la revista *Annales*,

² En los cursos de Historia los materiales son los siguientes. Castro González, Heladio. *Historia 1. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 2008. 112p. ils. Castro González, Heladio. *Historia 2. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 2009. 138p. ils. Castro González, Heladio. *Historia 3. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 2009. 125 p. ils. Castro González, Heladio. *Historia 4. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 2010. 76p. ils.

³ Zarzar Charur, Carlos. "Diseñar e instrumentar actividades de aprendizajes y evaluación de los aprendizajes" en *Antología. Formación para la docencia*. México, 2011. p. 127. García García, Clara Guadalupe y Alejandra Pérez Morales. *Historia Entretejida. Historia Cultural de la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior, 2009. 113p. ils.

⁴ Castro. *Historia 2...* pp. 129-131.

donde se pretende darle mayor importancia al aspecto social de la historia.⁵ Otra corriente mencionada en los materiales de apoyo es el de la Microhistoria, tanto italiana como mexicana, ejemplificada con autores como Carlo Ginzburg y Luís González y González respectivamente, enfatizando el proceso histórico en personajes o lugares muy singulares.⁶ Una vez expuestas las características del IEMS-DF y de los cursos de Historia, vale la pena hablar sobre el concepto de Historia Cultural antes de enfocarnos al curso de Historia Cultural de la Ciudad de México.

LA HISTORIA CULTURAL:

La Historia Cultural se ha entendido como el campo de la historiografía encargado de estudiar los acontecimientos sociales, cuyo desenvolvimiento suele estar al margen de los terrenos de la política, la economía y los sucesos militares. Así la Historia Cultural pretende distanciarse de la Historia oficialista y tradicional enseñada en las escuelas; porque usualmente "en la enseñanza de la Historia se ha reproducido una visión de la historia político-militar en México y el mundo, minimizando los contenidos culturales y de vida cotidiana".⁷ Por ello esta rama de la historiografía se ha intensificado en las últimas décadas, al grado de ser considerada como una de las más novedosas, seguidas y reconocidas. Ante este panorama, el historiador británico Peter Burke, uno de los más connotados en el ámbito de la Historia cultural, menciona la expansión vertiginosa de la labor de los historiadores y sus áreas de estudio.⁸

El estudio de la Historia Cultural se ha ampliado en la investigación, tanto histórica como de la enseñanza y se ha ampliado con la aparición de términos como la Historia de la vida Cotidiana, o como la llaman los alemanes y franceses *Alltaggeschichte* o *La vie quotidienne* respectivamente.⁹ En otras palabras, la Historia Cultural se ha propuesto escribir sobre la gente ignorada u olvidada a través de las distintas épocas de la humanidad y sobre sus formas de vida.¹⁰ También resalta ver como el público en general parece interesarse más con este tipo de historiografía, siempre y cuando sea con una

⁵ Castro. *Historia 1...* p. 15.

⁶ García García... pp. 6-7. Castro. *Historia 3*, p. 52. Aquí también se sugiere la lectura de la obra *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg.

⁷ Llanes Arenas, Lorena. La didáctica de los libros de texto de Historia en la Educación básica, en Llanes Arenas, Lorena. coord. *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México, 2012, p. 161.

⁸ Pilar Maestro. Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada). *Rev Clío y Asociados. La historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral N° 2 1997. p. 11.

⁹ Vid. Peter Burke, *Overture: The new History, its past and its future*, in *New perspectives on Historical writing*. 1991, p. 11.

¹⁰ Jim Sharpe. *History from below*, in *New perspectives...* pp. 25-26.



escritura amena, porque la Historia académica elaborada en las universidades parece tener poco interés para la mayoría de la población.¹¹ A partir de esto último, tanto los profesores de escuela a cualquier nivel, así como los historiadores, tendrían el deber de acercar más los conocimientos sobre el pasado para el resto de la sociedad.

Ahora también se ha buscado incorporar a la Historia Cultural en los planes de estudio escolares. Aunque en un principio solo sea acercar algunos contenidos sobre arte, cultura, organización social y vida cotidiana. En los cursos obligatorios del IEMS-DF se suelen enfatizar los aspectos de vida cotidiana durante los cursos obligatorios; por ejemplo saber lo que comían los hombres y mujeres en diferentes épocas y lugares, acercarse a las formas de vida de la gente común en el pasado y conocer las aportaciones de distintas civilizaciones, épocas y estructuras históricas al mundo actual. Varios de estos tópicos se amplían en el curso de Historia Cultural de la Ciudad de México. Es importante señalar la tendencia de fomentar el estudio de la historia regional en los planes de estudios. En este caso, el curso a analizar pretende dar a conocer el desarrollo histórico y cultural de la capital mexicana.

LA ASIGNATURA DE HISTORIA CULTURAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Como ya se ha mencionado, en el plan de estudios del IEMS-DF existe un curso optativo sobre Historia Cultural. El título completo de esta asignatura es *Historia Entretejida: Historia Cultural de la Ciudad de México*, la cual se cursa en alguno de los dos últimos semestres del bachillerato. En este curso se busca conocer conceptos como, historiografía, patrimonio tangible e intangible, así como saber el significado de Cultura. Aunque no se hace una diferenciación entre Cultura erudita y Cultura popular como sugeriría Peter Burke.¹² En el material de apoyo, el curso se presenta como “la Historia de nuestra Patria chica”.¹³ Uno de los objetivos principales del curso es conocer y relacionar el origen de diversas actividades o características de la vida cotidiana en la Ciudad de México; tales como “los juegos, el lenguaje, las tradiciones, la comida, el vestido, el transporte, las canciones, etc.”¹⁴

¹¹ David Cannadine. “British History: Past, Present-and Future”. *Past and present*. No. 116, 1987, p. 177. *Apud*. Sharpe. *Op. cit.*, p. 34.

¹² Peter Burke. “Cultura erudita y cultura popular en la Italia Renacentista” en *Formas de Historia Cultural*. 2006. p. 163-190. Aquí también hay referencias a Menocchio, el molinero cuyo proceso inquisitorial es seguido y descrito en el libro *El queso y los gusanos*.

¹³ García García. *Op. cit.*, p. 4.

¹⁴ *Ídem*.

El primer bloque del curso es de carácter introductorio. Aquí se pretende conocer conceptos como historia, historiografía, microhistoria, historia cultural, patrimonio cultural (tangible e intangible), cultura, imaginario, espacios públicos, espacios privados o vida cotidiana. Resulta útil y necesario conocer el significado de historia y cultura en un curso sobre Historia Cultural. A manera de resumen el material define el concepto de cultura como: "Todo aquello que el humano construye para ser precisamente humano...".¹⁵ También puede entenderse a lo cultural como todo aquello creado por el hombre para satisfacer sus necesidades, entendiendo quizá con ello un sentido opuesto al concepto de lo natural. Los contenidos de este primer bloque se verían en una o dos sesiones.

En el segundo bloque se hace una semblanza de la Ciudad de México desde su fundación, pasando por el periodo virreinal y el surgimiento del concepto de Distrito Federal para referirse a la capital. En este bloque se destaca también la inclusión del desarrollo arquitectónico de la ciudad, desde la conquista de Tenochtitlán hasta el siglo XX. Aquí se destaca el crecimiento de la ciudad desde finales del siglo XIX con la creación de las primeras "colonias".¹⁶ En el segundo bloque también hay una lección dedicada a la Avenida de los Insurgentes como uno de los espacios más representativos de la Ciudad de México. Una actividad extraclase sugerida aquí es recorrer la avenida a través del Metrobús, identificando los sitios más conocidos a lo largo de esta vialidad; como el Monumento a la Raza, la Unidad Habitacional de Tlatelolco, la estación de Buenavista, la Glorieta de Insurgentes, el World Trade Center, el Parque Hundido, el Parque La Bombilla, la Ciudad Universitaria, la zona arqueológica de Cuicuilco o el monumento al caminero.¹⁷ El bloque termina con el tema de los pueblos originarios de la Ciudad de México. Esta última lección serviría en el contexto de la formación ciudadana al conocer, ubicar y entender la situación de los grupos indígenas en el Distrito Federal.¹⁸

En el tercer bloque se enfatizan las actividades económicas y culturales de la Ciudad de México bajo el título de "Cambio y continuidad". En otras palabras, se profundiza en el concepto de Historia Cultural tal como se propone en la investigación histórica. El crecimiento de la población y las actividades económicas son dos tópicos relevantes en el bloque. Otro tema importante es el referente al uso del agua en el Valle de México, desde la época prehispánica hasta la actualidad, el cual sería de interés para aquellos estudiantes interesados en estudiar alguna ingeniería pues se aborda la distribución

¹⁵ *Ibíd.* p. 16.

¹⁶ *Ibíd.* p. 37-39.

¹⁷ *Ibíd.* p. 45.

¹⁸ *Ibíd.* p.47-49.



y tratamiento del agua en la capital, lo cual ha sido una problemática constante a lo largo de los siglos.¹⁹ La literatura y la música son otro tema del tercer bloque. En el material de apoyo se ejemplifican algunos versos de Bernardo de Balbuena, Efraín Huerta, Alejandro Aura y en la canción popular con Pepe Guizar y Chava Flores.²⁰ De este último se destaca su habilidad para retratar con cierto humor e ironía la vida cotidiana de la Ciudad de México. Por eso también la Historia Cultural puede ocuparse del origen del sentido del humor o de discursos humorísticos, especialmente a expensas de la vida pública y política, dando incluso como resultado la creación de chistes, sátiras o parodias.²¹

Continuando con el tercer bloque, se tiene un tema dedicado a la evolución arquitectónica de la Ciudad de México. En el caso del último siglo, se enfatizan los cambios en el diseño y estilo de edificios, como el Art Nouveau, el Art Decó o la arquitectura funcionalista; para pasar después a la construcción de edificios de vidrio-espejo como el de la Bolsa Mexicana de Valores.²² En el siguiente tema se habla sobre las esculturas, comenzando con el estilo neoclásico de Manuel Tolsá a finales del siglo XVIII y principios del XIX.²³ Luego se habla de las estatuas realizadas con el fin de preservar la memoria de los héroes patrios como Miguel Hidalgo o Benito Juárez. Los movimientos sociales son otro tema del bloque; enfatizando aquellas movilizaciones ocurridas en la segunda mitad del siglo XX, como el ferrocarrilero de la década de los cincuenta o el estudiantil de 1968.²⁴ Otras movilizaciones importantes son mencionadas en el texto, como las acciones de rescate tras los sismos de 1985 o las movilizaciones civiles a favor de mayor apertura democrática en 1988 y 2006. El bloque finaliza con el tema dedicado a la comida como herencia cultural. Este tema puede ser de interés para aquellos alumnos interesados en aprender gastronomía, carrera considerada como una de las más demandadas en la actualidad. Aquí el alumno relacionará los alimentos consumidos desde la época prehispánica con presencia en la actualidad, así como la creación de platillos

¹⁹ *Ibíd.* pp. 64-72.

²⁰ *Ibíd.* pp. 74-83.

²¹ En texto recomendado (especialmente para los profesores) sería el de Boris Berenson Gorn., *Re/tratos e la re/vuelta. El discurso del humor en los gobiernos "revolucionarios"*. 1ª Ed. Guadalajara, 2010. En esta obra se expone el origen, modificación y expansión de los chistes o discursos humorísticos en torno a las figuras políticas del México contemporáneo.

²² García García. *Op. Cit.*, pp. 85-89.

²³ *Ibíd.* p. 91. Hay un error en el libro el mencionar a Manuel Tolsá y sus esculturas "a principios del siglo XVIII" cuando vivió entre 1757 y 1816.

²⁴ Para ampliar en el tema del movimiento de 1968 se sugiere a los alumnos la lectura del libro *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska.

típicos de la Ciudad de México a partir de productos originarios de diversas partes del mundo, pero adaptados a la idiosincrasia mexicana.

Para este curso también se sugeriría como lectura complementaria el libro *Ciudad de México. Crónica de sus Delegaciones*, obra editada por el Gobierno de Distrito Federal a través de su Secretaría de Educación y el Consejo de la Crónica de la Ciudad de México en 2007.²⁵ La obra es un breviario del desarrollo histórico de los territorios comprendidos por cada una de las dieciséis delegaciones políticas del Distrito Federal, desde la época prehispánica hasta la actualidad y se ha llegado a distribuir de manera gratuita entre la comunidad del IEMS-DF y las bibliotecas de la institución cuentan con varios ejemplares de este libro. Por otro lado, el material de apoyo cuenta en su versión digital con presentaciones de diapositivas para hacer más entendible los contenidos del curso. No obstante, los tiempos del curso no parecen ser suficientes para ver dieciséis lecciones programadas en diecisiete sesiones, pensando también en la posibilidad de dedicar lecciones a procesos de evaluación. Aunque la estructura del curso y el material de apoyo parecen cumplir con el cometido de profundizar en la adquisición de conocimientos sobre la Ciudad de México. Igualmente el curso tiene como objetivo el relacionar aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, por ejemplo en los lugares frecuentados en su entorno, en los alimentos consumidos en su día a día, en el entendimiento de la organización social de su comunidad, en la comprensión heterogénea de diversas actividades en el Distrito Federal, en el desarrollo de las artes en la capital mexicana o incluso en el origen de ciertos usos y costumbres cuyo desenvolvimiento caracterizan a la Ciudad de México.

CONCLUSIÓN

El curso de Historia Cultural de la Ciudad de México se distingue principalmente por su carácter regional. Dentro de los aspectos más destacados de esta asignatura se encuentra también el crear una conciencia histórica en torno al lugar donde habitan los alumnos. La parte correspondiente a los movimientos sociales sería fundamental para comenzar a establecer una noción de derechos y responsabilidades como ciudadanos. Si bien el tiempo de clase, el material de apoyo y las características del curso cuentan con ciertas limitaciones, las actividades extraclase deben ser de utilidad para el profesor y sus educandos para favorecer la participación y una evaluación cualitativa. También es importante señalar la intención de interdisciplinariedad en esta asignatura, pues se

²⁵ *Ciudad de México. Crónica de sus delegaciones*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Consejo de la Crónica de la Ciudad de México AC, 2007. 307 p. ils.



relaciona a la Historia con conceptos de artes plásticas, literatura, música, ingeniería, arquitectura, diseño, antropología y hasta gastronomía o turismo. Esta relación entre disciplinas sirve para establecer un puente entre el estudio del pasado y otras disciplinas, entre las cuales podría estar una opción de vida para las alumnas y alumnos de bachillerato y así ver a la Historia como algo útil en su desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Berenzon Gorn, Boris (2010). *Re/tratos de la re/vuelta. El discurso del humor en los gobiernos "revolucionarios"*. Guadalajara: Universia, Universidad de Guadalajara, 266 p. ils.
- Burke, Peter (2006). *Formas Historia Cultural*. Trad. Belén Urrutia. Madrid: Alianza, 302 p.
- (1991). *New perspectives on Historical Writing*. Cambridge: Polity Press, 254 p.
- Castro González, Heladio (2008). *Historia 1. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 112 p. ils.
- (2009). *Historia 2. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 138 p. ils.
- (2009). *Historia 3. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 125 p. ils.
- (2010). *Historia 4. Modalidad Semiescolar del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior del DF, 2010. 76 p. ils.
- Ciudad de México (2007). *Crónica de sus delegaciones*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, Consejo de la Crónica de la Ciudad de México AC, 307 p. ils.
- Education at a glance* (2008). *OECD Indicators*. Paris: OECD, 521 p. ils.
- García García, Clara Guadalupe y Alejandra Pérez Morales (2009). *Historia Entretejida. Historia Cultural de la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación, Instituto de Educación Media Superior, 113 p. ils.

- González y González, Luís (1979). *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 417 p.
- Llanes Arenas, Lorena (coord.) (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México: Palabra de Clío, 188 p.
- Maestro, González, P. (s/f). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada). *Rev Clío y Asociados. La historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral N° 2 1997 (Versión en línea). Recuperado de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf (Consultado: 5/II/2012.)
- Poniatowska, Elena (1984). *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. 43ª Ed. México: Era, 282 p. ils.



LA NARRATIVA HISTÓRICA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MÉXICO DEL SIGLO XXI

Álvaro Marín Marín*

PRESENTACIÓN

En este ensayo, pretendo analizar las maneras en que ha sido usada la narrativa histórica como instrumento de formación ciudadana y lucha política por los diferentes partidos en el poder a través de la historia de México en los siglos XIX, XX y XXI.

Antecedentes históricos

Con el triunfo de los liberales juaristas a mediados del siglo XIX, podemos notar que la historia comenzó a escribirse para tratar de formar ciudadanos leales al Estado nacional y al gobernante en turno, toda vez que los símbolos religiosos ya no se consideraban aglutinadores pertinentes de la identidad nacional, en vista del oficializado discurso liberal y la separación constitucional entre el Estado y la Iglesia católica.

“La historiografía mexicana no ha sido sino el reflejo de las aspiraciones de algunos hombres en quienes ha descansado la responsabilidad de la nación, y de las formas y procedimientos que han ideado para imponer sus aspiraciones al resto.”¹ La historia en México ha sido, básicamente, el instrumento político de los grupos en disputa.

Aunque simplificando un poco, siempre han existido dos grupos políticos que se han disputado el control de la Nación: en la primera mitad del siglo XIX fueron los liberales y los conservadores, representados los primeros por el polígrafo José María Luís Mora y los segundos por el magnífico historiador don Lucas Alamán.

Los conservadores o partido del orden usaron la historia para mostrar la grandeza de la Nación y de cómo no podíamos renunciar al pasado sin traicionar a México; los liberales o partido del progreso demostraron la necesidad de avanzar rápidamente en el desarrollo capitalista, haciendo tabla rasa con el pasado, con el fin de acabar con las desigualdades extremas y la pobreza lacerante.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Academia de Pedagogía.

¹ Edmundo O’Gorman, “El triunfo de la República en el horizonte de la historia”, en: *A cien años del triunfo de la República*, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1967, p. 342.



Los liberales creyeron que fomentando el patriotismo y el mestizaje, acabarían con la resistencia de los conservadores e impondrían más rápidamente su proyecto político-económico. Las *Lecciones de Historia Patria* de Guillermo Prieto, son muestra de la interpretación que tenían los liberales, del momento que les tocó vivir. La historia liberal es una historia de héroes y villanos básicamente militares.

No obstante, Porfirio Díaz pronto se acomodó a un poder dictatorial indisputado, por lo que bajo la divisa de "orden y progreso", prefirió al positivismo como doctrina oficial en la educación, la historia y la ciencia.

Los historiadores porfiristas hicieron su parte, embelleciendo con mucho romanticismo una historia positivista que englobaba a todos y legitimaba al "Héroe del dos de abril", al "Triunfador de la Carbonera" y otros epítetos brillantes que designaban laudatoriamente al general presidente. La obra modelo de esa época fue *México a través de los siglos*, libro colectivo que empezaba en la época prehispánica y terminaba a principios del porfiriato. Aunque no podemos dejar de lado la obra *México y su evolución social*, del Maestro Justo Sierra, empeñado en crear mexicanos con una obra evolucionista de corte Spenceriano.

Con la Revolución Mexicana las cosas cambiaron y el antiguo patriarca venerable se convirtió en el odiado dictador que abandonó el poder con mayor facilidad de lo que muchos pudieron pensar. La revolución fue una ruptura en todos los aspectos, incluyendo el generacional: jovencitos de dieciocho y diecinueve años como Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña se atrevían a armarle manifestaciones de protesta al presidente Díaz, anciano de más de setenta años.

Pasada la lucha armada, un joven abogado de menos de treinta años, don Manuel Gómez Morín, asesoraba generales cincuentones en materias como economía y finanzas, al tiempo que se daban a conocer las versiones de los participantes en la Revolución mediante memorias y libros de historia. Así Obregón publicó sus *Ocho mil kilómetros en Campaña*, y Martín Luís Guzmán *La sombra del Caudillo*, y *El Águila y la Serpiente*.

Entre tanto, los jóvenes estridentistas como Germán y Armando List Azurbide comenzaron a historiar los movimientos sociales como las huelgas de Cananea y Río Blanco, la vida de Emiliano Zapata y las rebeliones campesinas; así como los sucesos revolucionarios de Rusia bajo Lenin y Stalin.

José Mancisidor Ortiz, un profesor de origen muy humilde, se dedicó a historiar el movimiento inquilinario de Veracruz, donde las prostitutas se amotinaron contra el gobierno de Carranza por la súbita alza de los alquileres de casas; también noveló la Revolución y criticó sus promesas incumplidas.

Ante tantos desacatos, el gobierno del general presidente Manuel Ávila Camacho, fundador del Partido Revolucionario Institucional, decidió reaccionar rápido en varios



frentes: quitó a Mancisidor y a sus amigos sus empleos en la SEP, acusándolos de comunistas; canceló la educación socialista modificando la redacción del artículo tercero constitucional, y convocó en Jalapa al Sexto Congreso Mexicano de Historia, celebrado en 1943, con la intención de unificar los criterios de la escritura y la enseñanza de la Historia. "Ante la anarquía reinante", se hizo ver a los historiadores que, por la entrada de México en la Segunda Guerra Mundial, era necesario unificar criterios para que los niños y jóvenes mexicanos conocieran la "verdad oficial" únicamente.

COMIENZOS DE LA HISTORIA OFICIAL PRIÍSTA

Del once al dieciocho de mayo de mil novecientos cuarenta y cuatro, se realizó la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el Estudio de la Técnica de la Enseñanza de la Historia, presidida por el historiador Luís Chávez Orozco e inaugurada por el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. Desde entonces, el gobierno a través de la SEP, el Colegio de México, el INAH y la UNAM, se apoderó de la "verdad oficial" y puede calificar y descalificar lo que se dice o hace en el campo de la historia.

El proceso de oficialización de la historia corrió en paralelo al de la institucionalización de la investigación histórica: El Colegio de México y la UNAM a partir de brillantes trasterrados como José Gaos y Juan O'Gorman entre otros, comenzaron a producir historiadores profesionales, adscritos a instituciones de mucho prestigio que comenzaron a marginar a escritores independientes como Mancisidor y sus amigos.

Al año siguiente, ya existían las conclusiones y los lineamientos para enseñar "correctamente" la historia "científica" a los niños y jóvenes mexicanos; algo que urgía, pues las potencias tenían a sus académicos seguidores: en la UNAM el maestro O'Gorman representaba el pensamiento de Heidegger, filósofo fascista al servicio de Hitler, y don Silvio Zavala era el seguidor de los demócratas franceses. Los norteamericanos aún no se ponían de moda entre nuestra intelectualidad, lo que era grave en vista de que ya éramos aliados.

En 1959 apareció la obra de un indigenista lighth como era don Miguel León Portilla, quien escudado en la imagen de su maestro Ángel María Garibay y sin esconder sus raíces nacionalistas y clericales publicó su gran Best Seller *La visión de los vencidos*, libro muy congruente con el indigenismo oficial.

Entre mil novecientos cuarenta y cinco y mil novecientos noventa y cuatro, el PRI gobernó cada vez con más autoritarismo y menos consenso. Díganlo si no las represiones del dos de octubre de mil novecientos sesenta y ocho, y el halconazo de Echeverría el diez de junio del setenta y uno. Sin embargo nada de esto se reflejaba en los libros de texto que leían (léamos) los niños de primaria y secundaria.

REFORMA PANISTA Y PATALEOS PRIÍSTAS

Con la llegada de los panistas al poder, se hizo necesaria una reforma educativa denominada **Reforma Integral de la Educación Básica**, acorde a los intereses del nuevo grupo dominante y sus cuadros más destacados, la que por supuesto no gustó a los antiguos priístas y perredistas que vieron amenazada su hegemonía en la interpretación del pasado.

Lo que pretendo hacer en esta sección es un recuento de las opiniones expresadas por los opositores al gobierno actual, su Secretario de Educación Alonso Lujambio Irazábal y al subsecretario de Educación Básica Fernando González Sánchez (por cierto, ya fuera del gobierno) a quien no se atacó a partir de la pertinencia o no de sus propuestas, sino de su relación de parentesco con la lideresa del magisterio nacional.

El 24 de agosto del 2009, La Jornada recurrió a un priísta de viejo cuño: Olac Fuentes Molinar, para entrevistarle y pedirle que enumerara las supuestas debilidades de la nueva visión histórica. Fuentes se quejó de que en los textos que se repartieron para el período 2009-2010 en una cantidad de veinticinco millones de ejemplares, no se incluyeron la conquista, la evangelización y la colonia. Como buen conservador, lamenta que no se mencione a Fray Bernardino de Sahagún y a Fray Toribio de Benavente. Ambos sacerdotes españoles de mentalidad medieval que contribuyeron a la conquista espiritual de los aztecas.²

En el pasado priísta Fuentes Molinar ocupó el puesto que entonces tenía González Sánchez y, hasta donde tengo entendido, no tuvo ninguna iniciativa de mejora a los libros de historia o cualquier otra materia pero, en la fecha que comentamos se mostró muy activo en su crítica pues, por la mañana del mismo día concedió una entrevista a Carmen Aristegui por MVS Noticias Radio, donde sostuvo las afirmaciones que aparecieron en la Jornada un poco más tarde. Pareciera a cualquier observador imparcial que Fuentes era más bien el vocero de su partido en varias tribunas que se le pusieron a modo.

Al día siguiente también en La Jornada, el diputado perredista Alfonso Suárez del Real hizo una crítica anacrónica y descontextualizada a la reforma al afirmar que los cambios eran “una traición a José Vasconcelos”. El senador Navarrete del mismo partido decidió no magnificar un tema meramente mediático.

² Guy Rozat Dupeyron “Las ‘visiones de los vencidos’ y la mitohistoria de la conquista de México”, en *Historias paralelas. Actas del Primer Encuentro de Historia Perú-México*. Margarita Guerra Martinière y Denisse Rouillon Almeida, Editoras. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú / El Colegio de Michoacán, A.C., Fondo Editorial 2005.



El 25 de agosto de 2009, la periodista Nurit Martínez escribió en El Universal que “especialistas de diferentes áreas” a los que no mencionó por su nombre ofrecieron sus servicios de manera gratuita a la SEP para acabar con lo que ellos llamaron “deficiencias” y “graves errores”. Para reforzar sus críticas se menciona que los libros costaron 166 millones de pesos y que eran provisionales y deberían ser sustituidos al año siguiente.

Olac Fuentes habló la tarde del 25 de agosto con Javier Solórzano en Radio Trece 1290 A.M. donde a su pesar reconoce que el libro gratuito ha perdido eficacia después de cincuenta años de uso, lo que al fin, suena lógico, pues México ha cambiado.

Como parecía que Olac Fuentes era el único priísta dispuesto a dar declaraciones redundantes a La Jornada, el 26 de agosto de 2009, incluyeron una carta de una supuesta niña llamada Andrea de Alba de la Escuela Kukulcán, de sexto grado; donde por pura coincidencia, la niña repite en síntesis lo que se había publicado antes, luego se entrevista a un tal Iker Larrauri de quien se dice trabajó en el Museo Nacional de Antropología desde 1964, el cual en tono indignado, exigió retirar del libro de sexto una foto de su pintura *El paso de Bering*, porque la imprimieron al revés, aunque reconoce que cuarenta y cinco años antes ya había cedido sus derechos de autor a la SEP y recibido sus honorarios.

Ricardo Monreal del Partido del Trabajo exigió, el 27 de agosto, citar a comparecer ante el pleno del congreso al Secretario Lujambio por un “atropello a la identidad nacional”, pues la historia patria se había mutilado.

El 28 de agosto del 2009, la historiadora Patricia Galeana, notable política priísta y directora del Archivo General de la Nación bajo Salinas, declaró a La Jornada que “las actuales generaciones están totalmente desubicadas de su momento histórico,” aunque, en un arranque de sinceridad mencionó de pasada “las mentiras priístas acerca de la historia”.

El primero de septiembre La Jornada informó que la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero, se negaría a aplicar la Reforma Integral de la Educación Básica en su territorio, lo cual era previsible lo mismo que en Oaxaca, actitudes que explican los bajos niveles educativos en ambas entidades.

Ese mismo día a las ocho veinte de la noche Olac Fuentes se entrevistó en Radio UNAM con Miguel Ángel Velázquez y Nora Patricia Jara, ampliamente conocidos por sus peroratas de muy bajo nivel (pues hasta groserías usan) a favor del señor López. Por supuesto que no les gustó nada de la Reforma.

CONCLUSIONES

No se puede demostrar que la mayoría de los priístas consideraran necesario argumentar en contra de la reforma educativa del 2009; ni siquiera es posible decir que muchos estuvieron interesados en oponerse en concreto a la nueva manera de enseñar historia a los niños. Sin embargo los pocos que lo hicieron trataron de armar un frente amplio y hacer el mayor escándalo posible para frenarla pero, afortunadamente no lo lograron. Los libros llegaron a los niños y niñas de México, se están usando y se trabaja con ellos.

¿Cuáles son las características de estos nuevos libros?

- a) Los niños necesitan comprender los rápidos cambios políticos, económicos y sociales de nuestro país a partir de un contexto histórico
- b) La enseñanza de la nueva historia en primaria aporta conocimientos, principios, valores y habilidades que desarrollan la búsqueda de respuestas a los problemas planteados por la realidad contemporánea
- c) Gracias a los nuevos libros, las niñas y niños mexicanos del siglo XXI conformarán su identidad individual y colectiva mediante el conocimiento de la cultura propia, la de otras regiones del país y del mundo
- d) El enfoque didáctico está basado en competencias y observa las transformaciones de la sociedad a lo largo del tiempo
- e) No existen las verdades absolutas y las explicaciones están sujetas a cambios y en constante revisión
- f) En estos libros se prioriza la explicación frente a la simple información.

Los futuros ciudadanos del siglo XXI merecen una educación histórica de calidad que reconozca los cambios nacionales e internacionales a partir de una base científica, no partidista.

REFERENCIAS

- SEP (2009). *Programa de estudio Exploración de la naturaleza y la sociedad. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009). *Programa de estudio Exploración de la naturaleza y la sociedad. Segundo grado. Etapa de prueba en aula*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009). *Programa de estudio. Estudio de la entidad donde vivo. Etapa de prueba en aula. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.



SEP (2009). *Programa de estudio Historia, Cuarto grado. Etapa de prueba en aula*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009). *Programa de estudio Historia, Quinto grado. Etapa de prueba en aula*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009). *Programa de estudio Historia, Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.



MEMORIA, HISTORIA, OLVIDO. EL CASO DE LA GUERRILLA Y LA GUERRA SUCIA EN MÉXICO

Jorge Mendoza García*

DE MEMORIA COLECTIVA

La memoria colectiva es una reconstrucción social sobre eventos significativos del pasado que se realiza desde el presente. Es una visión grupal de esos acontecimientos que han sido relevantes para una colectividad y que no siempre se recogen en el relato histórico. No es el reflejo de lo ocurrido, toda vez que se asume que ello no se puede dar. La memoria colectiva es una perspectiva inaugurada por el francés Maurice Halbwachs que en 1925 publicó un libro titulado *Los marcos sociales de la memoria* y un texto póstumo intitulado, así, *Memoria colectiva*. En ellos habla de marcos sociales, puntos de apoyo en que los acontecimientos o lo sucedido tienden a contenerse o mantenerse. Esto es, que múltiples sucesos se vivencian, pero no todos son significativos, relevantes o tienen sentido para la gente. Aquellos que son significativos se mantendrán y comunicarán. Y ello se logra, en un primer momento y en buena medida por esos puntos de apoyo, esos marcos sociales, tales como el espacio, el tiempo y el lenguaje (Halbwachs, 1925; 1950).

Desde esta perspectiva, el espacio no es un territorio físico sino uno social, uno que se habita, que se vive, que se significa. La esquina que rondan los jóvenes, el edificio en que una familia ha vivido durante décadas y se niega a desalojar, la tierra que los ancestros han cultivado y por eso no se vende, el suelo en que se ha vivido y del que a uno lo destierran y entonces se busca el retorno, o la plaza donde ha ocurrido una masacre y al paso del tiempo se visita una y otra vez. El tiempo, de igual manera, no es uno lineal ni físico, es uno con sentido, como esos plazos de celebración, esos días

* Licenciado en psicología, maestro en psicología social por la Facultad de Psicología, unam; doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador de los libros "Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas" (2001), ed. itesm; "Enfoques contemporáneos de la psicología social en México: de su génesis a la ciberpsicología" (2004), ed. Miguel Ángel Porrúa; "El conocimiento de la memoria colectiva" (2004) ed. UAT; "Cuestiones básicas en psicología social" (2005) ed. UAT; "Memoria colectiva: procesos psicosociales" (2012) ed. Miguel Ángel Porrúa. Su línea de trabajo es sobre construcción social del conocimiento; memoria colectiva y olvido social.



de recuerdo, esos calendarios que inventan diversas culturas, esas fechas que se conmemoran, lo mismo el nacimiento, los quince años, las bodas de plata u oro hasta las gestas de diversas revueltas. El lenguaje, por su parte, es un marco central en tanto que es con él que se comunican esos sucesos y vivencias que se consideran relevantes. Con lenguaje se significan, mantienen y se comunica ese pasado en el presente. Halbwachs lo pone en los siguientes términos: "los hombres que viven en sociedad usan palabras de las cuales comprenden el sentido: ésta es la condición del pensamiento colectivo", y es que cada palabra que se comprende se ve "acompañada de recuerdos, y no hay recuerdos a los que no podamos hacerles corresponder palabras. Hablamos de nuestros recuerdos antes de evocarlos; así es el lenguaje, y así es todo el sistema de convenciones que le son solidarias, las cuales nos permiten a cada instante reconstruir nuestro pasado" (1925, p. 279).

Pues bien, estos son los marcos sociales que posibilitan estabilidad, porque son puntos fijos, coordenadas que permiten contener, y por ello el contenido puede ser distinto, pero los marcos, fijos como son, se mantienen: lo fijo donde se apoya lo que se mueve. Como se ha indicado, el lenguaje es central en la edificación y comunicación de los contenidos de la memoria, y una manera en que ello ocurre es mediante la narración. La narración, menos como definición y más como idea, son "prácticas de producción y articulaciones argumentativas organizadas en una trama enmarcadas en unas coordenadas espaciotemporales" (Cabruja, Iñiguez y Vázquez, 2000, p. 62). Son discursos con sentido. En efecto, narrar es "relatar", "contar", "referir", informar acerca de algo, como antaño se hacía, como la tradición oral dicta (Gómez de Silva, 1985); narrar es dar cuenta de algo, y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee, porque esa es la cualidad de la memoria: guardar y dar cuenta de lo significativo de la vida, de lo que vale la pena mantener para luego comunicar y que alguien más lo signifique.

No obstante, hay que señalar que no todos los grupos tienen los recursos o los instrumentos para que su narración se comunique y construya memoria. A algunos los marginan, con todo y narración. A otros los excluyen, con todo y narración. A otros más los eliminan, con todo y su narración. El arte de narrar otorga continuidad, pero dicha narración no siempre se logra, toda vez que se requieren ciertas condiciones sociopolíticas, por ejemplo no recibir embestidas de los grupos de poder, porque los grupos incluidos en narraciones incómodas pueden quedar excluidos, relegados o eliminados.

LA RETÓRICA SOBRE EL PASADO

La capacidad que tienen las colectividades o sociedades para narrar sus experiencias deviene instrumento para proporcionar significados que atraviesan una buena parte de la vida en una cultura determinada. En más de un caso, narración y oralidad confluyen para reconstruir experiencias pasadas, y así reordenan el proceso social de una colectividad, lo cual, en cierta medida, le da vigencia a anteriores prácticas, saberes y procederes, y es que con el paso del tiempo, el hecho de compartir historias, de tener narraciones comunes, llega a crear una comunidad de interpretación, lo cual genera cierta comunión, puesto que en la comunicación debe haber una cierta acogida, un recibimiento, un oído atento, para que el pasado pueda legarse.

La vida colectiva tiene una cualidad que permite la organización y la comunicación de experiencias, y esa es la forma narrativa. Así se narren lindezas o tragedias hay materia de continuidad de las experiencias, y en ocasiones los dolores, si no se disipan o diluyen, pesan menos cuando se comunican a otros. Cuestión que saben quienes rayaron la línea de la muerte, razón por la cual, aludiendo a los sobrevivientes de las dictaduras militares en Latinoamérica, el poeta Juan Gelman reflexiona: "es singular que sean los sobrevivientes de los campos las víctimas que más ahondan en lo que aconteció. Salen así del lugar de víctima que quiso imponerles para siempre la dictadura militar y sólo ellas saben a qué costo. Su contribución al despeje de la verdad y la memoria cívica es inestimable" en distintas sociedades (Gelman, 2000, p. 13).

Las narraciones, en todo caso, son también formas de la retórica (Billig, 1986), son fórmulas para la construcción de memorias y olvidos en las sociedades, y hay que reconocerlas así. Lo que Nelson Goodman sostiene, en el sentido de que: "en una obra literaria lo que normalmente cuenta no es únicamente la historia que se cuenta, sino cómo se cuenta" (en Páez, Igartua y Adrián, 1997, p. 143), opera igualmente para las narraciones que sobre el pasado hacemos. Ciertamente, no se trata sólo de contar sino que hay que reconocer las maneras como se cuenta ese pasado, cosa que saben los distintos grupos marginales que durante mucho tiempo han relatado acontecimientos que grupos de poder se han negado a reconocer, porque la versión que se ha impuesto sobre determinados sucesos del pasado se ha manejado como verdad. Si una versión, una visión o una interpretación en torno al pasado se institucionaliza, termina por traducirse en "un referente de verdad"; en efecto, existe una estructura retórica en las instituciones, una forma pautada en la utilización del lenguaje: cuando se ha usado, se hace referencia a él, se recuerda y se mantiene como parte de lo que "todo el mundo sabe" (Schudson, en Vázquez, 2001, p. 129). Esto puede advertirse en cualquier esfera de poder, sean instituciones académicas, eclesiásticas o gobiernos: dictaminan



qué debe ser conservado y hablado, y qué ocultado, callado y excluido. Los gobiernos dictatoriales y totalitarios son muy dados a extremar esas prácticas, siendo uno de sus productos el olvido.

Los intereses y propósitos, en este sentido, juegan un papel relevante. Lingüísticamente han de construirse cantidad de discursos en torno al pasado, y por eso mismo la manera como se exponen ciertos relatos no es neutra, al contrario, está intrínsecamente relacionada con el contexto en el que surge y se utiliza, tal como lo advierte Kenneth Gergen: “la multiplicidad narrativa es importante a causa de sus consecuencias sociales, la multiplicidad se ve favorecida por la variada gama de relaciones en las que las personas están enredadas y las diferentes demandas de contextos relacionales diversos” (Gergen, 1994, p. 253). Y exactamente lo contrario de la multiplicidad, la univocidad, es lo que se ha desplegado en sociedades sitiadas por el discurso y las prácticas totalitarias, que terminan por narrar historias inverosímiles que se imponen con presión y hasta con fuego o balas, pero que al paso del tiempo se van desdibujando, como el jabón y el agua hacen con las pintas recubiertas en los muros.

Esta edificación retórica opera no sólo en las esferas del poder, pues en la vida cotidiana también sucede: es evidente que los grupos intentan mostrar una imagen grata de su propio pasado (Baumeister y Hastings, 1998), y terminan por construir narrativas acordes para ello: nadie sensatamente se mostraría como proveniente de un pasado turbio y negro, y es que “recurrimos a la demostración argumental y justificativa utilizando recursos retóricos que permiten conferir verosimilitud a nuestras declaraciones e invitan a que sean aceptadas” (Vázquez, 2001, pp. 92-93). Indudablemente, la forma de hablar, la utilización de ciertas palabras y de otras no, de determinados discursos en detrimento de otros es posible en un marco, en una cultura que nos antecede y que nos dota de significados para ser usados en ciertas situaciones y no en otras, y que las propias palabras y la forma de hablar ayudan a edificar; por eso se reconoce que una narración puede modelar no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados en ese mundo (Bruner, 2002, p. 47).

Por lo demás, narrar vivencias anteriores posibilita que se hagan presentes, dotan de un encadenamiento al pasado con respecto al presente. Aunque hay que señalar que en ocasiones una narración se impone, vía poder, por sobre las otras, y el resultado es la supresión de versiones pasadas que dejan de enriquecer las miradas pretéritas de una colectividad, y ello puede dar paso al pensamiento único.

LA RUTA DE LA HISTORIZACIÓN

La memoria colectiva no tiene una finalidad vinculada al poder o a la imposición, en tanto que es más tendiente a la edificación del presente con formas significativas, a la diversidad de miradas, al mantenimiento de tradiciones y de versiones que resisten a la visión homogénea de la historia, de ahí que se hable más exactamente de memorias colectivas que de memoria simplemente. Cuando una de estas memorias se vuelve versión dominante que se impone, y por tanto excluye o deniega las versiones de otros grupos o colectividades, deja de serlo y deriva en un tipo de historia, como la oficial. Cuando la memoria es usada con fines de legitimación de gobiernos o justificación de atrocidades, deja de serlo y se traduce en historia. La realidad, que es múltiple y variada en donde coexisten distintas perspectivas de la vida cotidiana, se plasma en las tantas versiones de las memorias, y cuando alguna de estas perspectivas se vuelve imperiosa, es improbable que cohabite en las arenas de la historia, porque ahí solamente una visión se impone permaneciendo el resto en la periferia, como memorias excluidas si no es que aniquiladas.

Hacer memoria es, literalmente, entrar en una diversidad de narrativas, esto es, un conjunto de relatos cuyo significado está a negociación entre los acontecimientos y los actores sociales. Sólo cuando hay conflicto entre las distintas versiones sobre sucesos pasados, y que no encajan con el imaginario, con lo vivenciado y/o significado, la memoria deviene en historia, emergiendo e imponiéndose una sola versión, un solo discurso que se apodera de la situación, que se traduce, también discursivamente, en verdad. Para que ello ocurra se requiere "objetivar" el pasado, los sucesos, los acontecimientos y mostrarlos así, como independientes de quienes los cuestionan o brindan una versión alternativa: lo objetivo no se discute ni se problematiza, como sí ocurre con la memoria, sino que se muestra por sí solo, la historia es su propia evidencia. Según la historia oficial, la realidad histórica no es polemizable, pues los hechos ahí están; mantienen una secuencia ordenada, no hay sobresaltos, ni exabruptos; sólo admite una versión, una interpretación, y es coherente con el presente. Todo lo cual no ocurre con la polisémica y desordenada memoria colectiva (Brossat, *et al.*, 1990, pp. 39-40).

En este tránsito de memoria en historia ocurre algo paradójico y muy significativo: la pérdida de sentido y significado; sí, pues mientras que para la memoria un hecho real es aquel que tiene algún significado o algún sentido para un grupo o una sociedad, para la historia es un dato, una fecha, una hora, un número. En esta última no importa si alguien vivenció o significó algún evento, lo que interesa es que el historiador recoja el dato y lo plasme en un documento o libro. En la memoria se negocian los significados pasados para significar el presente, en la historia ello no sucede. La historia



positivista, por ejemplo, insiste en hegemonizar una postura, en vindicar ciertos eventos en detrimento de otros, en mostrar con “datos” (cuya etimología es “cosas dadas”) y “hechos” que las cosas así han ocurrido, lo cual se presenta como incuestionable, innegociable, no obstante carezca de sentido para la gente.

En tal caso los sucesos del pasado ya no son patrimonio de todos, como ocurre en la memoria, pues lo vivencial se traduce en “hecho histórico”, “historificado”, en dato, y es patrimonio de algunos, tiene dueño, y por tanto su interpretación es la única que cuenta, que es generalmente la del grupo dominante. Ahí, el olvido hace acto de presencia. Ello es consecuencia de que entre menos versiones haya sobre los sucesos del pasado, más se encoge la realidad, y más propensos al olvido social nos volvemos: “es evidente que la historia se hace generalmente con la documentación de tipo oficial, con aquella que emana de los órganos dirigentes y administrativos de la sociedad, ya sea en los aspectos políticos, ideológicos, económicos, religiosos” (González, 1999, p. 322). Y esa visión oficial se pretende que impregne el pensamiento social, que ocupe el lugar de la memoria colectiva, para que luego se enseñe en las instituciones como el pasado de una sociedad, de una nación. Marc Ferro inicia con estas líneas uno de sus libros: “no nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (Ferro, 1981, p. 9).

La historización no es otra cosa que la institucionalización de una versión sobre los acontecimientos pasados que en algún momento fueron significativos, y que se realiza mediante la llegada al poder de un determinado grupo. Lo cual deriva, como se ha tratado de mostrar, en olvido. Y en esa ruta del olvido, en que se van dejando huecos, la exclusión, la supresión, el silencio juegan su papel.

Ahora bien, hay que reconocer que la memoria es objeto de disputa de diferentes grupos que, en múltiples ocasiones, mantienen intereses distintos. Que se exploren ciertas temáticas y no otras, tiene que ver con un contexto político y cultural específico, al tiempo que con determinados intereses. Y tales intereses o perspectivas se inscriben en el presente. En ese sentido, el pasado no termina de escribirse. En este trabajo se delinea un caso que permite dar cuenta de este entrecruzamiento entre historia, memoria y olvido: el caso de la guerra sucia contra la guerrilla en México.

GUERRILLA Y GUERRA SUCIA EN MÉXICO

En el relato histórico oficial que se enseña a los infantes en México no hay notas sobre la guerra sucia que se emprendió contra la oposición política, específicamente contra los señalados de ser guerrilleros. En el relato histórico no existen. Veamos qué hay con ese hueco.

México vivió en las décadas de los sesenta y setenta del pasado siglo XX una explosión de grupos guerrilleros. Estos surgieron en el marco de movilizaciones de diversos sectores. La mayoría de estos movimientos fueron violentamente reprimidos. Muchos de los reprimidos, y otros que vieron de cerca la represión, llegaron a la conclusión de que no quedaba otra ruta que la vía armada.

Este transitar por las armas terminó por cobrar forma en la denominada Segunda Ola Guerrillera en los años setenta. Surgen dos tipos de guerrillas, una en el campo y otra en las ciudades. En el primer caso, Genaro Vázquez encabezó la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR), y Lucio Cabañas el Partido de los Pobres (PdIP). A esta guerrilla que surgió en el campo, se le denominó *guerrilla rural*. En sentido estricto, estos grupos armados primero surgieron como movimientos políticos, de copreros, magisteriales y campesinos en defensa de sus productos y con demandas de su sector, luego por protestar varios de sus integrantes y dirigentes fueron reprimidos y encarcelados. Sólo después de sufrir la violencia institucional, como respuesta, se armaron.

En el otro caso, grupos estudiantiles se organizaron en sus universidades. Fueron reprimidos en distintas ciudades. Años después, grupos de Monterrey, Culiacán y Guadalajara, entre otros, confluirán en la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S). A la LC23S la han referido como la expresión guerrillera urbana de mayor alcance, toda vez que tuvo presencia en varios estados del país y constituyó el grupo más amplio en términos numéricos. A esta guerrilla que surge en las ciudades, se le denominó *guerrilla urbana*. Más allá del elemento de sobreideologización que se les intenta endosar a los jóvenes de entonces, éstos pasan a engrosar las filas armadas sólo después de la represión que sufren los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971; es decir, pasan de participantes en un movimiento social pacífico y legal a uno armado.

Entre la guerrilla rural y urbana suman más de treinta agrupaciones en las décadas señaladas, y tendrán presencia en más de veinte estados del país (Aguayo, 2001).

A la presencia y actuación de la guerrilla, el Estado mexicano le opuso violencia cruenta, feroz, sanguinaria. Desplegó una serie de prácticas que rebasaron los límites de la legalidad. Pueblos arrasados en comunidades alejadas, allá en las montañas, detenciones masivas, detenciones ilegales, enclaustramiento en cárceles clandestinas, destierro, persecución, tortura y desapariciones fueron algunas de esas prácticas. A esta actuación del Estado mexicano se le ha denominado *guerra sucia*. La guerra sucia lo es, precisamente, porque se rechaza la propia ley que se dice defender, y se hace desde el poder, en este caso desde el Estado mismo. Se tortura, se asesina. No se aplica la justicia, se burla. La guerra sucia es esa etapa "en que se volcó toda la fuerza de los aparatos de inteligencia para eliminar cualquier acto de subversión e inconformidad social" (Rodríguez, 2004, p. 10). Variadas fueran las formas que cobró esta guerra sucia.



Primero: se negó e ideologizó

"No existen guerrillas... ni en el estado de Guerrero ni en ninguna parte de la República", sólo existen "bandoleros", declaraba en mayo de 1971 el secretario de la Defensa Nacional (Sedena), general Hermenegildo Cuenca Díaz (El Universal, 1994, t. II, p. 63). Al expresar esto, lo que en los hechos hacía el Ejército era ideologizar a la guerrilla, esto es, negaba su existencia y en consecuencia le restaba credibilidad; daba, de esta manera, un paso para arrinconarla en el sitio de lo criminal, y terminar por criminalizar a un movimiento social. La intención: tratarlos como delincuentes y no como luchadores sociales. El Estado mexicano al emplear este mecanismo ideologizante sabía que al hacerlo echaba las bases de la negación, es decir que no se reconociera actuación alguna de la guerrilla. Como se sabe en algunas perspectivas discursivas, lo que no está en el discurso no existe socialmente (Shotter, 1993).

Pero aún. En su momento Luis Echeverría, en un informe presidencial, expresaría claramente la ideologización que aplicaba a quienes participaban en la guerrilla y así los caracterizaba: "Surgidos de hogares generalmente en proceso de disolución, creados en un ambiente de irresponsabilidad familiar, víctimas de la falta de comunicación entre padres y maestros, mayoritariamente niños que fueron de lento aprendizaje; adolescentes con un mayor grado de inadaptación que la generalidad, con inclinación precoz al uso de estupefacientes en esos grupos, [...con una] notable propensión a la promiscuidad sexual y con un alto grado de homosexualidad masculina y femenina" (en Hiraes, 1996, pp. 223224).

A los guerrilleros no se les concedió el derecho de ser reconocidos como actores sociales, se les redujo al campo delincencial, a la nota roja, a la barbarie, a la desviación. En ello jugó un papel fundamental la prensa, creando imágenes negativas de los guerrilleros (Glockner, 2004; Rodríguez, 2007). Silenciar al actor social, criminalizar lo político, esa era la intención. Omitir la lucha y silenciar las demandas para configurar, a posteriori, el olvido social.

Segundo: operó la DFS

La Dirección Federal de Seguridad (DFS) es creada a fines de 1946. En 1959 es ya subdirector de esta policía política el legendario Fernando Gutiérrez Barrios. Con él estarán personajes como Luis de la Barreda y Miguel Nazar Haro, hombres que controlarán la DFS durante años (de 1965 a noviembre de 1970 fue director Gutiérrez Barrios; de diciembre de 1970 a marzo de 1977, Luis de la Barreda; de marzo de 1977 a agosto de 1978 Javier García Paniagua; de agosto de 1978 a enero de 1982, Miguel Nazar Haro).

Considerando la cantidad de información que la DFS generó sobre la guerrilla es fácil suponer que tenía informantes por todos lados. Se sabe que la guerrilla estaba infiltrada. Informantes por doquier: estudiantes, obreros, campesinos, empresarios, políticos, periodistas: ojos y oídos por todos lados (Glockner, 2004). Prácticamente toda la guerrilla urbana estaba infiltrada. Ahora se sabe de guerrilleros detenidos, sometidos a torturas y amenazados que cedieron a ser informantes de la DFS (Fernández, 2006). Los agentes de la policía política infiltraban a la guerrilla, la dejaban crecer y actuar. Era entonces cuando operaban sobre ellos.

El grupo de la Liga Comunista que actuaba en la zona centro del país, Distrito Federal, estado de México, Tlaxcala, Hidalgo y Puebla, se denominaba *Brigada Roja*. En junio de 1976 la DFS crea la Brigada Especial Antiguerilla, mejor conocida como la *Brigada Blanca*, que tendrá como tarea exterminar a la guerrilla, principalmente a la LC23S; Nazar Haro queda al frente del grupo: "sus víctimas los acusarán de llevar a cabo 'técnicas' que variarán entre golpizas brutales, 'el pocito' y los toques eléctricos"; acciones como "dejar, por días, colgadas a las personas de los pulgares o de las manos, o maniatadas y vendadas o sin agua ni alimento", de igual forma "los acusarán de realizar ejecuciones y desapariciones forzadas" (Castellanos, 2007, p. 267). Integrantes de la DFS recibieron entrenamiento de la CIA, el Mossad israelí y la policía española (Monsiváis, 2004b). La *Brigada Blanca* llegó a contar con 3 mil elementos y más de diez mil informantes (Glockner, 2004).

Otro operador: el Ejército

El enfrentamiento a la guerrilla rural, especialmente en el estado de Guerrero, sobre la ACNR y el PdIP, traería consigo una actividad cruel: el ataque a poblaciones, a comunidades enteras, por parte del Ejército. Genaro Vázquez en su momento denunció "el empleo de la aldea vietnamita... en diversas regiones de Guerrero donde a punta de bayonetas, se concentra a los habitantes de zonas agrestes en centros de población controlables" (en Bartra, 1996, p. 141), para después llevárselos, encerrarlos en cárceles clandestinas, torturarlos y, en medio de tal acción, asesinarlos (Gil, 2000). Algunos detenidos eran mantenidos en alguna base militar de la zona.

Estas prácticas, pero más acentuadas y extendidas, se desplegaron contra aquellos que se presumía apoyaban al grupo de Lucio Cabañas. Se señala que fue más cruenta la represión porque el PdIP realizó varias emboscadas al Ejército, y sintiéndose éste humillado y vilipendiado por un puñado de guerrilleros campesinos, los militares se actuaron cruelmente: por un lado, la invasión de comunidades y pueblos enteros por parte del Ejército, por el otro, arrestos masivos, violencia, violaciones, tortura, ejecu-



ciones, en tanto que dichos lugares estaban fuera de la vista de aquellos que, como los periodistas, podían dar cuenta públicamente de ello (Montemayor, 1999).

La actuación castrense cobró distintas formas. Una de ellas: los militares construyeron caminos que no tenían como finalidad comunicar a los pueblos con las ciudades y favorecer así a los campesinos, al contrario, la movilización militar requería de esos caminos para trasladar autos y tropas y así controlar las poblaciones y cercar a los guerrilleros. Otra forma: el acondicionamiento de cárceles clandestinas. Durante los operativos que realizaba el Ejército, muchos fueron los detenidos que no eran presentados ante la justicia, sino que eran trasladados para ser torturados y, en no muy pocos casos, muertos en cárceles acondicionadas ex-profeso para esas situaciones. En esta lógica de mortandad, el Ejército inventó prácticas y su consecuente terminología: muchos acusados de ser guerrilleros eran transportados en helicópteros y, aún con vida, arrojados desde las alturas al campo, al mar o a los cerros, de ahí que los militares les dijeran a los torturados que si querían los podían lanzar de “aviadores”, “marineros” o “mineros” (Montemayor, 1991, p. 244; Avilés, 2001). Se ha señalado al coronel Francisco Quiros Hermosillo como el precursor de los ahora llamados “vuelos de la muerte” en México (Castellanos, 2007, p. 268).

En resumen, ahora se sabe, en Guerrero se realizaron 14 campañas militares para aniquilar a las dos guerrillas rurales. La actuación militar en esos tiempos es de tal dimensión que se ha señalado que la operación castrense de contrainsurgencia más amplia se efectuó contra la guerrilla de Cabañas en Guerrero, de 1967, año en que toma las armas, hasta 1974, año en que muere: más de 24 mil soldados, la tercera parte del Ejército, tras la guerrilla pobrista (Bartra, 1996, p. 140).

Tercero: las cárceles clandestinas

Muchos debieron permanecer en una antesala, en una cárcel clandestina, sitio de cruel trato. Ahí se borraron los pasos de numerosos personajes: no se supo más de ellos. Una de las cárceles clandestinas, estancia casi obligada de los acusados de ser guerrilleros, y sede de la *Brigada Blanca* de la DFS, fue el Campo Militar Número Uno (CMN1). Los detenidos sospechosos de tener vínculos con la guerrilla que llegaban al CMN1 eran conocidos como “paquetes”. Muchos de ellos provenían de Guerrero. Altos militares eran testigos de las torturas que ahí se les practicaban a los detenidos, y luego se elaboraban informes que se entregaban a mandos militares. Las celdas de dos metros de largo por uno de ancho sin luz natural, eran conocidas como “las negras”. El complejo carcelario fue construido en 1961 por disposición presidencial y ejecutadas por el entonces secretario de Gobernación Gustavo Díaz Ordaz. Uno de los últimos prisioneros de esas cel-

das, pero que nada tiene que ver con la guerrilla, fue el general José Francisco Gallardo Rodríguez, recluido en 1993, quien relata: “me llamaban mucho la atención los tubos con Ganchos colocados al aire libre. A la gente vieja de la prisión, oficiales adscritos como custodios desde muchos años atrás, les pregunté para qué eran esos tubos. Uno de ellos me dijo: ‘No, mi general, es que ahí colgaban a la gente durante cuatro o cinco días; ahí colgaron a varios de la Liga (Comunista 23 de Septiembre)’. Alguno de ellos me contó cómo llegaban las ambulancias llenas de detenidos y los descargaban por la puerta lateral de la prisión” (en Veledíaz, 2004, p. 74).

En esas celdas clandestinas, *cárceles clandestinas*, las nombra en entrevista Mario Álvaro Cartagena, *El Guaymas*, se vivían días, noches, meses, años de incertidumbre, a disposición de los militares, de los cuidadores, de su estado de ánimo. Él, uno de los que pasó por ahí y que sobrevivió, narra: “llego al Campo y me meten al sótano ese, y llega Salomón Tanús, y me dice: ‘yo soy Salomón Tanús, quien te puede quitar o dar la vida ¿quieres vivir?’ –sí señor–. ‘Pues aquí o hablas o hablas’, y dice, ‘queremos que hables, queremos al *Piojo negro*’, iba todo madreado, y me traen a una compañera, y sale Alicia de los Ríos Merino, y en menos de un minuto que la vi entendí que me decía que aguantará, que no diera información... a pesar de que me habían cortado la pierna, diario estaban ahí los federales interrogándome. Estuve dos meses en el Campo”. Dos cosas al respecto: i) *El Guaymas*, en la ciudad de México, estaba a punto de ser intervenido pues tenía varias heridas de balas, se encontraba en la Cruz Roja, era el 5 de abril de 1978. Llegaron agentes de la DFS y lo sacaron del sitio rumbo al CMN1. Lo llevaron al Hospital Militar para ser atendido. Cuando despertó no tenía una pierna y de un brazo quedó mal. Señala que es de los pocos que han salido del CMN1. al salir del Campo lo trasladaron al Reclusorio Norte, y a la semana de estar en prisión rindió un testimonio sobre ese sitio de horrendos recuerdos, lo cual le trajo reprimendas por parte de la policía política, razón por la cual fue trasladado en varias ocasiones al CMN1. ii) Alicia de los Ríos está en calidad de desaparecida, *El Guaymas* fue el último que la vio con vida en el CMN1. Más aún: un caso emblemático es del de Ignacio Salas Obregón, *Oseas*, dirigente de la LC23S, quien es herido en un enfrentamiento con la policía y posteriormente trasladado al Campo Militar. Después ya nada se supo de él. Con su desaparición quedaba descabezada la Liga.

Ahora se sabe que no sólo el CMN1 funcionó como cárcel clandestina, pues otras bases militares, como la de Pie de la Cuesta o el Cuartel Militar en el Municipio de Atoyac, en el estado de Guerrero, funcionaron igualmente como centro de reclusión clandestina. Diversas instalaciones militares en la zona donde operaba la guerrilla cumplían con esa función: negar el paso de la clandestinidad hacia la legalidad y asunción de penas



por ello a los presuntos guerrilleros y a los señalados de apoyarlos. De muchos que pisaron cárceles clandestinas ya no se supo más. Están en calidad de desaparecidos.

Cuarto: se torturó

Pasar por las cárceles clandestinas implicaba, necesariamente, el sometimiento a tratos inhumanos, a torturas, para que el Ejército o la DFS obtuvieran información que diera con más guerrilleros y/o presionarlos para saber lo que tenían pensado hacer. Las torturas podían ir desde la forma psicológica hasta la muerte, por exceso de golpes. Podía ser a solas o frente a algún familiar, para “ablandar” al interrogado. A un integrante del Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) lo torturaron frente a su familia, esposa e hijo de dos años: “Los quieres mucho, ¿verdad, hijo de la chingada?”, le inquiría el jefe policíaco: “ya probaste de lo que somos capaces, si no cooperas les vamos a partir su madre” (en Pineda, 2003, p. 216). Ciertamente, la práctica de torturar frente a los familiares era muy recurrente: la pareja de uno de ellos fue obligada a observar cómo torturaban a su compañero, Dionisio: le aplicaban cigarrillos encendidos en las partes íntimas, golpes en todo el cuerpo, lo amarraron a un tablón y con los ojos vendados lo sumergieron en la pila de agua hasta casi la asfixia, al tiempo que le aplicaron descargas eléctricas con una picana que usaban para inmovilizar ganado (Ulloa, 2004, pp. 178-179).

Mostrar a los demás, algún familiar, que a alguien se le torturaba generaba terror, pánico. Anunciar o dejar escuchar la tortura a quienes se encontraban detenidos, era también terrorífico, fulminante. El tiempo de espera para la tortura propia era paralizador. La intención de los torturadores era clara: inculcar miedo, mucho miedo. “Cuando sacaban a alguien de su celda, los ocupantes de las demás sentían cómo sus corazones latían acelerados, sus bocas se secaban y su respiración se reducía al mínimo”; al interrogar a un prisionero la música era apagada, para que así se escucharan los gritos de dolor del torturado: “en los primeros días de mi arribo, llevaron al sótano, proveniente de otro lugar, a un joven educado (así lo evidenciaba su modo de hablar) a quien nunca vi, pero que fue sumergido de cabeza varias veces dentro de un tambo de acero lleno de agua hasta matarlo por asfixia... alguno de los torturadores dijo: ‘este pendejo ya se fue’” (Ulloa, 2004, p. 34).

En otros casos, la tortura llegaba sin anunciarse: “Sin decir palabra, abrieron la celda y me condujeron al cuarto localizado frente a la pileta”, después “me ordenaron desvestirme, me amarraron juntas las manos por detrás de la cintura, me cubrieron los ojos con unas vendas sucias y de pie, luego de mojarme el torso, me aplicaron electricidad en las tetillas con un simple cable pelado de las puntas” (Ulloa, 2004, p. 33).

Dentro del Campo Militar Número Uno también se realizaba el clásico rol del policía bueno y el malo, como dicta la preparación de los agentes (Castellanos, 2007). A los acusados de ser guerrilleros se los aplicaban una y otra vez. Un grupo de policías se presenta como los buenos y empiezan: “Está usted en manos del Poder Ejecutivo Federal. Para usted ya se terminó el anonimato, la clandestinidad”, y continuaban: “recuerde que, según sus propias reglas, usted tenía la obligación de guardar silencio durante las primeras setenta y dos horas a partir de su detención y ya pasaron”, proseguían:¹ “debe entender que entre usted y nosotros hay un abismo infranqueable, que sólo podrá usted superar si coopera con el gobierno. Soy todo oídos, díganos su historia” (Ulloa, 2004, pp. 35-36).

Otro prisionero, del grupo de Carmelo Cortés (que inicialmente estuvo con Lucio Cabañas y después se separó pero que siguió actuando en el estado de Guerrero) fue llevado al CMN1, donde lo torturaron y murió: “el muchacho era un valiente. Aguantó un castigo tremendo y no delató a Carmelo ni a nadie más. Me quedé admirado de su integridad y fortaleza, envidiándolo de verdad” (Ulloa, 2004, p. 52).

Apagar los cigarros en el cuerpo del prisionero, aplicar descargas eléctricas con picanas fue práctica recurrente, muy bien trabajada. Sobre todo la descarga en las partes íntimas, nobles, tanto a hombres como a mujeres. Les practicaban, asimismo, el “pocito”: sumergían la cabeza del prisionero en un cubo de agua o en el excusado. Todo ello, parte del repertorio del torturador. Militante de las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), Pedro Cassain Olvera, fue detenido en octubre de 1974. Al frente del operativo se encontraba Nazar Haro; narra: “me vendaron los ojos y me llevaron a una casa... en donde se me desnudó y se me empezó a golpear en todo el cuerpo y principalmente con golpes de karate en la garganta y en la nuca, después me mojaron y empezaron a darme toques eléctricos con una picana (chicharra-barra eléctrica) en el pene, los testículos, el ano, en una cicatriz que tengo, en las orejas, dentro de las fosas nasales, en los labios, en las encías y en la lengua, después de esto me hicieron comer dos tazas de excremento, luego me tendieron en el suelo y Miguel Nazar Haro me ponía una pistola en la sien jalando el gatillo (simulacros de fusilamiento)” (en Poniatowska, 1980, p. 109).

Los daños de la tortura, aún décadas después, se muestran: “Casi todos los que estuvimos detenidos tenemos una marca en el tabique de la nariz. Así quedas de la venda que nunca te sacan y te va jodiendo porque te mojan, te meten la cabeza en los

¹ Lo de las 72 horas, de silencio, alude al hecho de que entre las organizaciones guerrilleras se proponían que al ser detenido alguno de sus integrantes, éste debía guardar silencio al menos durante ese periodo para dar tiempo a sus compañeros a desalojar los sitios que hasta ese momento ocupaban.



excusados y luego se seca, se llaga y se infecta. Uno aguantaba, pero hay momentos compa, cuando lo que quieres es morirte... y les dices que te maten y nomás se ríen" narra un sobreviviente de ese tiempo (en Aguayo, 2001, p. 186).

Cruel e inhumano es el trato. "La tortura, como la oscuridad, es siempre igual a sí misma y siempre distinta. La diferencia la da el que escucha, el que mira" (Scherer, 2004b, p. 33).

Quinto: se desapareció

Parece guión de vía crucis: ser detenido, encerrado en una cárcel clandestina, ser torturado y... ser desaparecido. Muchos sabían que podían, en cualquier momento, ser desaparecidos: "el primer gran golpe a la estructura de mi ánimo y voluntad, había sido la revelación del viejo indígena de la Huasteca hidalguense, que como al mes de mi arribo a la prisión militar clandestina, me dijo que llevaba dos años de desaparición forzada en instalaciones carcelarias ubicadas muy adentro del campo militar" (Ulloa, 2004, p. 167); saber que a uno lo pueden desaparecer "sin dejar rastro ni vestigios mortales" a los familiares es seriamente angustiante (Ulloa, 2004, p. 43). Cientos aún continúan en calidad de desaparecidos. Algunos casos.

El 18 de abril de 1975 la DFS secuestró al hijo de Rosario Ibarra, Jesús Piedra Ibarra, desde entonces se encuentra desaparecido. Las madres, esas "doñas", como se les denomina a esas madres que caminan y gritan en busca de sus hijos, luchadoras incansables, portan a la fecha los retratos de sus desaparecidos. Algunos de ellos fueron, efectivamente, guerrilleros o colaboradores. Muchos más no tuvieron vínculo alguno con las organizaciones armadas. Wenceslao García José, como narra Alberto Ulloa, fue torturado en el Campo Militar; de ahí fue sacado muy herido, y otro ex-integrante del MAR, Fernando Pineda, señala que no se supo más de él (Pineda, 2003, p. 161).

Otros muchos desaparecidos, sobre todo los detenidos en la sierra de Guerrero, no participaban en actividad subversiva alguna. Fueron detenidos en las operaciones que el Ejército efectuaba para aniquilar a las guerrillas de Genaro y Lucio. Quitarle el agua al pez, era la consigna. Madre y esposa de desaparecidos, María Eugenia Barrientos Zamora recuerda que su esposo e hijo iban por leche cuando los detuvieron, los acusaron de ayudar a Lucio, y nada se supo de ellos: "Mi hijo se llamaba Fidel Serrano Barrientos y se lo llevaron de un punto del Cochero. Es un embarcadero. Dicen que allí lo agarraron a él, que una madrina lo entregó. Él no tenía nada que ver. Era muy joven. Se lo llevaron a él y ya no supe de él. Ni siquiera de un paradero donde lo hubieran visto" (en Scherer, 2004a, p. 90). Esos son sólo algunos casos.

El gobierno mexicano establece cifras sobre las bajas de la guerrilla (que enuncia como "delincuentes"): 600 entre 1965 y 1975 (Grange y Rico, 1997). El Centro de Investigaciones Históricas de los Movimientos Armados (CIHMA), fundado por un grupo de ex-guerrilleros, da otros números: tan sólo 400 desaparecidos en el caso del estado de Guerrero, y asegura que son tres mil los muertos en *combate* o asesinados entre 1965 y 1975 (en Grange Rico, 1997, p. 111). Los números, como puede observarse, varían dependiendo de la instancia reveladora. Así, la Asociación de Familiares de Detenidos, Desaparecidos y Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos en México, señala que tan sólo en el estado de Guerrero se sabe de 650 desaparecidos, y se habla de 1, 350 casos en el territorio nacional en un lapso de tres décadas (Saldierna, 2001; Montemayor, 2001). De los 650 referidos en Guerrero, tan sólo para el municipio de Atoyac de Álvarez (lugar de la masacre que obligó a Lucio Cabañas a armarse) hay 450 casos; en Chihuahua 194; en Sinaloa 100, y otros más en distintos sitios.

Aquí vale señalar una cuestión al respecto: de los cientos de desaparecidos en el estado de Guerrero a manos del Ejército, uno ha sido reconocido ya: es el caso de Rosendo Radilla, desaparecido en 1974, y cuyo proceso entró a la Corte Interamericana que falló a finales de 2009, y señaló al Estado mexicano como responsable y, por tanto, está obligado a reparar los daños (testimonio de Tita Radilla Martínez, 2010).

GUERRA SUCIA: ENTRE MEMORIA Y OLVIDO

El guerrillero ha sido pieza clave en las luchas de liberación del mundo: desde China hasta Vietnam, primero contra la opresión Occidental y después contra el sometimiento Oriental. Ha sido factor clave en las guerras de liberación, lo mismo en África que en América Latina: "en todos los continentes el guerrillero del siglo XX fue un llamado a la libertad, al cambio social por una vida más justa, más humana, más digna" (Montemayor, 1996, p. 108). También ha sido el caso del guerrillero mexicano. El guerrillero ha sido un impulsor del cambio social, por otra vía, la de las armas. Su fuerza ha sido y es por un anhelo de libertad por el que lucha y por el que ha sido infamado y denigrado, torturado, encarcelado, muerto o exiliado; esto es "encierro, destierro o entierro" le ha tocado (Rodríguez, 2004). En el caso revisado, además de lo anterior ha sido en buena medida omitido, silenciado, olvidado.

El dominio sobre la memoria y el olvido, como prácticas sociales, es un proceso eminentemente político, y deviene elemento fundamental para el control y ejercicio de gobierno en una sociedad. Jacques Le Goff (1991, p. 134) lo refiere así: "apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos y de los individuos que han dominado y dominan las sociedades". De ello



son muestra sus olvidos y silencios: de la manipulación de la memoria. La memoria de una sociedad es uno de los lugares privilegiados de la ideología, y mediante la representación del pasado que en ella se forja se puede justificar el presente y proyectar el futuro. En México, en el caso de la guerra sucia, la apuesta del gobierno mexicano fue el olvido. La guerra desatada contra las agrupaciones subversivas fue en todo momento acallada. El silencio fue el recurso del que se hizo uso. A ello contribuyó la prensa, televisiva y escrita (Rodríguez, 2007). A la guerrilla no se le reconoció como tal, se le enclaustró en la categoría de delincuentes y terroristas. Su manifestación como actor social pasó desapercibida para una gran parte de la población mexicana. Y si no había guerrilleros tampoco podían existir excesos contra ellos: "la programación del olvido y de la inexistencia noticiosa de los actos de la represión (matanzas, asesinatos selectivos, encarcelamientos, 'desapariciones', ceses, campañas de difamación, allanamiento de locales, etcétera)"; el manejo de ese pasado, de lo ocurrido, "de la memoria colectiva es la garantía esencial de la impunidad: lo que no se sabe o no se recuerda no ocurrió, no tuvo lugar en el imaginario colectivo" (Monsiváis, 2004b, p. 146).

Es cierto que los familiares de los encarcelados y desaparecidos recuerdan lo que sucedió. Es cierto que se han manifestado frente a la Catedral, frente a Palacio Nacional, frente a la Procuraduría, el primer sábado de cada mes frente a la Suprema Corte de Justicia, en diversos sitios, pero su voz sigue sin tener el eco requerido: que se encuentre en el espacio público para ser considerada en la toma de decisiones para aclarar lo ocurrido en esas décadas. Si la opinión pública es algo así como esa parte de la sociedad que recuerda, en consecuencia no hay opinión sobre la guerra sucia. Apenas se encuentra en formación. Cuando en su momento el diputado priista Guillermo Martínez Nolasco, demandaba: "pido que no se contamine a una sociedad que ni siquiera conoce los hechos de la llamada guerra sucia" (en Monsiváis, 2004a, p. 58), lo hacía a sabiendas de que, efectivamente, el ocultamiento del intento de exterminio de la guerrilla en nuestro país fue algo que en el discurso público no ocurrió: olvido en construcción. Negación y omisión: procesos con los que se edifica el olvido social (Mendoza, 2009).

La disputa sigue siendo la de siglos atrás: memoria versus olvido impuesto. Olvido de una parte de la vida social y política de nuestro país. Olvido de eventos que en alguna medida contribuyeron al cambio de régimen en el año 2000. Olvido de acontecimientos que, aunque dolorosos y mortíferos, contribuyeron a una Reforma Política en los años setenta del pasado siglo. Sucesos sin los cuales no puede entenderse la presencia actual de la guerrilla, que en buena medida proviene de esos tiempos, porque la guerrilla simple y sencillamente no fue aniquilada. Muchos de sus integrantes se replegaron y ahora resurgen. Pues bien, seguir ocultando ese periodo de la denominada guerra sucia en México no lleva sino a un desconocimiento de la actuación de algunos

grupos en el presente. Y desconocer el pasado es incómodo, porque no saber de dónde se viene, no saber los principios, lleva a no saber cuál es el rumbo, a dónde se va.

En cierta medida por eso, en una ruta a contracorriente, los sufrientes de la represión han intentado reconstruir lo que aconteció en aquellos años oscuros. Primero en susurros, luego escribiendo, después en foros. Ahora se va delineando esa memoria negada. Esa memoria colectiva, el recuerdo de los grupos reprimidos, el recuerdo de los familiares de los agravados, recuerdos que se contraponen a la versión oficial que niega lo acontecido, pues desde la versión del poder nada ocurrió en torno a la guerra sucia. Desde la perspectiva de los familiares, con fechas de desaparición de su familiar, con la narración sobre el lugar donde se le vio por última vez, con una fotografía que ha quedado guardada en los archivos ocultos de la represión, con el relato de un testigo que lo miró en una cárcel clandestina, con distintos materiales, la memoria de ese período doloroso se va reconstruyendo. En los libros de texto, por ejemplo, nada se señala al respecto; pero como ya lo ha dicho Mario Benedetti: el olvido está lleno de memoria.

REFERENCIAS

- Aguayo, S. (2001). *La charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México*. México: Grijalbo.
- Avilés, J. (2001, mayo 19). Fox ante los desaparecidos. *La Jornada*, 4.
- Bartra, A. (1996). *Guerrero bronco*. México: Sinifiltro.
- Bausmeister, Roy y Hastings, Stephen (1998). Distorsiones de la memoria colectiva: de cómo los grupos se adulan y engañan a sí mismos. En Páez, D. et al. (eds.). *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp. 317-339). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Billig, M. (1986). *Thinking and arguing*. (Conferencia inaugural pronunciada en la Loughborough University of Technology).
- Brossat, A. et al. (eds.) (1990). *En el Este la memoria recuperada*. Alfons El Magnánim, Valencia.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabruja, T.; Iñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. En *Análisis* 25, 61-94.



- Castellanos, L. (2007). *México armado. 1943-1981*. México: Era.
- El Universal* (1994). *Los movimientos armados en México. Tomo II*. México: El Universal.
- Fernández, J. (2006). *Nadie supo nada. La verdadera historia del asesinato de Eugenio Gaza Sada*. México: Grijalbo.
- Ferro, M. (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gelman, J. (2002). Preludio. En Calveiro, P. *Desapariciones. Memoria y desmemoria de los campos de concentración argentinos*. México: Taurus, pp. 9-13.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gil Olmos, J. (2000, septiembre 29). La guerra sucia dejó mil 500 muertos y 600 desaparecidos. *La Jornada*, 14.
- Glockner, F. (2004). *Cementerio de papel*. México: Ediciones B.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica/Colegio de México.
- González, A. (coord.) (1999). *Historia, memoria y ficción. 1750-1850*. Madrid: Universidad de Cádiz.
- Grange, B. y Rico, M. (1997). *Marcos. La genial impostura*. México: Aguilar.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: PUF.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. París, PUF.
- Hirales, G. (1996). *Memoria de la guerra de los justos*. México: Cal y Arena.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós: Barcelona.
- Mendoza García, J. (2009). Dicho y no dicho: el silencio como material del olvido. En *Polis*, vol. 5, N° 2. México, pp. 121-154.
- Monsiváis, C. (2004a, agosto 15). La lógica de la impunidad. *Proceso*, 1450. México, pp. 58-60.
- Monsiváis, C. (2004b). El estado fuera de la ley. En Scherer, J. y Monsiváis, C. *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia*. México: Aguilar, pp. 141-199.
- Montemayor, C. (1991). *Guerra en el paraíso*. México: Diana.

- Montemayor, C. (1996). El guerrillero. En Florescano, E. (coord.) *Mitos mexicanos*. México: Taurus, pp. 107-113.
- Montemayor, C. (1999). *La guerrilla recurrente*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Montemayor, Carlos (2001, mayo 18). En Atoyac. *La Jornada*, 10. México.
- Páez, D.; Igartua, J. y Adrián, J. (1997). El arte como mecanismo semiótico para la socialización de la emoción. En Páez, D. y Blanco, A. (eds.) *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 131-162.
- Pineda, F. (2003). *En las profundidades del Mar (El oro no llegó de Moscú)*. México: Plaza y Valdés.
- Poniatowska, E. (1980). *Fuerte es el silencio*. México: Era.
- Rodríguez, J. (2004). *Las nóminas secretas de gobernación*. México: LIMAC.
- Rodríguez, J. (2007). *La otra guerra secreta. Los archivos prohibidos de la prensa y el poder*. México: Random House Mondadori.
- Saldierna, G. (2001, mayo 17). Familiares de desaparecidos piden ayuda internacional. Desconfían de las investigaciones de la PGR en Guerrero. *La Jornada*, 15. México.
- Scherer, J. (2004a). Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia. En Scherer, J. y Monsiváis, C. *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia*. México: Aguilar, pp. 5-139.
- Scherer, J. (2004b, mayo). Vivos virtuales. *Proceso* 1439, p. 33-34.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ulloa, A. (2004). *Sendero en tinieblas*. México: Cal y Arena.
- Veledíaz, J. (2004, septiembre, 26). El hoyo sin fondo de la prisión militar. *Proceso*, 1456. México, pp. 71-74.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.

ENTREVISTA

Mario Álvaro Cartagena, *El Guaymas*. Tita Radilla Martínez (testimonio).



COMPLEJIDAD Y RETOS EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA POR COMPETENCIAS

Jenaro Reynoso Jaime*

CIENCIA Y CONOCIMIENTO: DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO

La forma más importante de producción de conocimiento en la época moderna se rigió bajo el paradigma cartesiano-positivista, el cual señalaba que el sujeto es externo a la realidad que estudia; que la posibilidad de conocer el mundo natural y comprender las acciones del hombre no implicaban su modificación simultánea, sino la supremacía humana de poder conocer, para lo cual era necesario desmembrar la realidad total en las partes más microscópicas como fuera necesario y posible para dar cuenta de su estructura interna. Se estableció, como base del conocimiento, un principio de disyunción que tuvo entre sus primeros efectos la separación del hombre y la naturaleza, como realidades a conocer, a partir de lo cual se conformaron las ciencias naturales para acercarse a la comprensión del segundo elemento y las ciencias humanas para tratar de entender al primero (Morín, 2009a, p. 24).

A partir del primer error disyuntivo, que separó al hombre de su entorno y origen natural, se ramificó un caudal de ciencias entre las que se desmigajó y pulverizó, dice Morín, la realidad hombre naturaleza. Desde entonces la producción de saberes científicos se hace desde la especialidad que supone la posesión de un fragmento por parte de un investigador; inclusive, las instituciones que forman a los científicos se organizan y funcionan bajo el supuesto de que la única manera de aportar algo a la ciencia consiste en cultivar la pequeña parcela que constituye el objeto de estudio de cada una de las disciplinas que existen, aunque la visión de la totalidad se pierda y la articulación de los saberes producidos parezca prácticamente imposible.

El ejercicio del método disyuntivo en las ciencias actuales, a la vez que muestra un enfoque positivo, contiene consecuencias negativas, según palabras de Morín:

Gracias al método que aísla, separa, desune, reduce a la unidad, mide, ha descubierto la célula, la molécula, el átomo, la partícula, las galaxias, los quásars, los púlsars, la gravitación, el electromagnetismo, el quantum de energía, ha aprendido a interpretar las

* Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU). Universidad Autónoma del Estado de México.



pedras, los sedimentos, los fósiles, los huesos, las escrituras desconocidas, incluida la escritura inscrita en el ADN. Sin embargo, las estructuras de esos saberes están disociadas entre sí (2009a, p. 26).

Las ideas de la cita permiten reconocer que la organización disciplinaria del conocimiento ha permitido, hasta el momento, grandes avances en el desentrañamiento de las realidades natural y social, los cuales han derivado en la elaboración de artefactos y técnicas de impacto en la vida cotidiana. Por ejemplo, el conocimiento de las partes ha permitido que se puedan apreciar cada uno de los órganos del cuerpo en su estructura interna y funcionamiento, para dar paso a la intervención médica, con la consecuente formación de especialistas en cada una de esos elementos en que se ha dividido el sistema hombre para su estudio.

De la misma manera que el conocimiento disciplinario ayudó en el conocimiento biológico del hombre, y dio paso a las especialidades médicas, la investigación por ámbitos específicos se ha conducido, también, para conocer los tipos de relaciones que establecen los hombres entre sí; de esa manera hoy existen científicos o sociólogos especializados, unos, en la vida política e interesados, otros, exclusivamente, en la actividad científica. La hiperespecialización es también una característica que invadió las disciplinas humanísticas y los conocimientos que construyen permiten la intervención selectiva y aislada en la resolución de problemas o en la manipulación dirigida.

Al segmentar la realidad, la investigación disciplinaria va dejando fuera de su interés elementos, relaciones, intersticios que son fundamentales a la hora de pretender dar cuenta de una manera más amplia, global o compleja de esa realidad. Por ejemplo, podría decirse que a pesar de que la medicina moderna está especializada por cada órgano del cuerpo humano, nuevas enfermedades surgen en la relación entre un órgano y otro, lo cual demanda regresar a la visión global de la medicina general desde la especialidad y a considerar otros enfoques en los que se consideren y expliquen esas relaciones entre los sistemas orgánicos del cuerpo humano.

Ante las limitaciones de la disciplina, los científicos e investigadores han hecho esfuerzos por ampliar la cobertura de sus miradas a la realidad y con ello han convocado a otras disciplinas para dar cuenta de sus parcelas ontológicas o les han tomado prestadas teorías, métodos y técnicas para construir conocimientos más allá de los clásicos objetos de estudio de su disciplina. Sin embargo, los esfuerzos multidisciplinarios e interdisciplinarios todavía son marginales y, por tanto, no han mostrado suficiencia para trascender el conocimiento disciplinario y dar cuenta de la complejidad de la realidad actual.

Dejar atrás el método disyuntivo y explicar la complejidad es un desafío, toda vez que prevalece hegemónicamente el primero y la segunda se abre paso con dificultades.



Si aceptamos que vivimos en una era planetaria en la que se hace evidente la interrelación naturaleza-hombre y los fenómenos, que antes considerábamos separados, se entretajan y se hacen complejos, entonces hace falta construir un método que permita dar cuenta de las interrelaciones al interior de los sistemas naturales y sociales, entre éstos y con otros sistemas, que constituyen la realidad multicausal y cambiante. Los esfuerzos en ambos sentidos; es decir, el reconocimiento de la realidad compleja y los trabajos colectivos de elaboración del método, con sus problemas concretos, van conformando la ciencia compleja.

Una ciencia del pensamiento complejo, en sentido amplio, incluiría todos los intentos para convencer que el universo y sus componentes no están en orden y estáticos, esperando la mirada del hombre para ser descritos y su acción para ser transformados. El pensamiento complejo contiene los elementos para construir una nueva ciencia, pues invita a reflexionar sobre los fundamentos acerca del modo de conocer al hombre y la naturaleza por el hombre mismo, lo que implica la necesaria articulación de las esferas humana y natural a través de la mirada intencionada del sujeto; es decir, rebasar el omnipotente principio de disyunción que ordenaba aislar y separar para conocer. Para lograr articular las ciencias del hombre a las ciencias de la naturaleza es necesario superar los saberes especializados y su incomunicación, mediante un método que detecte y no oculte las uniones, articulaciones, solidaridades, implicaciones, imbricaciones, interdependencias y complejidades (*Ibidem*, p. 29).

COMPLEJIDAD Y CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Con la separación sujeto-objeto la ciencia moderna clásica hegemonizó la idea y práctica de que el hombre logra una condición de dominio de su propio ser para evitar la contaminación del objeto observable y, por tanto, conocible. Con ese paradigma, el sujeto, el único que trata de conocer y ponerle nombre al mundo, quedó marginado del conocimiento producido y se negó el hecho de que toda ciencia tiene un origen antropológico; esto es, que nace de la intención y se logra por la acción del hombre. El ser humano, que actúa como individuo, como sociedad y como especie y al hacerlo genera problemas que llegan a ser graves como las guerras, la explotación o la marginación, lo seguirá haciendo de la misma forma si se le explica exclusivamente desde los principios de la ciencia clásica o con el mismo prisma que se han estudiado los objetos. Es necesario introducir la dimensión de la subjetividad del hombre para conocer, comprender y tratar de solucionar los problemas.

El conocimiento y comprensión de los hechos del hombre implica religarlo con sus orígenes cósmico y natural; sólo desde un enfoque de ese tipo se revelará el hombre

completo y complejo que al reconocer todas sus dimensiones deje de actuar para buscar sólo el bien material, basado en su concepto reducido de realidad y en los principios epistemológicos reductivos que los sustentan, a costa de los otros. Comprender la realidad socio-natural religada; es decir, reconocer la naturaleza de sí mismo, es la base desde la cual es posible iniciar una relación distinta con los otros, de establecer una ética para la convivencia y la paz. La comprensión del mundo y, por tanto, del hombre se completan con la regeneración ética hacia uno mismo, hacia la sociedad y hacia el conjunto de la humanidad, sólo de esa manera puede cambiar de rumbo del desarrollo de la humanidad. Es necesaria una ética de la comprensión.

La comprensión del otro tiene su base en la ecologización del pensamiento; es decir, en la aceptación de que somos seres biofísicos en búsqueda de autonomía y por tanto de creación de cultura que, a la vez, dependemos del hábitat natural. Dicha visión recursiva significa que el hombre es un ser auto-eco-organizador que integra en sus sociedades el tiempo del mundo, de la naturaleza; pero, el desarrollo mismo lo ha llevado a desconocer esa relación y a sentirse diferente y con derecho a destruir el mundo inconscientemente.

La ecologización del pensamiento quiere decir que el hombre debe tomar conciencia de su origen biológico y su auto complemento cultural para regresar a su origen y abandonar la postura de considerarse extraño a la naturaleza. La autoconciencia del sujeto, que se mueve en un ir y venir entre el egoísmo y el altruismo para reafirmarse, es condición básica para asumir una posición ética individual y comunitaria, que, a su vez, es el soporte de la auto-eco-organización; es decir, de la necesaria autoreligación y con el entorno para construir una nueva fase del hombre.

Para lograrlo es necesario emprender acciones estratégicas como una reforma de la educación para que ésta busque enseñar la comprensión humana, lo que sólo puede hacerse desde el pensamiento complejo, toda vez que es el que articula globalmente los componentes del saber y desde lo cual el hombre puede reconocer su naturaleza para respetar la vida.

Es necesario reformar la educación moderna, porque ésta se ha desarrollado concomitantemente sobre la base de la ciencia disciplinaria especializada, lo que ha dado como resultado la formación humana con una visión fragmentaria en la que se reconoce, por un lado, la construcción de la cultura como derivada del racionalismo humano y, por otro, el funcionamiento de la naturaleza como un secreto a descubrir y a dominar, a pesar de su destrucción indiscriminada. Como una especie de barbarie que venía integrada a la civilización (Morín, 2009b, p. 18), se profundizaba en el conocimiento de aspectos cada vez más específicos del mundo natural y de la estructura



biológica del hombre mismo sin medir las consecuencias recursivas, negativas, en la existencia de las condiciones para la preservación de la vida.

Al asumir el paradigma de la complejidad como guía de la vida es posible vislumbrar que dadas las circunstancias de los humanos en el mundo es cada vez más urgente promover cambios en la comprensión de la sociedad, el pensamiento y la educación. A la luz del paradigma del pensamiento complejo es necesaria una reforma de todas las instituciones sociales, estas últimas entendidas como la correlación de ideas o pensamientos con los comportamientos cotidianos en todos los ámbitos (Powell y Dimaggio, 2001, p. 15), aunque resalta la importancia de la educación por ser considerada, todavía, como el mecanismo de producción y reproducción de la cultura en el mundo.

El escenario de los niveles básicos y medios de la educación es en el que se desarrollan estrategias de enseñanza y aprendizaje del conocimiento producido en el nivel superior, por lo que se explican los continuos esfuerzos y reformas para modificar los comportamientos de enseñanza y de aprendizaje a fin de asegurar la apropiación del conocimiento teórico y tecnológico acumulado y producido en ámbitos ajenos al mundo de los profesores, quienes lo obtienen a través de los libros (Stenhouse, 2010, pp. 35-36). Desde el pensamiento complejo las prácticas docentes son importantes, pues el concepto de conocimiento, reductivo o complejo, que los profesores hayan asimilado en su proceso de vida, durante su momentos de formación profesional o en la práctica docente, guiará el desempeño de los docentes, quienes regularmente buscan formar en sus alumnos la misma idea del funcionamiento del mundo y la vida.

Sin embargo, para modificar la visión del conocimiento, separado y especializado, que guía los comportamientos de los humanos que asistieron a la educación formal, y también de quienes no lo hicieron, pero han construido en la informalidad un modo de entender y vivir en el mundo también parcializado, es importante ir a la raíz; es decir, al lugar donde se producen las visiones del mundo natural y social, desde el cual se difunden al resto los sectores sociales; esto es, a la educación superior, puesto que es el ámbito espacio creado para cuestionar las verdades establecidas y presentar nuevas explicaciones de la naturaleza y el mundo social.

Hace falta entonces preguntar: ¿hacia dónde y qué cambiar de la universidad? ¿Cómo lograr que nuevas visiones articuladas del mundo, que están surgiendo en algunos centros de producción de conocimientos, se generalicen y lleguen a los distintos sectores sociales para que éstos modifiquen sus comportamientos hacia los otros y hacia la naturaleza?

En principio la universidad debe dejar de priorizar la cobertura del servicio con la masificación, por encima de asegurar la calidad y pertinencia social de los nuevos profesionistas de las distintas áreas, a pesar de que darle menos importancia a la co-

bertura implique falta de solidaridad con la gran cantidad de solicitantes de la formación en educación superior: la inversión de la pirámide poblacional y los servicios que ese fenómeno demanda, así como la asignación de mayor presupuesto y, por tanto la creación de más opciones educativas del nivel superior, corresponde parcialmente a la universidad y en mayor grado a los gobernantes, quienes tendrán la valoración de su gestión en la historia. Hacia el interior de la universidad es necesario aplicar los recursos disponibles en crear modalidades de educación superior a distancia, semiescolarizadas, abiertas, etc., para corresponder con el incremento de jóvenes en edad de ir a la universidad; pero, mayor importancia debe darle a la modificación de las formas de organización mediante las cuales se produce y se difunde el conocimiento.

Modificar la organización universitaria de producción del conocimiento implica necesariamente una revolución por la dimensión de los cambios necesarios, particularmente en estos tiempos en los que prevalece la cultura del esfuerzo y el trabajo individual por encima del trabajo colectivo. La iniciativa debe surgir de los sujetos que componen la universidad, fundamentalmente de la minoría compuesta por los investigadores, no de la burocracia que se enquistaba en el poder institucional en alianza con los partidos políticos que se suceden en el poder público, porque ésta se vuelve conservadora y defensora de una forma de organización de la institución que mantiene la fragmentación que, por ejemplo, ubica a los científicos, por un lado, y de los humanistas, por otro.

El paradigma de la complejidad demanda a los centros productores de capital intelectual, emocional y técnico, que constituye la cultura que la escuela acerca a sus miembros (*Ibidem*, pp. 31-33), producirlo desde una postura religante para dotar de una visión compleja a las generaciones venideras, la cual deberá permitirles convivir entre sí y con el mundo de la naturaleza.

Para dotar de congruencia a su planteamiento del pensamiento complejo, y por encargo de la UNESCO, Edgar Morín (2001) propuso sus ideas acerca de las características que debería adoptar una educación sostenible en el futuro mediante el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.¹ Según sus palabras, en el libro expresa los problemas fundamentales que estaban olvidados en el ámbito educativo y que era necesario enseñar en el siglo XXI (p. 13).

¹ Los siete saberes son atender las cegueras del conocimiento, conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.



COMPLEJIDAD Y EDUCACIÓN HISTÓRICA

Años después de la publicación y difusión mundial de su libro, Morín charló con alumnos universitarios de México, a quienes, ante las críticas a su obra, aseguró que el texto tenía limitaciones y una de ellas era que no había incorporado el conocimiento de la historia como elemento fundamental de la educación del futuro; esto es, que para preparar al hombre de la sociedad compleja futura proponía como fundamental la educación histórica, pues el universo y su contenido se había fundado a partir de la noción de tiempo.

El reto que Morán planteó pasó desapercibido completamente para los historiadores y en menor grado para los pedagogos de la historia, pues en ninguno de los dos grupos se ha observado una preocupación por reflexionar acerca de las consecuencias que, proponer a la historia como un saber importante para educar a los hombres del mundo por venir, traería en la constitución de la disciplina humanística. Esta situación quizá pueda explicarse porque con la investigación histórica sucedió lo mismo que con el resto de las ciencias, las cuales buscaron cumplir con los postulados positivistas e inclinarse por la hiperespecialización como mecanismo de profundización del conocimiento sobre los hechos humanos pasados, lo que significa que los historiadores han estado más preocupados por incrementar el conocimiento sobre un aspecto en un periodo específico, entre más lejano del pasado reciente mejor para cumplir engañosamente con la idea de neutralidad científica, que en acercar su conocimiento a los educadores para que lo traduzcan en conocimiento escolar renovado frente a la visión oficial del pasado histórico.

El nacionalismo histórico mexicano, construido y promovido durante los siglos XIX y XX, ha quedado rezagado por los efectos de la globalización cultural y económica, pues hoy la patria se agranda a partir del contacto cultural y se presenta la necesidad de una formación cosmopolita. Esta realidad obliga a una transformación de la educación y, particularmente, de la formación histórica, puesto que fuerza a pensar en cuál será el conocimiento histórico producido por los especialistas que pueda servir a la nueva necesidad de formar para comprender y sobrevivir en el mundo contemporáneo.

Desde los organismos internacionales se ha promovido el enfoque educativo basado en competencias y en muchos estados, aparentemente todavía nacionales, se ha adoptado para sus sistemas educativos. México no ha sido la excepción en aplicar esa política educativa que tiene sus raíces en el mundo empresarial y que aparentemente busca preparar para la vida del mundo complejo. Particularmente, respecto a la enseñanza de la historia, ha determinado que la educación histórica tiene como objetivo enseñar a pensar históricamente a los egresados de la educación básica a partir del desarrollo

de tres competencias: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Si la figura pedagógica de competencia se refiere a la movilización consciente y ética de los saberes disciplinares en situaciones de vida real es posible que los docentes comprendan y pongan en práctica sus habilidades didácticas para lograr la movilización y así crear situaciones parecidas a la vida real; pero, queda la duda si se tratará de movilizar los mismos saberes que hasta ahora sólo se han memorizado o si deberán incorporarse nuevos conocimientos sobre el pasado producidos por los historiadores profesionales.

Al respecto, Josefina Zoraida Vázquez (s/f), historiadora dedicada, entre otros temas, a la enseñanza de la historia en México planteó el reto de una nueva educación histórica a los historiadores, aunque lo hizo desde la visión nacionalista crítica de la historia de bronce, en las siguientes palabras:

No podemos seguir transmitiendo una historia deformada, cuyos resultados no pueden medirse, pero que en el peor de los casos impide una proyección realista hacia el futuro. Hasta ahora los historiadores se han preocupado poco de la historia que se enseña en la escuela; creo que sería provechoso que nuestro gremio se comprometiera en esa tarea. Toda profesión tiene una función social que cumplir, y la nuestra parece clara. Si como don Edmundo O'Gorman afirma "la misión primordial del conocimiento histórico es la de vigía que alerta la conciencia de lo que somos, en trance permanente de lo que podemos ser", nuestro empeño inaplazable debería ser [el de] contribuir a despertar la conciencia nacional, hacerla enfrentar a la realidad histórica que hasta ahora ha eludido. Y una forma efectiva de lograrlo sería aprovechando ese eficaz instrumento que es la enseñanza de la historia (p. 12).

Si, como se destaca en la cita, una especialista del tema hacía un llamado a los historiadores a ocuparse de la educación histórica para fortalecer la conciencia nacional que la historia escolar no lograba, en los tiempos que corren es innegable que debe establecerse una postura conjunta de los constructores del conocimiento histórico y de los docentes de la historia para responder a los retos de vivir en una sociedad donde confluyen varias nacionalidades; es decir, es necesario pensar la educación histórica que deberá formar a los ciudadanos cosmopolitas de la sociedad global y compleja.



RETOS PARA UNA HISTORIA COMPLEJA

Un primer reto es el de construir nuevas visiones históricas a partir de ideas como la de historia global o total que propuso la corriente de Annales desde la tercera década del siglo pasado, la cual coincide con el pensamiento complejo en tanto que todo lo humano y lo relacionado con lo humano constituye la realidad histórica conocible como totalidad articulada, jerarquizada y dotada de sentido (Aguirre, 2002, p. 86). Es preciso trasladar la epistemología compleja a la investigación histórica, ya sea con base en propuestas novedosas o reciclando las propuestas de los historiadores de otros tiempos, que fueron marginadas porque la ciencia en general se construía en sentido contrario. Para corresponder con las nuevas demandas es necesario construir historias en las que los problemas o temas de estudio muestren sus vínculos con las totalidades en las que se encuentran insertos, aunque una práctica historiográfica de ese tipo obligue a modificar la investigación especializada para realizarse a través de la construcción de problemas o sistemas históricos (*Ibidem*, p. 87).

Otro reto que se deriva del primero es que ya construido el conocimiento histórico desde una mirada y una metodología que dé cuenta de la realidad compleja, cuyos hechos se entretujan, los docentes deben traducir ese conocimiento disciplinario en conocimiento pedagógico (Grossman, s/f); es decir, convertir las imágenes históricas en contenidos escolares interesantes y significativos para los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Esta acción implicaría comenzar con el conocimiento profundo del currículum, en el caso actual de la educación mexicana del modelo por competencias históricas y de los contenidos de los libros de texto, para transformarlos en imágenes históricas significativas complejas o con sus componentes entretujados, interrelacionados, a fin de que la apropiación de la imagen sobre los hechos pasados contribuya en la cristalización de una visión compleja del presente en los alumnos y, de esa manera, se aprenda a pensar no sólo históricamente sino también de manera compleja. Hasta ahora el currículum de educación básica y media superior sustenta su formulación en la complejidad y ubica a las competencias históricas como la figura pedagógica para lograr la formación humana con capacidad de comprensión de la complejidad. Esto se puede observar, en el primer caso, en el mapa curricular que establece cuatro campos formativos, de los cuales se derivan todas las asignaturas que deberán cursarse de manera articulada en educación preescolar, primaria y secundaria, lo que se entiende como un intento de mirar de forma articulada el conocimiento de la realidad. En relación con la educación media superior el mismo esfuerzo se encuentra en la definición de dos competencias del campo disciplinar de ciencias sociales que definen para el egresado de ese nivel educativo: "interpretar su realidad social a partir de los procesos

históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado” y “establecer la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento” (SEP, 2008, p. 6).

El reto principal de construir historia compleja y traducirla desde la misma perspectiva en conocimiento escolar, como lo establece el currículo oficial, implica otros retos no menores que también constituyen condiciones básicas para preparar a nuevas generaciones en la comprensión del mundo complejo que les tocará enfrentar, entre ellas se encuentra la formación disciplinaria compleja de los profesores de historia, los materiales didácticos con contenido complejo, la planeación de las actividades apropiadas para construir un pensamiento histórico complejo y un sistema de evaluación que corrobore la construcción de esa perspectiva. Estos retos serían tanto para historiadores como para docentes y pedagogos de la historia.

CONCLUSIONES

La ciencia moderna se desarrolló con base en la premisa de la separación de los elementos que interactúan en la realidad, lo que permitió el conocimiento profundo de cada uno de ellos en forma separada. Sin embargo, los problemas actuales del mundo demandan reconocimiento y soluciones desde una mirada compleja.

Por otra parte, los contenidos escolares tienen su base en el conocimiento producido por los científicos especializados, por lo que el currículo y la visión que forma en los estudiantes son también fragmentarios. Contradictoriamente, la política educativa actual tiene como filosofía educar para la vida en su complejidad.

Esta circunstancia impone la necesidad de cambiar en dos sentidos: por un lado, las universidades e institutos de investigación tendrían que modificar su organización y funcionamiento para rebasar la especialidad y crear visiones integradoras desde la interdisciplina y la transdisciplina; por otro lado, los encargados de traducir el conocimiento científico en conocimiento escolar, los pedagogos y docentes, deberían formarse, disciplinaria y pedagógicamente, en el paradigma del pensamiento complejo para aprender a ver de forma religada los hechos de la realidad que constituyen la vida. En la formación para la vida que la educación se propone lograr, el conocimiento histórico es fundamental. Si la vida humana es compleja, entonces es necesario mirar de modo complejo el pasado humano para poder entender el presente e intervenir en la construcción de la vida humana futura desde la misma perspectiva.



REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2002). *La escuela de Annales. Ayer, hoy, mañana*. México: Universidad Juárez de Tabasco.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morín, Edgar (2009a). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. España: Cátedra.
- Morín, Edgar (2009b). *Breve historia de la barbarie en occidente*. España: Paidós.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.
- Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio (2001). *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Grossman, Pamela et al. *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15261/1/rev92ART2.pdf>
- SEP (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema nacional de Bachillerato*. Recuperado de <http://www.cobaej.edu.mx/UTI/admonUTI/ACUERDO444.PDF>
- Zoraida Vázquez, Josefina (s/f). *El dilema de la enseñanza de la historia de México*. Recuperado de s3.amazonaws.com

LA RECUPERACIÓN DEL PASADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA: HISTORIA Y MEMORIA

Julia Salazar Sotelo

Las cambiantes condiciones que se viven en la actualidad –asociadas a la globalización–, obligan a la revisión de muchos de los paradigmas, conceptos y categorías con los que nos manejamos en el siglo pasado y con los cuales se ha explicado la realidad socio-histórica, algunos se han debilitado como el ideal de progreso impuesto por el pensamiento moderno, otros siguen vigentes discursivamente a pesar de que muestren su obsolescencia como le sucede a los proyectos de sociedad caracterizados por la defensa de la soberanía o bien, los nacionalismos que parecían inquebrantables han sufrido cambios drásticos frente a las tecnologías de la comunicación y las políticas económicas desnacionalizadoras. Asimismo, los factores que determinaron el análisis y construcción de las identidades en las sociedades modernas enfrentan realidades distintas, que no están suficientemente conocidas y presentan desafíos empíricos, metodológicos y teóricos que exigen nuevos conceptos y diferentes interpretaciones. Ante lo cual, es importante analizar las nuevas realidades que se configuran entre el mundo globalizado y las sociedades nacionales, para valor la dimensión de las transformaciones que se están gestando entre la etapa de la modernidad y de la globalización y (ver si existe una ruptura histórica o hay cierta continuidad en los procesos) ya sea, para reactualizar los viejos conceptos o construir otros que den cuenta de las transformaciones.

Frente a estos cambios, la historia no puede mantenerse incólume, la función que le fue asignada desde el siglo XIX para construir la memoria de la nación se ha visto rebasada ante lo volátil de los proyectos de nación y la diversidad de narrativas de identidad con (que rebasan en mucho a las identidades nacionales y se relaciona más con lo cotidiano, las tradiciones, y el reclamo de visibilidad política de algunas comunidades). Si bien, la construcción de lo nacional se asentó en una narrativa histórica que borra la diversidad social, étnica y cultural de las mayorías -generalmente los vencidos-, hoy se vive el reclamo tanto de las comunidades étnicas y culturales que fueron invisibilizadas por la memoria del poder, así como la eclosión de nuevos grupos sociales –ecologistas, globalifóbicos, feministas, homosexuales entre otros–, que demandan perfilar sus propias opciones identitarias, con el fin de arribar a su reconocimiento, pero no a un reconocimiento folclórico o de tolerancia(al estilo de la multiculturalidad de Bennetton),



sino a un reconocimiento esencialmente político y, es en la recuperación de su memoria en la depositan el sentido histórico de sus identidades.

El proceso de globalización no ha provocado la homogeneidad cultural que se sentenciaba, por el contrario, la globalización ha develado una eclosión de sentidos identitarios, que han obligado a las diversas ciencias humanas a una seria reflexión teórica en torno a los sentidos y significados de lo identitario y la identidad. A decir de Bauman en el medio lábil en el que transcurren las vidas de los hombres y mujeres en la actualidad, la identidad se ha vuelto ambigua, se hace multidimensional, diversa y simultánea –laboral, social, familiar, etcétera–, y por tanto difícil de encuadrar de forma unívoca. Por ello, el tema de la identidad es de gran relevancia en las últimas décadas para las ciencias humanas, impulsado por los desafíos que la globalización ha generado en esta “modernidad líquida”. El sentido de identidad se va a convertir en el espacio de confrontación política, ideológica y, no sólo cultural, como se había conceptualizado con anterioridad, frente a la “visibilidad” de la diversidad y la multiculturalidad. Las nuevas configuraciones identitarias y los reclamos de identidad constituyen en sí mismos, una condición de desafío político tanto a la racionalidad del neoliberalismo globalizador como al pensamiento moderno ilustrado, que conducen a senderos reflexivos de diverso orden; por un lado, se encuentra la necesidad de problematizar desde la filosofía de la historia sobre la relación historia-memoria y pasado, y por otro, los senderos nos conducen a preguntarnos sobre el papel de las identidades como plataforma para ampliar los espacios públicos a partir de la visibilidad de las acciones de los diversos grupos sociales que reclaman espacios políticos.¹ Interrogantes que por supuesto no son del todo nuevas, pero que ahora tienen un nuevo telón de fondo: el debilitamiento del los Estados nacionales así como el colapso de las grandes narrativas nacionales y la multiplicidad de experiencias del tiempo y el espacio.

En este sentido, es necesario plantear que la Historia debe enfrentar estos avatares, ya que la cuestión de la humanidad en el proceso de globalización aparece no sólo en la dimensión de la comunicación, sino también en el conflicto del dimensionamiento de la pertenencia y delimitación culturales. J. Rüsen (2007) precisa, que la reflexión sobre las transformaciones culturales debe partir desde las orientaciones culturales del presente es decir, en tanto que aparece como un factor en el proceso de globalización y se vuelve en un problema de orientación práctica, al mismo tiempo que desafía las

¹ “las demandas de reconocimiento cultural son, de manera inmediata o mediata, demandas de reconocimiento político y exigencias de nuevos repartos de poder. Si esta dimensión eminentemente política del movimiento multicultural nos pasa desapercibida, estaremos en riesgo de caer en una visión ingenua de la pluralidad cultural.” Rodríguez, en Leyva Gustavo (coord.), 2003, p. 179.

exigencias epistémicas de las ciencias humanas. Por ello, se plantea que la historia abonaría fértilmente este debate, si se encauza a la producción de narrativas que den sentido a la realidad presente, en la que la memoria colectiva asuma un papel importante. Para exigir de la historia su competencia de interrogar permanentemente al pasado a la luz del presente.

Es a partir de esta valoración que intentare una reflexión de cómo la globalización prefigura nuevas formas de valorar lo cotidiano de los sujetos y como éstos, alteran los sentidos y significados de la relación que se establece con el pasado y la importancia de la historia en la configuración de nuevas identidades: problemática que se ubica entre las seguridades de la historia y la incertidumbre del presente.

LA RECUPERACIÓN DEL PASADO Y LA MEMORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

La globalización ha generado una serie de fenómenos que coadyuvaron a la visibilidad de la diversidad de los grupos o comunidades sociales que se encontraban invisibilizadas en la sociedad mexicana, entre los cuales, destacamos a los grupos etno-culturales los cuales buscan definir sus identidades a partir de develar su pasado y hacer manifiesta sus memorias colectivas –dejando en un segundo plano su supuesta identidad nacional–, como mecanismo para construir su identidad en relación a su entorno y prácticas o su “habitus”.² De acuerdo a S. Zermeño (2001), construyen defensivamente, sentidos identitarios más cercanos a su realidad-mundo, a su prácticas y tradiciones locales, o “identidades restringidas” que hacen posible re-construir el tejido de las identidades y que vinculan su existencia a una realidad cohesionada por la tradición, los imaginarios y prácticas comunitarios, o de un mundo signifiante o “nombrado”, como es el México ligado a las culturas indígenas, o de las prácticas tradicionales que sobreviven a la modernidad. Las “identidades restringidas” recuperan la capacidad de nombrar mundos propios y extraños y abren la posibilidad de obtener una mayor comprensión de lo humano, al arrojarlos una historia de identidades nuevas, contradictorias y en movimiento en las que se encuentran presentes muchas de las preocupaciones y las incertidumbres de la actualidad. Se trata de recuperar la experiencia del pasado de los grupos etno-culturales no sólo como una acción de conocimiento que construye nuevas representaciones posibles de la realidad, sino de dotar de significado a las acciones de los individuos desde el lugar de la memoria colectiva y no desde la posición tradicional

² Para Bourdieu, el concepto de “habitus” permite articular lo individual y lo social, así como, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. (Bourdieu, 1988, pp.170-71).



de las historiografías dominantes. Con la idea, construir narrativas múltiples, que den cuenta de la diversidad y lo heterogéneo, es decir, desde la lógica intrínseca de las comunidades, que finalmente “sirve de matriz de las identidades étnicas.” (Giménez, 1994, p. 159).

La visibilidad y el reclamo de los grupos sociales por el pleno reconocimiento de sus identidades y de sus derechos políticos exige de la historia respuestas que permitan enfrentar estas variadas condiciones que han emergido junto con la globalización (o que ya estaban presentes) para coadyuvar de forma efectiva en la construcción y/o en el reconocimiento de sus sentidos identitarios, que en sí mismos expresan la diferencia y desafío a la racionalidad modernista. El reconocimiento de la pluralidad no sólo pasa por el tamiz de lo cognitivo, sino por la construcción de identidades que prescinden del canon ilustrado de la identidad universal (que en gran medida construyó la historia-nacional). Por ello, es pertinente que en las condiciones históricas actuales se perfile con claridad la función o funciones que debe tener la historia frente a esta exigencia del presente. Si no es así se podrá concretar lo que algunos agoreros señalaban sobre la posibilidad del “fin de la historia” o la “muerte del sujeto”.³ Hoy más que nunca, se hace evidente la necesidad de mirar el pasado, ya que el presente se experimenta de forma omnimoda (relegando el pasado y el futuro), porque en el pasado se encuentra inscrita la voluntad social de recordar; el presente debe ser visto, como lo plantea Benjamín, la chispa que conecte el pasado con el futuro, es decir, el presente es el lugar desde donde se puede tender la temporalidad histórica. Hay una necesidad imperiosa de mirar hacia el pasado y de buscar anclajes para reflexionar sobre el significado histórico de esos cambios, sólo a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las memorias, se podría construir una idea de nación multicultural –alejada del nacionalismo hegemónico que constituyó al propio Estado mexicano–. Cada cultura necesita una narrativa rectora con el objeto de expresar, reflejar y reformular sus peculiaridades y diferencias con respecto a otras: Para decirlo en forma de lema: “no hay identidad cultural sin narrativa rectora.” (Rüsen, 2007, p. 83).

Un punto de acuerdo, es que la escritura de la historia tuvo como propósito fundamental la construcción de la memoria de la nación, a través de la manipulación de los hechos, históricos para exaltar un nacionalismo que se imponía “desde arriba” a la sociedad, con lo cual se invisibilizaba a las otras identidades y las hacía desaparecer, tanto

³ En el texto ¿El fin de la historia? de Francis Fukuyama –publicado en 1989–, se perfila una vieja idea hegeliana que augura el derrumbe de los grandes relatos –filosofía de la historia– en los que se fundó la modernidad, frente a los dramáticos acontecimientos del siglo XX –el Holocausto, la II guerra mundial, etcétera–, que no encajaban con los principios de la razón y el progreso.

en su diversidad como en su diferencia. Bajo la sombra de la formación de los Estados nacionales, el discurso histórico se legitimó como un saber científico que excluyó a la memoria por no considerársele con el suficiente mérito para aspirar a la cientificidad y es desestimada por considerársele que conserva con el pasado una relación más afectiva, o simplemente testimonial. Desde su estatuto de cientificidad, la historiografía convirtió al pasado en un conocimiento estático que se instituía como una verdad y había poco por hacer sobre esa verdad. Lo que “subyace bajo este tipo de argumentos es una concepción de la historia como actividad cognitiva que busca –a través de la prueba o testimonio– una representación objetiva y, por lo tanto, desinteresada del pasado. La separación entre pasado y presente se transforma en condición necesaria para la constitución de un objeto histórico no contaminado de intereses prácticos”. Afirmación, que lleva implícita la idea de que desde el presente el pasado debe estar en permanente construcción, es decir, el pasado está abierto porque no todo en él ha sido dicho. El pasado no son las verdades absolutas que se apilan como ladrillos, el pasado es lo que significa para el presente, por las formas en que se relaciona con las tensiones del presente.

Al respecto, es necesario señalar que la historia no es sólo es una acción cognitiva sobre el pasado, es también, memoria que habla de un pasado que fue relegado pero que guarda en su seno el olvido de las culturas indígenas, de la mujeres, de los marginados. La recuperación de esa memoria es necesaria para dar una mayor inteligibilidad a los cambios del presente, es de alguna manera el encuentro entre el presente con el pasado, es decir, la memoria es una “mirada específica sobre el pasado o, mejor aún, una construcción del presente desde el pasado, no restauración del pasado, sino creación del presente con materiales del pasado. Para que esa construcción tenga lugar debe producirse un encuentro de un determinado pasado con un determinado presente.⁴ Así que entre los nuevos problemas que se le plantean a la historia está el de no tener como fin exclusivo el futuro –o construir el porvenir como lo planteo el modernismo–, sino la ubicación en el presente, como una acción actuante.

En este sentido es importante plantear que la reactivación del debate historiográfico apuntala la presencia de nuevas líneas de investigación que rescatan la memoria a través de los relatos de vida, de experiencia de vida cotidiana y los testimonios que fueron desechados por la historiografía tradicional, en un entorno que tiende a lo

⁴ Walter Benjamin dice que la construcción científica de la ciencia se basa en el desprecio del material que hubiera permitido a la historia entenderse a sí misma como memoria. Sólo en la medida en que la historia se aleje del ideal de la ciencia y se acerque a la conmemoración podremos hablar de entendimiento entre historia y memoria (Cfr. Reyes Mate, 2006).



interdisciplinar y que refuerza las identidades. Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que la historiografía sobre la Revolución Mexicana –que se distancia de la interpretación histórica creada desde el poder–, recupera “la memoria”, y con ello abre nuevas interpretaciones, a través de la historia de las mujeres en la revolución, de la historia oral de los campesinos zapatistas, en pocas palabras de los testimonios de los actores y sucesores. Con esta apertura historiográfica se recuperan las historias que dejan de ser los mitos de la historia oficial para convertirse en parte de la historia vivida (o memoria colectiva) y compartida por grandes sectores de la sociedad mexicana.

No se puede soslayar, que muchos de los acontecimientos históricos que han sido mitificados por el poder, no dejan de estar y ser parte de la memoria de los pueblos o de los grupos sociales, tanto en el momento en que producían los hechos como en la posteridad. Un ejemplo paradigmático es el caso de Emiliano Zapata, al mismo tiempo que forma parte del panteón cívico oficial –utilizado desde la presidencia de Álvaro Obregón– es un icono de lucha política y de rescate de la memoria colectiva. Por ejemplo, para los campesinos de Morelos es parte de su memoria testimonial y de su identidad como grupo social; para los indígenas del Ejército Zapatistas de Liberación Nacional (EZLN) y algunos grupos urbanos es el ejemplo a seguir; para los escolares de secundaria, Zapata es un héroe campesino de la Revolución. La figura de este personaje ha sido arrebatado al poder para convertirlo en un icono en las luchas populares, el grito de “Zapata vive, la lucha sigue” que se entona en las movilizaciones sociales expresa la apropiación de este personaje histórico por la sociedad. El mito que se construyó desde el Estado, se ha recuperado y re-funcionalizado por amplios sectores de la sociedad mexicana que encuentran en él un ideal, que incluso trasciende fronteras.

En pocas palabras, la historiografía está abriendo nuevas vetas de análisis, interpretación y testimonio político que a no dudarlo debe insertarse en el debate actual sobre memoria y olvido. Conocer el pasado y la(s) memorias con todos sus matices y recovecos debe conducir al conocimiento de la realidad mexicana bajo un enfoque historiográfico innovador que revele las múltiples caras de los procesos históricos hasta hace muy poco ocultados de manera insistente por el poder. La sociedad tiene que acceder a las diversas memorias para impedir la constante de la impunidad –que ha caracterizado al sistema político–, vía el olvido.

Será por ello, que R. Chartier (2005) plantea que:

el saber histórico puede contribuir a dispar las ilusiones o los olvidos que durante mucho tiempo han desorientado a las memorias colectivas: por el contrario las necesidades de las remembranzas o las exigencias de la conmemoración frecuentemente están en el origen de investigaciones históricas rigurosas y originales. Pero, no obstante, historia y memo-

ria no son identificables. La primera se inscribe en el orden de un saber universalmente aceptable “científico” en el sentido de Michel de Certeau. La segunda está gobernada por las exigencias existenciales de comunidades para quienes la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial de la construcción de su ser colectivo (p. 81).

La reivindicación de las identidades invisibilizadas y sus memorias signadas por el olvido, vienen a expresar que el devenir histórico posee toda una variedad de sentidos y significados que no se puede ceñir a una interpretación unívoca de identidad. Ante ello, la historia ha de replantear nuevas formas de concebir y relacionarse con el pasado, en las que no es suficiente la forma científica de proceder que se consolidaron durante todo el siglo XX –aunque siempre necesarias–, sino que tiene que abrirse a nuevas posibilidades en las formas de re-construir los significados del pasado y de la escritura de la historia. Para ello, lo ineludible es pensar la investigación histórica en la problematización del presente es decir, ubicar los problemas de la historia en el presente como horizonte de significación del pasado. Hay que tener en perspectiva los diversos horizontes culturales que permiten a un grupo, o a una colectividad, re-construir el pasado y pensarse a sí misma, más allá de las verdades impuestas por la interpretación unívoca de la historia dominante.

Las condiciones que ha impuesto el orden capitalista globalizado obligan a replantar ineludiblemente la función y sentido de la historia en este momento de incertidumbre, por lo que es necesario formularnos preguntas y perfilar posibles respuestas que den cuenta sobre las formas identitarias y de los heterogéneos tiempos sociales que expresan esas identidades; para redescubrir los mundos velados, los imaginarios colectivos, las prácticas culturales y/o tradiciones que están presentes –a pesar de que puedan venir de tiempos muy remotos– que fueron sepultadas por la univocidad de la memoria de la nación y que en su propia historicidad van asumiendo nuevas formas, reactualizándose de acuerdo a sus condiciones y contextos. No se puede soslayar el hecho de que la identidad está ligada a la memoria, y esta a su vez a la experiencia, por ello, es necesario poner atención en las prácticas culturales que dan identidad pero que también posibilitan la consolidación de sentidos de pertenencia y de toma de espacios públicos, como sucede en varias regiones de este espacio que es México.⁵ La historio-

⁵ En la Mixteca alta de Oaxaca se llevó a cabo una propuesta ecológica de reforestación y de creación de unidades productivas, con base a la recuperación de su memoria y a sus prácticas ancestrales como el tequio (trabajo comunitario no remunerado) y con técnicas agrícolas precolombinas, se logra revertir el proceso de erosión y de desertificación de sus tierras comunales, al mismo tiempo que crearon unidades de trabajo para 400 familias de doce municipios de esa entidad. Trabajó que fue reconocido con el “Premio Ambiental Goldman”.



grafía a la par de afirmar la identidad nacional mediante la utilización de un discurso del pasado justificatorio de un proyecto de nación, impulsó el olvido de las memorias vencidas y marginales (que sin embargo, están presentes en muchas de las prácticas culturales, en los imaginarios y en la tradición de la sociedad actual), y el ocultamiento de su pasado para asegurar la continuidad en el futuro. A pesar de la destrucción que se hizo de esas memorias, de su conocimiento y de su población, se ha podido transmitir las memorias de los grupos étnicos, prácticas que siguen prevaleciendo en la actualidad y que permiten lo hecho por indígenas en la mixteca alta de Oaxaca o en la movilización purépecha posterior al fraude electoral de 1988.⁶ Así pues, debemos de aceptar el supuesto de que “el estudio de la historia tiene menos que ver con el interés por lo pretérito que con las ambiciones de futuro. Toda afirmación sobre el pasado constituye en realidad una reivindicación sobre el presente” (Colom en Leyva, 2003, p. 252). Es decir, la memoria como representación moviliza a los actores históricos para construir las identidades y los vínculos sociales (Chartier, 2005, p. 74). La memoria se convierte en un factor esencial en la construcción de un proyecto de sociedad. De acuerdo a la manera como las sociedades definan y resuelvan los problemas del pasado, ellas podrán crear un proyecto viable de futuro (Waldam, 2003, p. 15).

Para los vencederos fue fundamental imponer la forma de percepción de las relaciones entre pasado, presente y futuro (seleccionando del pasado sólo lo que considera significativo a su proyecto), así como las formas y procedimientos de reconstrucción del pasado. Así, en el “olvido” quedan otras percepciones del tiempo –como la de la diversos grupos étnicos–; las diferencias entre los grupos y clases sociales; las historias “matrias” o regionales; el papel de las mujeres en las luchas y movilizaciones sociales, y un largo etcétera, que quedado subordinado al universalismo ilustrado. Un ejemplo de cómo estas nuevas identidades se convierten en un gran desafío, es por ejemplo lo que se ha llamado como segunda ola del feminismo, que de acuerdo a Fina Birulés, implicó hacerse cargo del pasado de las mujeres para ampliar el espacio público con la visibilidad de sus acciones, es decir, construir la identidad –o “dotarse de una identidad”–, con el fin de que las mujeres habiten libremente el propio presente. Para esta autora, dotarse de una identidad conlleva una dialéctica entre conservación e innovación, una dialéctica de memoria y olvido. “Y, casi en el mismo gesto, hay que reforzar los

⁶ Con apoyo de la metodología de historia oral, se muestra la experiencia política de los indígenas purépechas durante el proceso electoral de 1988 y la manera en que esta participación cívica se transformó en una insurrección. Así, después de las elecciones del 6 de julio, en noviembre de ese año tomaron los ayuntamientos municipales y establecieron gobiernos populares (Pérez, 2009, pp. 113-138).

recuerdo mediante celebraciones, lugares de la memoria, entre otros, de lo contrario no podrán ser transmitidos a las futuras generaciones” (Birulés en Cruz, 2002, p. 145).

A pesar de los esfuerzos del poder por excluir el pasado de los vencidos, éste no ha desaparecido, gracias precisamente a las “memorias” de los grupos que las contienen y comunican. Memorias que se encuentra entremezcladas con “otros” elementos –tanto discursivos como de las prácticas culturales y los imaginarios–, expresando formas distintas de relaciones entre las distintas culturas. Lo que de alguna manera evidencia que el grado de resistencia de las comunidades indígenas –sólo por citar un ejemplo–, se asocia a su pretensión por recuperar su pasado y hacerlo parte de su presente, como claramente lo expresaron los indígenas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).⁷ Pero ello, en buena medida es producto de las memorias de las diversas comunidades indígenas que las ha mantenido presentes. Las memorias colectivas como posibilidad y también como práctica social y cultural de diferentes sociedades –tanto antiguas como actuales–, viabilizan el abordaje y análisis de acontecimientos que, por distintas formas y mecanismos, a pesar de la insistencia de las imposiciones del olvido, se mantienen en el recuerdo de las colectividades. Siguiendo con el ejemplo de los indígenas zapatistas, André Aubry afirma que “el olvido de Chiapas se debía precisamente a que se le había despojado de su memoria” y que fueron los propios indígenas quienes diagnosticaban esta grave carencia que expresaron en el mito del “libro robado”. De acuerdo a su argumentación es la recuperación de su memoria lo que ha permitido que las comunidades indígenas de los altos de Chiapas identifiquen y conceptualicen sus problemas “forjando soluciones y formulando planes de acción.” (Aubry, 2004, pp. 103-04).

Por supuesto, que el despojo de la memoria no ha sido privativo de las comunidades indígenas, a la sociedad en general se le impone el olvido como una forma de “mirar hacia el futuro”, tal como ha sucedido en el pasado reciente (la movilización política de finales de los sesenta, la guerra sucia de los setenta, la lucha por la democracia llevado a cabo por grupos de izquierda, incluso un pasado no tan reciente como la expropiación petrolera y el significado que tuvo para la sociedad mexicana de finales de la década de los treinta) que ha sido invisibilizado y desterrado de la memoria histórica y del discurso histórico escolar, en aras de avanzar hacia un *futuro democratizador* (sic). El volver la mirada hacia ese pasado, vía la memoria y la investigación historiográfica

⁷ Los principales puntos de los Acuerdo de San Andrés, pedían el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas (derechos y cultura Indígena, democracia y justicia, bienestar y desarrollo, conciliación en Chiapas y derechos de la mujer en Chiapas), único modo de obtener sus derechos como ciudadanos. En el campo cultural, solicitaron el reconocimiento de su identidad y un espacio que les permitiera la difusión de su cultura, como así también el acceso a la educación pública.



implica integrarla al presente y hacerla parte del futuro. La recuperación de la memoria reciente en la sociedad mexicana es condición *sine quanon* para que se avizoren verdaderos aires democratizadores en la sociedad.⁸

La historiografía debe pugnar por la recuperación de esa memoria histórica como punto de partida para dar visibilidad a esos actores y procesos políticos, nos queda claro que la historia toma en cuenta la memoria, pero también debe alejarse del riesgo de crear “historias” que manipulen como lo ha hecho la memoria del poder, o desde lo testimonial que puede crear falsas representaciones. A decir de R. Chartier, en el mundo contemporáneo, la necesidad de afirmación o de justificación de identidades construidas o reconstruidas puede inspirar una reescritura del pasado que deforme, ignore u oculte las aportaciones del saber histórico controlado. Esta desviación, impulsada por reivindicaciones frecuentemente muy legítimas, tiene que enfrentarse con los criterios de validación aplicables a la “operación historiográfica” en su diferentes niveles. No se trata pues, de encumbrar a la memoria sobre la historia, sino de considerársele como “matriz de la historia en la medida en que sigue siendo el guardián de las problemáticas de la relación representativa con el pasado” (Chartier, 2005, p. 83).

La memoria da sentido de pertenencia, del “yo” que comparte recuerdos con cierto significado con el “otro”, lo cual le asegura continuidad para afirmarse en el futuro, por ello, uno de los aspectos mediante los cuales se mantiene la memoria colectiva es precisamente la comunicación que se hace del significante –a través de ella es posible que el significado de acontecimientos pasados permanezcan–; la memoria no transmite ni la hazaña en sí, ni la heroicidad de un acto, sino el significado de ciertos eventos para los sujetos del presente, dicho de manera sencilla, lo que es significativo para el presente. (Mendoza, 2007, pp. 317-318).

Frente a estas problemáticas que están emergiendo en las sociedades globalizadas, parece que hay que tomar muy en serio la recuperación de las memorias, en la medida en que están jugando un papel esencial en la definición de los sentidos identitarios.

Los cambios de esta etapa del capitalismo o “sociedad líquida”, exige de la historia, nuevas formas –tanto en lo epistemológico, como en lo metodológico– para comprender el pasado (como un acto cognitivo que re-construye pero también como un acto

⁸ “México no ha permanecido ajeno a este proceso de reconstrucción de la historia y la memoria de su pasado. Sin embargo, el tema de los movimientos político armados y la represión contra ellos durante los años de la denominada “guerra sucia” han sido hasta fechas recientes un tema oculto y silenciado, a pesar de que su presencia casi ininterrumpida a lo largo de los últimos cuarenta años y al hecho de que su existencia fue uno de los factores fundamentales que dieron paso, primero a la reforma política, y más tarde , tanto al proceso de democratización como a la relevancia que hoy ocupan en el país los derechos humanos” (Cfr. Waldam, 2006, p. 26).

que dota de significado) que de balance a las identidades y que vincule al pasado con los problemas del presente. M. Halbwachs, plantea que si la historia quiere ceñirse de cerca al detalle de los hechos se vuelve erudita y la erudición sólo es significativa para una pequeña minoría. Si al contrario, se atiene a conservar la imagen del pasado que puede tener todavía un sitio en la memoria colectiva de hoy, sólo retiene lo que todavía interesa a nuestras sociedades, es decir, en suma muy poca cosa”(Halbwachs, 1968, p. 213). Desde la mirada de éste autor, la historia de la nación generalmente está alejada de los intereses de los individuos, de los intereses de grupo, los cuales no coinciden con la memoria histórica de la nación, por ello es que plantea que no son los marcos de la historia nacional lo que representa la esencia de lo que se ha llamado memoria colectiva.

La historia debe precisar las implicaciones de la memoria en la significación del pasado-presente, al mismo tiempo, que tienda un puente que cubra “la brecha de los olvidos” entre una memoria y un pasado cualquiera y el presente desde el cual ha de emprenderse una investigación histórica. Si bien, la historiografía había mirado con desdén las expresiones de la memoria, dado que ésta se encuentra en relación directa a la rememoración y no a la re-construcción (que es propiamente el trabajo del historiador), en los albores de los procesos sobre la multiculturalidad surge la necesidad de recuperar esas memorias, que tendrían que ser analizadas desde una perspectiva “reivindicatoria” de los diversos grupos sociales, ya que al hacer manifiesta su memoria hacen patente la necesidad de asumir la responsabilidad por el pasado con miras a valorar su importancia en la comprensión del presente, en la idea de que el pasado sólo podía ser redimido si comprendía y transformaba el presente. En pocas palabras hay que trascender la historia institucional que impone una memoria oficial, que invisibiliza las historias y memorias de los “otros” e impone los olvidos. Esa historia que enaltece a un grupo o a una institución sea la nación, la Iglesia, grupos de poder o partidos políticos, que oculta los hechos “vergonzosos” cometidos por la institución fundadora, como es el caso de nuestra historia reciente, en que los hechos ominosos de la guerra sucia de los setenta han sido ocultados por el poder.

Por ello, se plantea que uno de los desafíos de la historia, en el contexto histórico actual, está obligado a romper con los límites disciplinarios impuestos en el siglo XX, de incluir a la antropología, a la sociología, a la psicología, etcétera, porque los problemas que enfrentamos son cada vez más transdisciplinarios, y no pueden ser comprendidos desde los límites reducidos de una ciencia. El ejemplo que se ha seguido en este texto, sobre la presencia de los indígenas zapatistas y la emergencia de sus reclamos políticos, pone de manifiesto que para aproximarnos a la complejidad de la realidad, la historia no puede soslayar las memorias ligadas a las minorías en vías de emancipación, o



las elaboraciones expresadas en las resistencias y en las rebeliones contra las visiones unilaterales del futuro impuestas por la historiografía, pero tampoco puede caer en el abandono de las prácticas científicas de proceder. Bien lo dice Edgar Morin la transdisciplinariedad debe aproximarnos al pensamiento complejo. Hay que comenzar por entender que uno de los desafíos del contexto histórico actual, que llamamos globalización, está obligado a romper con los límites disciplinarios. Es una revolución de las ciencias sociales que hay que asumir.

La función de la historia ha estado ligada intrínsecamente a la configuración de la identidad nacional y al Estado-nación, en las condiciones actuales esta función tiene que re-planterarse en función del rescate de las múltiples memorias y desde diferentes ópticas. Hoy en día, ya no es posible pensar la identidad desde una perspectiva universalista y homogenizante, con vistas a consolidar una identidad nacional. Ante la nueva situación histórica que ha generado la globalización y el debate sobre la modernidad, es nodal revalorar la identidad no como elemento que homogeniza, sino que visibiliza la diferencia, es decir, el problema de la identidad debe verse a la luz de la multiculturalidad.

De acuerdo a M. Carretero, el análisis de esta compleja problemática no es una cuestión menor ya que "la revisión de las relaciones entre historiografía y las memorias, en tanto saberes legítimos y en tanto legados intergeneracionales". Implica la reflexión sobre las formas en que los seres humanos recuperamos el pasado, ya sea desde el punto de vista de la historiografía o de la memoria colectiva. En este sentido, el momento actual parece caracterizarse, por una parte, por los procesos de globalización y la consiguiente pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales en la producción de identidad y sentido social y, por la otra, por la emergencia de historias e identidades –"viejas" y "nuevas"– de muy diverso signo, que desplazan parte importantes al campo de la cultura" (Carretero & Rosa, 2006, p. 14).

REFERENCIAS

- Aubry A. (2004). La experiencia de Chiapas y la democracia intelectual. En *Contrahistorias* no 4, México.
- Birules, F. (2002). La crítica de lo que hay: entre memoria y olvido. En M. Cruz (comp.), *Hacia dónde va el pasado. El provenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

- Carretero, M. & Alberto (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós Educador.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad iberoamericana.
- Colom, F. (2003). Narrar la nación. En Leyva, G. Gustavo *Política, identidad y narración*. México: UAM-Conacyt-Porrúa.
- Giménez, G. & Pozas, R. (1994). *Modernización e identidades sociales*. México: UNAM (IIS y IFAL).
- Halbwachs, M. La memoire collective, (en línea) París, PUF, 1968, p.213. Consultada en noviembre 2008. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=758929&orden...
- Jörn, R. (2007). Idea europea de historia universal, en sentido intercultural. En Kozlarek, O. *Entre cosmopolitismo y "conciencia del mundo"*. México: Siglo XXI.
- Mendoza, J. (2007). Discursos y silencios en torno a la guerra sucia en México. En Aguiluz M. & Gilda, W. *Memorias (in)cógnitas. Contendas en la historia*. México: UNAM.
- Pérez, T. (2009). *Memoria histórica de la insurrección cívica purépecha en 1988*. México: Política y Cultura, UAM-X, núm. 31.
- Reyes Mate, M. Memoria e historia: dos lecturas del pasado. En línea, *Letras libres*, Número: 53, febrero del 2006. Consultado febrero 2009. Disponible en: <http://www.ifs.csic.es/prensa/mate24.pdf>
- Rodríguez, J. El desafío multicultural. En Leyva Gustavo (2003). *Política, identidad y narración*. México: UAM-Conacyt-Porrúa.
- Waldam, G. (2006). La cultura de la memoria: problemas y reflexiones. En *Política y cultura*, número 26, México: UAM-X.
- Zermeño, S. (2001). *La sociedad derrotada. El desorden mexicano de fin de siglo*, México: Siglo XXI, 2001, p.184.

LA REVOLUCIÓN MEXICANA: CONSTRUCCIÓN ARGUMENTATIVA DE JÓVENES NORMALISTAS

Héctor Sentíes Villa y Felicia Vázquez Bravo*

"Aun el camino más largo siempre comienza con el primer paso"

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA E HISTORIA

La pregunta que nos planteamos, y es la guía y núcleo de la investigación, es: ¿de qué manera la enseñanza de la historia puede contribuir para generar una sociedad democrática en nuestro país? La respuesta a este interrogante es compleja y consideramos que debe desarrollarse a plenitud debido a que la construcción de una sociedad democrática debiera ser el *telos* o fin del sistema educativo en México.

Lo primero es aclarar que entendemos por "sociedad democrática" ya que puede prestarse a confusión o equívoco, debido a que no es lo mismo educar para la democracia que educar para edificar una sociedad democrática. A continuación exponemos que entendemos por Democracia.

La democracia es, como lo explica Norberto Bobbio (1991, p. 32) "el gobierno de muchos, de la mayoría, o de los pobres"; es una forma de gobierno en la que, de algún modo, la mayoría de los ciudadanos participa, ya sea en la toma de decisiones o en la elección de sus representantes; en el primer caso es llamada democracia directa ya que el pueblo es el que se reúne para analizar, discutir y decidir qué acciones de gobierno ejecutar; en el segundo caso los ciudadanos eligen a sus representantes a través del voto y es llamada democracia representativa (Bobbio, 1991, p. 35). En la época actual es este tipo de democracia la que es aceptada como forma de gobierno por muchos países. Las razones son varias, una de ellas es por el número de ciudadanos que integran los Estados nacionales, ahora son millones, lo que hace imposible una toma de decisiones de manera directa y colectiva. Otra de las razones se debe a que, siguiendo nuevamente a Bobbio:

La democracia representativa nació también de la convicción de que los representantes elegidos por los ciudadanos son capaces de juzgar cuáles son los intereses generales mejor

* Universidad Marista de Querétaro.

que los ciudadanos, demasiado cerrados en la contemplación de sus intereses particulares, y por tanto la democracia indirecta es más apropiada para lograr los fines para los cuales habían sido predisuestas la soberanía popular (1991, p. 36).

A finales del siglo XX y principios del XXI la mayoría de los países han optado por la democracia representativa como sistema político, esto se debe a que esta forma de gobierno ofrece mecanismos de legitimidad social con los cuales se posibilita el ejercicio del poder (Held, 1992, p. 13). El pueblo delega el mando a un grupo de representantes que velarán por el bien común de la nación: buscarán eliminar la pobreza, educar al pueblo o generar desarrollo económico; dichos representantes están organizados en partidos políticos o grupos con ideologías comunes, poseedores de un programa y un proyecto de nación, los cuales se reúnen ya en la cámara de diputados ya en la de senadores; debido a que las maneras de entender y resolver los problemas sociales no son siempre los mismos cada grupo deberá, por medio de argumentaciones racionales, convencer a los representantes de los otros partidos políticos para llegar a acuerdos, por lo que se requiere una cultura dialógica para la construcción de consensos o establecer posiciones; el resto de la población queda al margen de los debates y de la toma de decisiones; como ejemplo –siguiendo nuevamente la interpretación de Bobbio– James Madison consideraba que “para que en sentido estricto la democracia fuese representativa era necesario que fueses excluido el mandato obligatorio del elector frente al elegido” (1991, p. 36), es decir, los representantes harían mal si le hacen caso a sus representados por considerar que el pueblo es ignorante y carecen de criterio para saber que les conviene.

Por las características de la democracia representativa, el pueblo en su conjunto, no vive las prácticas de la democracia: no siembra en su espíritu los valores de la tolerancia, el respeto a la diferencia, la necesidad de dialogar para llegar a acuerdos. Es por ello que educar para la democracia es restrictivo y limitado, dado que un pequeño sector de la sociedad es el que realmente participa en el gobierno y en las prácticas sociales que conllevan el ejercicio democrático. Es verdad que en el momento de abrirse las contiendas electorales todos los ciudadanos (democracia universal) pueden participar emitiendo su voto (Bobbio, 1991, p. 75), y esto lo deberán hacer conociendo a los postulantes y sus programas de gobierno, analizando y sopesando cual de los candidatos tienen el mejor perfil, cual ofrece las propuestas más viables; pero una vez que se emite el voto y se legitima el ejercicio del poder de los representantes, ya sea presidente, senadores o diputados, se concluye el ejercicio democrático para los representados.

Una propuesta educativa para construir una sociedad democrática es más amplia y tiene como finalidad impactar en la manera en cómo las personas se relacionan, en



sus valores y en la participación de estos en una gran diversidad de escenarios sociales cuya única finalidad es el bien común. Proponemos que la escuela forme a los estudiantes por medio de prácticas democráticas, con las cuales se inculque la tolerancia, respeto a la diferencia, o en la necesidad de dialogar para llegar a acuerdos por medio de argumentaciones racionales para construir una sociedad más justa, igualitaria y fraterna. Una sociedad democrática conlleva necesariamente una cultura democrática en todos los aspectos de la convivencia social, y no se limita a una contienda electoral. La intención es constituir una nueva subjetividad en los estudiantes gracias a un conjunto de prácticas sociales, que tienen como horizonte la igualdad, pero al mismo tiempo, el derecho a la diferencia para evitar la tiranía de la mayoría, tan criticada por el pensamiento liberal (Bobbio, 1991, p. 61). En síntesis, por sociedad democrática entendemos aquella en donde todos sus miembros participan activamente en la toma de decisiones gracias a un diálogo racional o entendimiento posible, cuya finalidad es el bien común. Por lo que hay que aprender a dialogar.

Consideramos que para el desarrollo de una didáctica del diálogo democrático la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas puede proporcionar una estructura lo suficientemente sólida, debido a que el objetivo central de su propuesta es “identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible”(1989, p. 299), es decir, él dilucida qué se necesita para que una comunidad pueda llegar a un entendimiento racional, su propuesta deja claro cuáles son las normas o reglas que una sociedad debe seguir para llegar a acuerdos racionales. Habermas sostiene que “el acuerdo descansa sobre la base del reconocimiento de cuatro correspondientes pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud” (1989, p. 301). La **inteligibilidad** hace referencia a “oraciones gramaticalmente correcta”, las expresiones de los hablantes deben respetar el orden sintáctico de la lengua para hacerse entender; la **verdad** nos remite a la objetividad de lo que decimos, si las descripciones de las cosas que hacemos pueden ser constatadas por otros; la **veracidad** implica las “expresiones de vivencias subjetivas”, si lo que afirmamos es en verdad lo que pensamos y creemos; y, por último, la **rectitud** que consiste en las normas que una comunidad se da y que “justifica la relación interpersonal” (Habermas, 1989, p. 365), los cuatro aspectos: **inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud** deben darse de manera conjunta entre hablante y oyente y reconocerse como justificadas para que podamos decir que la comunicación se orienta para generar el acuerdo. La propuesta de Habermas establece un marco normativo o procedimental que le permiten a una comunidad reglamentar o regular sus actos de habla para llegar a acuerdos racionales.

Otro aspecto que es importante considerar para la conformación de una sociedad democrática es el contexto socio-cultural, no hay democracia sin pueblo y todo pueblo

es portador de una cultura. En el caso de México está integrado por una gran diversidad de comunidades con tradiciones y culturas diferentes, por lo que Guillermo Bonfil Batalla, un destacado antropólogo mexicano, afirma que México es un país multiétnico y pluricultural (Bonfil, 1987). En nuestro tiempo, para la puesta en marcha de un proyecto educativo que intente desarrollar una sociedad democrática, debe partir del pueblo real y no de lo que distintos grupos, ya liberales o conservadores, han intentado hacer de él, sin tomar en cuenta lo que es México: una mosaico cultural donde coexisten y cohabitan dos proyectos civilizatorios, uno de origen mesoamericano y el otro occidental; han pretendido consolidar un Estado Nacional negando el pasado y la cultura de los pueblos indígenas o, como ha ocurrido después de la independencia, despreciando el pasado colonial. No vislumbran que potenciando las culturas propias se resolverán los ancestrales problemas que nos aquejan. Para estos grupos, ya liberales, conservadores, socialistas o ahora neoliberales, que desconocen o desprecian las culturas que conforman México –como nos lo propone Guillermo Bonfil Batalla– “el pueblo termina siendo un obstáculo para la democracia” (1987, p. 109).

Consideramos que el camino más viable para la conformación de una nación pluriétnica y multicultural es la puesta en marcha de una sociedad democrática que anule, por lo mismo, toda estructura de poder que subordina a unos pueblos sobre otros. Se pretende generar un nuevo proyecto civilizatorio en donde se reconozcan los derechos de las colectividades históricas para que -parafraseando a Bonfil- en nuestro país una sociedad democrática surja, los pueblos con culturas oprimidas, deben ser reconocidos y apoyadas en su desarrollo cultural. Es necesario articular todos los recursos sociales y culturales para ser nosotros los que decidamos nuestro destino y no se nos imponga uno desde otras necesidades y otros intereses.

La interacción en el salón de clase debe permitir la construcción y adquisición de saberes por parte de los alumnos, así como el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y autónomo, posibilitando los cuatro pilares del conocimiento que son: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996, p. 36). Pero ¿cómo se consigue esto? ¿Qué pedagogía y qué didáctica tendría que aplicar el docente para alcanzar tal finalidad? Se cuestiona que la escuela no debe ser un lugar donde se llenen cabezas,¹ que el modelo de transmisión de conocimientos es ya obsoleto en una sociedad cada día más dinámica y globalizada. México ve la necesidad de reformar su sistema educativo en tono con los cambios que ya se han operado en muchos otros países.

¹ Esto lo ha venido cuestionando desde hace tiempo Paulo Freire (1975) en lo que él denominó educación bancaria, recientemente otros autores han hecho el mismo cuestionamiento (Saint-Onge, 2000).



Este conjunto de transformaciones se realizan con la finalidad de mejorar la educación, sin embargo ¿desde dónde fundamentar lo que sería una nueva cultura educativa que conlleve cambios radicales en la pedagogía y en la didáctica? Cambios que ya no se centren en la enseñanza y sí en el aprendizaje, por la sencilla razón de que no es por el modo de tratar los contenidos como se genera una nueva cultura educativa. De hecho esto da pie a que algunos docentes formados en los paradigmas de la enseñanza, consideren que la llamada reforma educativa no es sino un cambio de nombre a las viejas prácticas, les parece que se trata de hacer lo mismo con términos diferentes.

Nos alarma el diagnóstico que propone Juan Delval cuando escribe:

Podemos afirmar que el tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social, es en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos (2010, p. 32).

Educar para producir sumisión y obediencia no debe ser la finalidad de nuestro sistema educativo como nos lo hace ver Delval.

En lo particular creemos que conocer cuáles son los problemas a los que el ser humano se ha enfrentado y cómo los ha resuelto nos puede ayudar a que los individuos aborden con profundidad y claridad sus actuales problemáticas sociales; Creemos firmemente que es importante que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, lo que significa, entre otras cosas, entender el presente a partir del su pasado (Bloch, 1990); o también comprender cómo y por qué los seres humanos se han transformado y a pesar de ello pertenecer a una colectividad lo que les puede aportar un sentido de pertenencia e identidad. Una formación humana no puede estar separada de la comprensión de lo social ni del desarrollo del pensar. Un pueblo que desconoce su historia está condenado a que otro pueblo mande sobre él, es decir, que pierde su soberanía o la libertad para elegir conscientemente su destino. La enseñanza de la historia puede coadyuvar a las prácticas dialógicas, entendiendo por éstas aquellos actos donde dos o más personas hablan para llegar a acuerdos; el conocimiento de la historia nos permite conocernos a nosotros mismo y a los otros, lo que nos permite comprender tanto desde dónde y por qué actuamos como desde dónde y por qué actúan los otros; en otra formulación, si los actores políticos conocen la historia de los otros se pueden generar procesos empáticos entre ellos. También un cierto enfoque histórico nos permite no ser dogmáticos debido a que la historia es la prueba de fuego de cualquier teoría social, como ejemplos bastará con mencionar lo que significó la caída del muro de Berlín para

las ideologías del socialismo realmente existente o la reciente crisis económica mundial del 2008 para el neoliberalismo.

Tenemos la convicción de que una de las finalidades de la educación debería ser la construcción de una sociedad democrática; para ello nuestro sistema educativo debe transformarse tomando en cuenta los cuatro pilares de la educación propuesto por la UNESCO y generar nuevas prácticas educativas, cuyo eje central sea el aprendizaje.

Sugerimos como posible desarrollo de una didáctica del diálogo democrático la teoría de la acción comunicativa de Habermas, por supuesto sin perder de vista el contexto socio-cultural; otro aspecto que consideramos importante es el desarrollo del pensamiento histórico, debido a que lo consideramos fundamental para la constitución de la subjetividad democrática, consistente en dialogar para llegar a acuerdos racionales. Sin embargo todo lo anterior es un fin o *telos*, lo deseado, la cruz del sur hacia donde encaminamos nuestros esfuerzos educativos; para poder realizar nuestro proyecto debemos partir de nuestra realidad, y para ello hay que investigar la actual cultura escolar, los saberes y habilidades de los alumnos, las prácticas y conocimientos de los docentes, los planes y programas de estudio, los proyectos educativos, el currículo explícito u oculto del sistema educativo entre otras cosas. Todo lo anterior implica una serie de etapas o pasos a seguir, algunos ya han sido dados, otras se están generando; nuestra investigación pretende contribuir en algo para coadyuvar a una propuesta educativa que conforme una nueva sociedad democrática para México.

PENSANDO LA HISTORIA

Como parte de la necesidad de aprender a través del diálogo, la propuesta de la investigación en proceso es escuchar y analizar qué dicen los estudiantes normalistas. Como docentes en una institución formadora de maestros, hemos tenido la inquietud de "enseñar a pensar a nuestros estudiantes", y a partir de la práctica y el compartir las experiencias áulicas y de investigación entre nosotros, hemos fortalecido la convicción de que la historia junto con las adecuadas práctica dialógicas pueden contribuir de manera significativa a la edificación de una sociedad democrática.

El objetivo general del presente proyecto de investigación es analizar cuál es el pensamiento que sobre la Revolución Mexicana expresan los estudiantes de una escuela normal particular a través del escrito de un ensayo entendido como un texto de libre reflexión. Los objetivos particulares son identificar una estructura argumentativa, o por lo menos algunos indicios de una incipiente estructuración lógica, así como de figuras retóricas. Con este análisis, lógico y retórico, se pretende identificar el tipo de nociones temporales que utilizan para identificar su grado de evolución.



Para obtener los escritos sobre una temática histórica se convocó a un concurso de ensayo sobre la Revolución mexicana que se realizó del 25 de octubre al 5 de noviembre del año 2010, en el marco del acto cívico para conmemorar los 100 años de tal acontecimiento, organizado por los que suscriben la presente ponencia. Interesaba recuperar, de manera organizada, la voz de las y los estudiantes aniversarios en relación a tal conmemoración.

La convocatoria fue el instrumento para formular la consigna de la tarea y especificar algunos criterios mínimos que garantizaran la originalidad del escrito y cierta consulta bibliográfica. La consigna fue construir un escrito con base en la pregunta: ¿Qué significa para ti la Revolución Mexicana? La participación fue totalmente voluntaria, recibándose, para nuestra grata sorpresa, 31 escritos. A los tres primeros lugares se les ofreció la publicación de su texto en la revista interna de la Universidad, y al primer lugar, además la lectura del mismo durante el acto cívico. Se explicitó textualmente la siguiente definición de ensayo:

Se entiende por ensayo un ejercicio de la razón, un texto donde se plasma la experiencia personal y el conocimiento que se tiene en relación a un tema determinado. Realizar un ensayo es, básicamente, el trabajo de organizar los pensamientos y conocimientos que se tiene sobre un tema y plasmarlo en un texto de manera libre, sin estructura rígida, pudiendo ser incluso irreverente, pero siempre respetuoso (Montaigne).

Se estableció que: "el ensayo tiene que ser una producción original", con la intención de evitar plagios, advirtiendo que de lo contrario se invalidaría su trabajo. El escrito debía de realizarse en una cuartilla cuando más al mismo tiempo que utilizar una cita como mínimo y dos como límite máximo. Con la finalidad de que realicen una mínima investigación y que pudieran documentar su texto con información confiable, se les dio como sugerencia consultar la página del Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana <http://www.inehrm.gob.mx>; también se les pidió "incluir la referencia a la fuente consultada a pie de página".

Se recibieron 31 escritos: 27 de mujeres y 4 de varones. En un primer acercamiento a los textos, y con base en lecturas previas sobre la argumentación por escrito, se intentó generar un análisis con base en el esquema argumentativo de Toulmin, aclarado y adaptado por Jean-Michel Adam (1995); lo anterior con la finalidad de saber cómo argumentan los alumnos así como su concepción sobre la Revolución Mexicana. Fue difícil tratar de aplicar el modelo, y a la vez nos dimos cuenta de que lo más utilizado eran argumentaciones retóricas, por lo que se decidió cambiar el foco del análisis.

UNA MIRADA TEÓRICA

Para Pozo la historia es tanto “memoria colectiva de un pueblo” (1985, p. 5) como comprensión del cambio social y nos plantea que para que el niño comprenda el tiempo histórico debe ir más allá de su noción de tiempo personal. El investigador nos brinda un interesante vínculo entre el tiempo personal y el tiempo histórico por medio del sistema cuantitativo de medición del tiempo; es por esto que podemos establecer una secuencia cognitiva que va del tiempo personal del niño, el cual es subjetivo, que debe pasar por el tiempo convencional de la sociedad, con todos sus normas y criterios cronológicos, hasta llegar al tiempo histórico con sus complejos procesos causales y comprensión de los fenómenos históricos. Lo anterior puede quedar esquematizado de la siguiente manera:



La cabal comprensión del tiempo histórico posee sus propias nociones y según Pozo solo se puede desarrollar lineal y progresivamente, leamos de este autor las siguientes líneas:

Para adquirir un sentido de la continuidad del tiempo histórico y, por consiguiente, del cambio social, es necesario entre otras cosas el dominio completo de las distintas operaciones cronológicas, una comprensión eficiente de la causación histórica y la posesión de una ‘teoría’ potente sobre el funcionamiento de los fenómenos históricos (Pozo, 1985, p. 25).

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y NECESARIO CAMBIO DE MIRADA TEÓRICA

Entre los principales hallazgos se ha encontrado que, a pesar de posibles dificultades en las nociones cronológicas y de causalidad, los estudiantes normalistas en la búsqueda de sentido de la historia, tratan de establecer desde el presente vínculos con un pasado colectivo, elemento propio de la continuidad temporal, lo cual puede identificarse en los siguientes fragmentos de lo dicho por los estudiantes en sus ensayos:



"Tal vez sentimos que estamos retrocediendo en el tiempo, porque tenemos un problema muy parecido al de aquel entonces, la ignorancia".

"La revolución mexicana de 1910, que hoy celebramos no surge de la noche a la mañana, pasa por un proceso que a lo largo del tiempo se va formando, en él participan personajes que luchan por que la patria sea diferente que desean un México con igualdad".

"Desafortunadamente esta es la realidad a la que nos enfrentamos actualmente y es donde surge la cuestión ¿Qué celebramos? Puesto que parece ser solo ha cambiado la perspectiva de la problemática y no le hemos dado solución".

"Pues al reconocer el fracaso histórico de nuestros representantes, de los símbolos de poder, que desde hace un siglo luchan por establecer la figura del estado, y que ahora de manera violenta tratan de defender un poco del simbolismo que ha quedado".

En las líneas anteriores, elaboradas por estudiantes no expertos en el conocimiento de la ciencia histórica, observamos una comparación entre el presente y el pasado sin que en ningún de los ensayos se pueda establecer que conocieran "una comprensión eficiente de la causación histórica" y menos aún "la posesión de una 'teoría' potente sobre el funcionamiento de los fenómenos históricos". Ciertamente el vínculo entre el presente y el pasado, elaborado por los estudiantes, es lineal y carece de complejidad, pero no es necesario un dominio completo de todas las etapas, de hecho consideramos que la primer etapa del tiempo convencional, que es todo el manejo cronológico, es mucha más complejo que una explicación histórica simple del tipo "Colón descubrió América", es muy probable que un niño no sepa cuándo ocurrió el acontecimiento, pero comprende desde un esquema muy simple que quién descubrió América fue Cristóbal Colón, podríamos objetar que no fue Colón quien descubrió América, que ese conocimiento histórico es equivocado, lo que no nos cabe duda es que un niño a una edad muy temprana (4, 5 años) puede establecer relaciones entre un agente y su acción. Lo anterior queda claro si comprendemos que la explicación histórica posee parámetros diferentes a los de las ciencias naturales, no es del tipo causal, a continuación mostramos un cuadro comparativo entre las formas diferentes de resolver problemas entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales e historia:

Tabla 1. Diferencias en el proceso de solución de problemas

CIENCIAS EXPERIMENTALES	CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA
Realización de experimentos	No se realizan experimentos
Control de variables como estrategia cognitiva	No se puede aplicar el control de variables. Se utilizan estrategias alternativas
Manipulación de variables	No se manipulan las variables
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica
Escaso relativismo	Intenso relativismo
Acuerdo acerca de los enfoques dominantes	Fuertes diferencias entre enfoques
Escasa influencia afectiva y motivacional de los contenidos	Fuerte influencia afectiva y motivacional de los contenidos
Efecto inmediato del resultado de la solución. Tecnología.	Efecto demorado del resultado de la solución. Tecnología social.

Fuente: Tomado de (Carretero, 2002).

La tabla anterior nos muestra de forma esquemática diferencias entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales junto con la historia. Al comienzo de esta investigación habíamos considerado para el análisis lógico de los ensayos el esquema argumentativo de Toulmin lo que resulta una tarea inútil, ello por prestarse más para las ciencias experimentales que para la historia, es por ello que abandonamos dicho esquema y adoptamos uno más adecuado.

Al analizar los discursos en los textos, identificamos también evidencias de la noción de causalidad histórica que se puede explicar a partir del modelo o teleológico o intencionalista de von Wright (1979), para este autor según Carretero, Jacott, & López Manjón "Explicar teleológicamente una acción implica la comprensión de una determinada intención en el agente que la realiza, de manera que la intención constituye su rasgo más característico" (1995, p. 2). Las acciones humanas poseen una intención, en la historia se observan acciones humanas o hechos históricos que sólo pueden ser comprendidos si clarificamos cuales han sido las razones que han tenido las personas y en particular las colectividades para actuar. Por lo que este modelo teleológico o de los fines humanos se apoya básicamente en el silogismo práctico o esquema de inferencia práctica, que consiste en que: Un sujeto tiene la intención de realizar algo. Posteriormente, este sujeto considera que, para alcanzar su propósito, es necesario utilizar deter-



minas medios (creencias medios-fin). Por último, el sujeto intenta conseguir ese fin a través de una acción (Carretero y otros, 1995, p. 2).

Este modelo puede ser esquematizado de la siguiente manera:



Esta estructura que llamaremos esquema histórico nos debe permitir colocar en cada categoría una gran variedad de contenidos, por ejemplo al correspondiente al de sujeto o sujetos se puede asignar el nombre de cualquier personaje o de una colectividad; en el espacio de las intenciones puede suplirse con cualquier ideología, idea, creencia o mentalidad; en el de los medios, puede suplirse con una gran variedad de herramientas, instrumentos, tecnologías, recursos simbólicos, entre otros posible; en los fines se puede colocar los hechos, actos, sucesos o acontecimientos. Este esquema –histórico tiene la finalidad de establecer un primer momento para el conocimiento histórico que debe irse complejizando.

Debido a que nuestra mirada teórica ha sido modificada radicalmente tanto en lo que respecta a la propuesta de Pozo, como al esquema argumentativo de Toulmin, el análisis retórico ha quedado desdibujado y debe ser replanteado como el resto de la investigación. Por el momento indagaremos, la noción temporal, con base en la causalidad histórica que los estudiantes muestran en sus escritos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Cada disciplina posee su peculiar forma de argumentar, por lo pronto las ciencias naturales y las sociales tienen maneras distintas de fundamentar sus ideas. La Historia en particular nos brinda un campo de conocimiento, desde el cual aprender a dialogar, argumentar, encontrar-nos con los "otros", los seres humanos del pasado y del presente. Construir una sociedad democrática requiere una formación específica para los individuos que integrarían este tipo de sociedad y un elemento importante de su formación será la historia acompañada de las ciencias sociales. Si queremos vivir en un sistema democrático deberemos prepararnos para darle vida, de lo contrario acabaremos una vez más dominados por el autoritarismo. La democracia es un camino a ser conquistado

con esmero; el autoritarismo se nos puede imponer como parte de nuestra tradición y fomentada por nuestra ignorancia histórica. La opción la tenemos nosotros.

REFERENCIAS

LIBROS

- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. En A. Camps, y J. Dolz, *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual* (p. 9). Argentina: Comunicación, Lenguaje y Educación.
- Bloch, Marc. (1990). *Introducción a la Historia*. Decimoquinta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1991). *Liberalismo y democracia*. Primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: CIESAS SEP.
- Camps, A., & J. Dolz, (1995). Introducción: Enseñar a argumentar. En A. Camps, & J. Dolz, *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual* (p. 5). Argentina: Comunicación, Lenguaje y Educación.
- Carretero, M., Jacott, L. & López Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (Ed) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (p. 55). Madrid: Visor.
- Delval, J. (2010). *Los fines de la educación*. Décima reimpresión. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Held, D. (1992). *Modelos de democracia*. México: Alianza editorial.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP, FCE, Ediciones mensajero y Enlace editorial.



FUENTES ELECTRÓNICAS

Carretero, M. (2002) Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Recuperado el día 20 de abril de 2012 de http://historiaunam.rubenama.com/Carretero_perspectivas_disciplinarias.pdf

Delors, J., (1996) La educación encierra un tesoro. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana <http://www.inehrm.gob.mx>

Montaigne (s.f.) Ensayos. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras>

LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS JÓVENES DE LA UPN EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Ariana Toriz Martínez*

*La imagen que tenemos de otros, y hasta de nosotros mismos,
está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños*

Marc Ferro, 2007

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre el nosotros y la identidad es una tarea necesaria frente a las crisis sociales, cuando sencillamente las situaciones que vivimos no se explican bajo los paradigmas por la que nos han educado, por ejemplo, la identidad nacional en México que se transmitió a través de la enseñanza de la historia se caracterizó por proporcionar certezas y esperanzas vistas en el futuro como una garantía de progreso, la educación ofrecía la posibilidad de ser alguien en la vida; se garantizaba la protección frente a los enemigos, proveía protección social a sus ciudadanos mediante los servicios que ofrecía (educación, salud y vivienda), hoy sencillamente la educación básica como formadora de identidad nacional no incluye ni ha nombrado a las transformaciones culturales del intercambio multicultural y global que experimenta la nación, transformaciones que inciden en la construcción de la identidad tanto individual como nacional. Para describir los elementos que hacen importante reflexionar sobre la identidad en tiempos contemporáneos, necesitamos partir de contextualizar cuál es el escenario del que surge el debate de la identidad y así poder explicar qué situación ha desencadenado este interés sobre el estudio de las identidades (incluidas la nacional) en el momento actual. Presentando algunas de las reflexiones sobre la situación de nuestro país con relación a las transformaciones culturales y la formación de la identidad nacional. Seguido de ello presentaré los contenidos de la historia escolar que se encuentran relacionados para fortalecer la identidad nacional, resultado del análisis de cuatro libros de texto de historia que fueron utilizados durante el proceso de la formación del Estado nacional, lo que permitió en la investigación la construcción de categorías para la encuesta que se aplicó a los jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional para conocer las apre-

* Universidad Pedagógica Nacional.



ciaciones de los jóvenes sobre los eventos históricos que explican la construcción de la nación mexicana.

LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA PARA LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

A finales del siglo XX se presagiaba venideras transformaciones a nivel mundial, a propósito de ello Béjar y Rosales (1999, 25) mencionaban que nos encontramos en el "Umbral de una era planetaria. Esta mundializa lo que existe y lo que produce, unifica por medios tecnológicos el globo terráqueo [...] escenario de la actividad humana y la tecnología unificante y planetaria parece lanzarse a la conquista del universo". Actualmente y después transcurrida la primera década del segundo milenio convivimos con éstas y con ello posicionándonos en un momento coyuntural y no solo por la posibilidad de tomar cartas en el asunto, sino porque la situación nos ubica en un proceso de transformación donde lo tradicional no termina de irse pero la modernidad no acaba de llegar, lo que significa que ambos confluyen. La economía nacional busca armonizarse con la global, las políticas nacionales atienden demandas de organismos internacionales, las prácticas culturales se hibridan entre lo tradicional y lo posmoderno como resultado de procesos migratorios, turísticos o comunicacionales (García Canclini, 2009, V). Por ejemplo los indígenas que emigran del campo a la ciudad van adaptando sus saberes para moverse, consumir y trabajar en la urbanización, incluso hacen uso de aparatos de modernización para captar la compra de sus artesanías por consumidores urbanos, así mismo, aprenden a comunicarse por internet sin abandonar sus creencias tradicionales, los obreros han tenido que desarrollar habilidades tecnológicas y digitales para mantenerse actualizados en el campo laboral sin que ello implique el derrumbamiento de prácticas tradicionales como festejos religiosos o formas de vida, los microempresarios ven la necesidad de insertar software administrativo y sofisticados aparatos de lectura laser para un mejor registro y seguimiento administrativo, sin que implique el desplazamiento de creencias como encomendarse mediante oraciones por la prosperidad de su trabajo. De forma paralela, la convivencia y la comunicación entre los connacionales se han adaptado a espacios no presenciales, de instantaneidad, movilidad que no conoce los límites de espacio y tiempo real. Podemos recibir, leer y seleccionar una infinidad de información proveniente de casi cualquier sitio del mundo, la comunicación se ha vuelto diacrónica y asincrónica, modificando o quizá enriqueciendo la forma de comunicación pero traspasando las fronteras nacionales, pues podemos acceder a información sin límites de espacio geopolítico que desterritorializan el espacio nacional. Es mediante estas prácticas culturales que poco a poco la constitución de la identidad nacional no

puede explicarse desde la homogeneización ni entenderlas como las maneras en que las comunidades se imaginan y construyen sus relatos sobre su origen y desarrollo (García Canclini, 2009, V). Es cierto que esta tendencia globalizadora no sólo está integrando mercados, políticas, economías e ideologías nacionalistas e internacionalistas, ha trascendido a la vida cotidiana, y la cultura es el medio más efectivo para que se logre la difusión de la multiplicidad de gustos, opiniones, criterios, usos, costumbres y valores. Sin embargo estas integraciones en la vida cotidianas son tan vertiginosas que de un momento a otro se separan pero vuelven a cambiarse y reintegrarse, al respecto García Canclini menciona que:

En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las diversas formas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos internacionales generan nuevos modos de segmentación dentro de una sociedad nacional (García Canclini, 2009, p. VII).

Bajo este contexto de la cultura global, donde imperan las tecnologías de la información y la comunicación, los jóvenes se encuentran inmersos en la reconfiguración de identificaciones más flexibles “dotados de una plasticidad neuronal” y elasticidad cultural tal como lo explica Jesús Martín-Barbero:

Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas [énfasis del autor] que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos (Martín-Barbero, 2002, pp. 3-5).

Es con la aparición de nuevos sistemas de comunicación e interacción que han emergido formas diferentes de percibir el espacio y el tiempo, la percepción temporal larga y permanente se reemplaza por percepciones temporales cortas y cambiantes, y con ello la construcción de la identidad que parecía estar definida y clara al unísono del nacionalismo de estado, choca y se fragmenta frente a la multiplicidad de historias, lo que viene a poner en tela de juicio 2 aspectos, por un lado la inverosimilitud de un mundo estático donde no pasa casi nada por lo que todos los procesos sociohistóricos son repetibles en un continuum inagotable de acontecimientos y personajes, y por el otro lado la eficacia de la percepción temporal ordenada cronológicamente para en-



tender al pasado, porque el proceso de la globalización en el territorio nacional lejos de unificar a los ciudadanos bajo el nacionalismo de estado ha dejado emerger, con mas fuerza que antes, las diferencias y con ello la apreciación de un estado plural que necesita minar las identidades sustantivas y desarrollar un sentido de tolerancia hacia el otro (Palti, 2008, p. 38).

Al margen de estas transformaciones podemos comprender que la conformación de la identidad de los jóvenes no es unilineal pues cada individuo pertenece a diversos grupos sociales y con distintos intereses que la escuela esta dejando fuera y presenta una visión del mundo tan ajena y tan remota que muchos estudiantes no pueden encontrar en ella un lugar para ellos (Bruner, 1997, p. 115). Lo que se les cuenta sobre los héroes nacionales y la trama histórica en la conformación de la nación mexicana poco explica las desigualdades, injusticias, la carestía económica que no solo se aprecia en el ambiente sino que la viven en el día a día, ese pasado no les ayuda a comprender el presente y configurar su identidad como actores sociales.

LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA

Quizá nos preguntemos qué tiene que ver todo esto la enseñanza de la historia como asignatura escolar para conformación de la identidad nacional. Resulta necesario, entonces, un poco de contexto histórico. El Estado-Nación mexicano hasta hace algunas décadas había sido el referente dominante que le daba sentido a los procesos de producción y reproducción en todas las esferas de la vida nacional, al controlar y llevar la batuta en cuestiones de organización política, económica y cultural. Esta supremacía se justifica a razón de la construcción de la nación moderna, tal como lo plantea Villoro:

El Estado impone un orden sobre la compleja diversidad de las sociedades que la componen, éste desde la heterogeneidad de la sociedad establece la uniformidad de un legislación general, de una administración central, de una cultura nacional válida para todos y de un poder único. De ahí que el Estado debe borrar la multiplicidad de las sociedades sobre las que se impone y establecer sobre ellas un solo orden (Villoro, 2010, p. 173).

Esta imposición no es mediante la fuerza, ni por la vía de la violencia, o por lo menos no por la violencia explícita, sino que es mediante un pacto social de individuos que acuerdan hacer suya la voluntad política de pertenecer a un territorio políticamente e históricamente definido, que los dota y reconoce como ciudadanos iguales ante la ley (Smith, 1997, p. 8). En este sentido Anderson (2007, p. 23) explica que aun cuando los connacionales de todo un territorio no lleguen a conocerse cara a cara, *la comunidad*

se *imagina* porque en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión y que no trasciende las fronteras territoriales, de ahí que otra de las características de la nación es que ésta es limitada. Para otros teóricos del nacionalismo, la nación se construye mediante *tradiciones inventadas* (Hobsbawm, 2004), creando una historia en común, que legitima a los vencedores que imponen la *memoria histórica* y que integra *los hitos históricos* que modelaron las versiones definitivas de la historia patria (Smith, 1997). La historia oficial fue el elemento conformador de la identidad para configurar una conciencia que incentivara una noción de pertenencia, la escuela el medio de difusión y la enseñanza de la historia la portadora de la ideología que formara a los futuros ciudadanos el proyecto de nación (Menéndez, 2006, p. 75).

El éxito de configurar una comunidad imaginada, que hoy atraviesa los avatares de una crisis de legitimidad, se precisó mediante la identidad nacional objetivo de la historia escolar transmitida en la educación como vehículo que legitimo al Estado nacional. Todo un aparato de estatal que busco moldear una nación a imagen y semejanza del naciente estado posrevolucionario con la recuperación de personajes, proyectos e imágenes que baño en todo su esplendor al nacionalismo y casi todos los brotes culturales del siglo XX (Florescano, 2005, p. 301). La identidad nacional ha sido para el Estado uno de los mecanismos para la legitimación de su proyecto de nación y la enseñanza de la historia atendió esta demanda, aunque recordemos que el papel no fue comprender y conocer la diversidad multicultural de la sociedad sino todo lo contrario, se inicio de cero, inculcando valores que les permitiría a los ciudadanos ser iguales ante la ley para crear lazos de identificación independientemente de su región de procedencia. El nacionalismo de Estado buscó minar todo el multiculturalismo empezando a establecer un imaginario sobre la heterogeneidad de un solo orden (Villoro, 2010, p. 173). En ese sentido la historia que se escribió y difundió en la escuela buscó difundir una visión particular del país. Basta con revisar la cronología que explica la historia nacional tanto en los programas oficiales como en los libros de texto de la historia que se enseña en las aulas de educación básica para entender que el pasado que estudian los jóvenes que enfrentan transformaciones socioculturales se desconecta y resulta ser poco convincente para fortalecer el sentimiento de pertenencia para con la nación.

Tal es así que hablar de una sola historia, de tipo oficial, es una construcción excluyente de todo aquello que represente la diferencia, porque como vimos la construcción de ciudadanos desde el estado moderno no hay cabida para la diferencia, ni para regionalismos, menos aún caben las distintas cosmovisiones de concebir al mundo. De forma antagonica desde las últimas décadas del siglo XX a la luz de la presencia de la globalización, la diversidad y multiculturalidad con la que se ha conformado nuestro país a lo largo de toda su historia, está emergiendo, todo un conglomerado de habi-



tantes reclaman su derecho a ser respetados y reconocidos en un proyecto de país más amplio (Giménez, 1994, p. 153). Frente a la diversidad de prácticas culturales y la multiculturalidad, la identidad única e inequívoca se debilita porque no todos caben en ella ni a todos les es significativo los acontecimientos políticos militares que explican la construcción de la nación mexicana para constituirse como ciudadanos mexicanos en el contexto actual, sin embargo se es mexicano frente a los extranjeros, pero al interior del país ser mexicano no es la primera identificación o al menos no la única, al respecto Giménez menciona que:

Las culturas están cambiando continuamente por innovación, por extravasión, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por "modernización", pero esto no significa automáticamente que sus portadores cambien de identidad, podemos advertir con esto que no hay razón para empeñarnos solemnemente en mantener incólume, muchas veces con la mentalidad de anticuarios, el patrimonio cultural de un grupo de tradiciones populares contra la voluntad del propio grupo, so pretexto de proteger a las identidades amenazadas [...] La diversidad y diversificación en la construcción y constitución de la identidad, no es un ideal a alcanzar sino una realidad a gestionar de ahí que primero es aceptar que no podemos hablar de una identidad única e inequívoca sino que la identidad es flexible que valdría la pena en pensar en identificaciones (Giménez, 2005, p. 19).

Visto así la identidad no es algo dado sino una construcción de aquello con los que nos identificamos a partir de las cosas, los intereses, los proyectos, las preferencias, los gustos, y/o los pensamientos en común, en un determinado momento que al cabo de otras circunstancias puede volver a cambiar, porque la identidad se construye de forma sincrónica y asincrónicamente, pero no lineal ni lo hacen recuperando el pasado de forma cronológica de atrás para adelante, mas bien los sujetos y los grupos se apropian de los repertorios culturales del presente en el que viven. El yo esta constituido por múltiples identidades a partir de distintos roles ya sean familiares, territoriales, de clase, religiosos, étnicos y/o sexuales, imbuidos por una flexibilidad lo que nos permite percibir incongruencias al aceptar una identidad única. Por ejemplo años anteriores ser mujer implicaba asumir un rol muy establecido, ama de casa, madre y esposa, pero esos eran los esquemas sociales por los que las mujeres se movían, ahora ser mujer asume roles interminables de describir y que son desempeñados casi indistintamente, que implican un flexibilidad sobre los sentidos de pertenencia, los espacios de identificación, pueden ser modificados, renovados e incluso abolidos constantemente. Estas son las ambigüedades que, en la actualidad, fluctúan con relación al sentimiento de pertenencia, pues se afirma que la situación actual de la sociedad frente a la globalización esta decre-

ciendo (Vizcaíno, 2005, p. 231). Decrece porque ideología liberal que dio origen a la identidad nacional para la conformación de patriotistas nacionales no corresponde a las transformaciones que la cultura multi e intercultural que se están experimentando. Una identidad única, homogénea pone en duda las reglas fundamentales de la democracia, la diversidad y la conformación de un estado multinacional (Vizcaíno, 2004, p. 66). Con ello se percibe la necesidad de principios éticos universales que hagan compatible las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se oriente hacia la interculturalidad, es decir, que las diferencias no se trastocuen en irreductibles e inconmensurables, si no que por el contrario se debiliten de las distinciones jerárquicas y se produzcan nuevos mestizajes (Giménez, 2005, p. 22).

LA HISTORIA ESCOLAR PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Para entender el pasado tal como le recomienda Bruner, es necesario que tomemos los consejos que Michel De Certeau (2007, p. 17) al referirse que para comprender el pasado en la actualidad es necesario "historicizar" a la historia, lo que significa que comprender el pasado incluye que entendamos que la historia es un reflejo profesional, porque el historiador refiere todo discurso a las condiciones socioeconómicas o mentales de su producción, no es que la historia nacional tenga que ser desvalorizada o que sea buena, mala o pésima en la actualidad, sino que lejos de señalar los aciertos y desaciertos de esa historia del pasado en el presente, tenemos que comprender que la historia que se enseñaron tenía propósitos determinadamente claros: la construcción del Estado-nacional.

A la luz de estas consideraciones vayamos a buscar la historia escolar que ha fortalecido la identidad nacional. Se han identificado dos momentos donde el Estado nacionalista baño con gran júbilo la conformación de la identidad nacional que ha permeado en la escuela, el primero en durante el siglo XIX y que se inspira del patriotismo criollo el cual buscaba exaltar el pasado prehispánico donde los criollos nacidos en América se imaginaron hermanos de los indios con quienes no tenían lazos de sangre pero sí el vínculo de haber nacido en la misma tierra, el segundo momento lo podemos identificar bajo la forma del nacionalismo mestizo producto del Estado posrevolucionario, el cual buscaba la estabilidad y el progreso mediante la unidad entre criollos y e indios, este segundo momento trajo consigo la aceptación del mestizaje como sinónimo de identidad nacional (Basave, 2007, pp. 31-33).

Sin embargo pese a que desde la construcción de la nación mexicana hace mas de dos siglos, tanto la trama nacionalista como la narrativa ha sufrido las modificaciones al margen de los vaivenes sociohistóricos, tal es así que a los niños mexicanos de finales del siglo XIX se les enseñaba que los acontecimientos más importantes en la historia de



México era la Independencia y la Reforma; los héroes de la patria eran Hidalgo Benito Juárez y Porfirio Díaz, este último porque había traído la modernización al país. Sin embargo después de la Revolución algunas ideas se transformaron y para los mexicanos educados bajo un nacionalismo posrevolucionario, Porfirio Díaz era un dictador, tirano y abusivo que puso en manos de extranjeros los recursos naturales de nuestro país, hoy día este mismo personaje, vuelve a mostrarse como un héroe por los grandes progresos que trajo para el país, para el caso de los indígenas en la historia oficial actual la marginación social y la discriminación vuelve a dibujarse en la narrativa nacionalista, contrario a lo que en el periodo posrevolucionario sucedió, a decir por Borrás (2010, p. 55) la imagen que hoy tenemos de ellos [los indios vivos] implicaría ineludiblemente realizar la revisión crítica de sus gravísimas condiciones de marginación, exclusión, discriminación y pobreza.

A partir de este ejemplo podemos notar que bajo las vaivenes de la formación del Estado Nacional durante el siglo XX la narrativa en la historia oficial también se ha modificado, sin embargo, se puede notar que los elementos de la identidad nacional siempre están presentes en el contenido de la historia oficial. Se busco en el pasado las opciones de respuesta que se les planteo a los estudiantes y poder identificar que tipo de identificación mantienen con la nación, por lo que se recurrió al análisis de cuatro libros de texto para conocer cómo se ha ido incorporando los elementos de la identidad nacional en la historia escolar. Las categorías utilizadas para el análisis fueron: territorio histórico, recuerdos históricos, mitos colectivos y tradiciones inventadas, por estas últimas entendemos todas aquellas celebraciones de carácter cívico que enaltecen el sentimiento nacional y que la escuela las recoge a través de efemérides. La selección de estos libros fue atendiendo a la revisión que realizó Luz Elena Galván (2011, p. 404) para su análisis de imágenes de los libros de texto más utilizados en las escuelas del país, aunque también el motivo de esta selección fue porque la encuesta se construyó a partir de tres percepciones temporales, el presente, pasado y futuro, donde la primera es el eje principal para conocer cuáles son los elementos de identidad nacional que los estudiantes piensan que son los que conforma a la nación mexicana en la actualidad, cuáles son los eventos de la historia nacional reciente que piensan que hoy identifican a la nación mexicana y qué personajes son los que deben recibir un reconocimiento en la conformación de la identidad nacional. Para la construcción de la percepción temporal del pasado recurrimos al análisis de los libros para conocer cómo se han manejado los elementos de la identidad nacional, los procesos de la historia, los personajes y los eventos cívicos que han impactado en la conformación de la identidad y que al paso del tiempo no hayan sido desdibujados de la trama nacionalista, considerando a este aspecto como el origen profundo de la construcción de la identidad nacio-

nal, finalmente la percepción temporal futuro se construyó considerando tres aspectos cómo piensan la independencia, la dependencia del proyecto de nación y preservación de la identidad nacional. Los libros seleccionados fueron: Libro de instrucción obligatoria cuarto año de Justo Sierra (1897), La patria Mexicana de Gregorio Torres quintero (1950), Mi libro de historia de México editado por la SEP (1992) y finalmente Historia de México II de Nieto López y Betancourt Sánchez (2009).

De los cuatro libros revisados encontramos que los recuerdos históricos que se han mantenido hasta la actualidad para la conformación del territorio histórico han sido: *el pasado prehispánico, la conquista, la independencia, la época de reforma, el Porfiriato, la revolución mexicana y el México contemporáneo*. Al cual a finales del siglo XX se le a sumar *México frente a la globalización*. Sobre el pasado que explica la defensa en la construcción del territorio nacional se encontró que tres son los conflictos internacionales han buscado el despojo de la nación mexicana, la conquista, la intervención de Francia y la guerra con E.U. Con relación a los mitos colectivos, se incluyeron aquellos que han influido más y que se siguen presentes en el imaginario colectivo, los cuales son: *los niños héroes*, por encontrar en estos la transmisión de los valores como el amor a la patria. Acerca delo que llamamos tradiciones inventadas se identificaron tres momentos que influyen en la determinación de los eventos que conforman la identidad nacional: bajo el estado liberal, estado posrevolucionario y frente a la globalización que se describen a continuación.

Bajo el estado liberal y hasta la actualidad encontramos que la *Independencia, el encuentro de dos culturas, la batalla de Puebla y el día de los niños héroes* son los eventos cívicos que siguen presentes desde la época liberal hasta la actualidad a pesar de las transformaciones del Estado-Nacional. Bajo la sombra del Estado posrevolucionario los eventos cívicos que han enarbolado los sentimientos de pertenencia son el día de la *Revolución mexicana, el día de la expropiación petrolera y el día del trabajo*, los dos primeros que frente a la crisis del nacionalismo empiezan a desdibujarse de la historia oficial nacional, lo que no esta sucediendo con el ultimo. Finalmente para buscar cuales son los eventos que los alumnos consideran que son importantes para la conformación de la identidad nacional incluimos los eventos de la historia más reciente y que se encuentran en sus marcos de experiencia tales como el *movimiento Zapatista EZLN, la firma del Tratado del Libre comercio, el terremoto del 85 y la democracia expresada con la entrada del PAN a la presidencia*.

Estos elementos fueron las guías para la construcción de la encuesta que se aplicó a los estudiantes de la licenciatura en Psicología educativa de la UPN-Ajusco, la aplicación de la encuesta no fue de forma arbitraria, se les pido que respondieran la encuesta estudiantes que tuvieran 18 o 19 años, que a su paso por la educación formal fueran alumnos regulares, es decir, no hayan repetido ningún ciclo escolar, pues ellos son los que han atravesado las transformaciones educativas bajo la crisis del nacionalismo



posrevolucionario (La reforma educativa de 1993 y la confeccionaron 2006), así mismo estos alumnos son los próximos participantes en las votaciones electorales 2012. A continuación mostraremos algunos de los resultados obtenidos.

LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS JÓVENES DE LA UPN EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Como lo señalábamos la encuesta se estructuró bajo tres temporalidades presente, pasado, futuro,¹ de las cuales se confeccionaron variables para conocer el margen donde fluctúan las representaciones de la identidad nacional de los jóvenes. En la tabla 1 podemos apreciar las categorías y las opciones de respuesta con la que se estructuró el instrumento.

Los resultados generales del estudio indican que con relación a los elementos que en el presente configuran la identidad nacional, *la historia que se enseña en la escuela es el medio por excelencia para ello*, en tanto que los encuestados identifican que *para la conformación de la identidad nacional la historia escolar debe cumplir con esta función*. Al realizar análisis de las respuestas acerca de qué significa ser mexicano, los encuestados mencionan que el elemento que determina es el nacimiento dentro del territorio, de tal manera que podemos percibir que el ser mexicano es un elemento determinista, sin embargo al comparar esta respuesta con la categoría construcción de la identidad nacional los resultados apuntan a que mexicano te vas haciendo por elección, aquí hemos identificado una ambigüedad sobre la conformación de la identidad nacional pues al mismo tiempo que perciben a la identidad nacional como un elemento determinista por el hecho de haber nacido en el territorio consideran que también es algo que se construye por elección. Con relación *al sentimiento sobre ser mexicanos los encuestados valoran como algo vergonzoso* por las condiciones sociales como la corrupción y la violencia, sin embargo existe otra ambigüedad al comparar los resultados con el elemento cohesión pues lo que da cohesión a los mexicanos no es algo vergonzoso como lo señalado sino que lo que caracteriza a los mexicanos es que en general la sociedad es solidaria y hospitalaria en momentos difíciles. De tal manera que mientras ser mexicanos no es algo positivo, lo que une a los mexicanos si lo es. Finalmente para conocer cuales son *los agentes que intervienen en la construcción de la identidad nacional*,

¹ Así mismo es importante señalar que para la construcción del instrumento seguimos el trabajo de Miriam Kriger (2007) *Historia, identidad y proyecto: Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos, sobre el pasado, presente y futuro de la nación*. Tesis de doctorado. Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-sede Argentina. Sólo que fuimos poco a poco alejándonos al ir reestructurando y adaptando el trabajo al contexto mexicano.

los jóvenes identifican a la familia como la institución social que influye para ello, y no la escuela como lo manifestaban en la primer pregunta al seleccionar a la historia escolar como la más importante para conformar la identidad nacional. Por lo que podemos mencionar que es la historia que se cuenta en la familia la que es más importante para la conformación de la identidad nacional y no la escolar.

Las tradiciones cívicas que en la actualidad identifican a los mexicanos son: la independencia de México, la batalla de Puebla, el día de la Revolución mexicana y la expropiación petrolera como los que identifican a los mexicanos en el presente, lo peculiar es que bajo el actual gobierno la revolución mexicana y la expropiación petrolera son temas que de forma casi nula es atendida en los programas y libros de texto de la historia escolar.

Tabla 1. Representaciones de la identidad nacional en el presente

Representaciones en el presente	
Categorías	Opciones de respuesta en la encuesta
Conformación	*Territorio, Cultura, Símbolos patrios (bandera, escudo, himno nacional), La historia nacional y Gobierno en común
Qué es ser mexicano	*Nacer en México, Celebrar las tradiciones y fiestas nacionales cívicas, Levantarme y trabajar, Vivir en México y Tener una historia y gobierno común
Sentir	*Me da igual... como ser de cualquier otra nacionalidad, Me siento avergonzado por la corrupción y la violencia, Orgullo por ejercer una vida democrática
Construcción de la identidad nacional	*Mexicano se nace, Mexicano se va haciendo la vida, Mexicano te vas haciendo, Mexicano te hacen
Cohesión/unidad	*Ser solidarios y hospitalarios en los momentos difíciles ("fiesta en tu casa") Compartir los retos y los desafíos del presente Enfrentar los problemas sin quedarnos con los brazos cruzados Celebrar tradiciones de diversas culturas (por ejemplo el día de muertos, el Halloween, día internacional de la mujer, día mundial del medio ambiente, día internacional de la lengua materna etc.), Celebrar el día de la virgen de Guadalupe
Agentes responsables de la conformación de la identidad	La escuela, La familia, La historia oficial, Los medios de comunicación, Las empresas
Eventos en el presente que identifica a los mexicanos	a) Históricos : independencia de México, Día de la Revolución mexicana, día de la expropiación petrolera b) Míticas : El encuentro de dos culturas, el día de los niños héroes c) Culturales : Festejos culturales (como la fiesta de la Guelaguetza) y religiosas (como el día de la Virgen de Guadalupe) d) Deportes : El triunfo de la selección mexicana y olimpiadas e) Protestas de la sociedad : La manifestación del EZLN
Personajes en el presente que identifica a los mexicanos	Políticos : Miguel Hidalgo, José María Morelos, Benito Juárez, Porfirio Díaz, Emiliano Zapata, Lázaro Cárdenas, Andrés Manuel López Obrador, Vicente Fox Cuauhtémoc Cárdenas, Carlos Salinas de Gortari Culturales : La selección mexicana, Ana Gabriela Guevara, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Frida Kahlo, Grupos de Rock y música mexicana (por ejemplo el TRI, La maldita Vecindad, Caifanes, Eugenia León, Lila Downs, Susana Harp), Artistas mexicanos (por ejemplo Chespirito, Tin-Tan, Cantinflas, Luis Miguel) Indígenas : Indígenas

Los personajes históricos que de acuerdo los encuestados consideran que en la actualidad identifica a los mexicanos son: Miguel Hidalgo, José María Morelos y Benito Juárez. De acuerdo a ello podemos percibir que los elementos que conforman la identidad nacional vinculadas al territorio histórico, recuerdos históricos, mitos colectivos y tradiciones inventadas, nos ubican en una historia del pensamiento liberal del siglo XIX, que de acuerdo a Carretero (2007, p. 20) están ligados al pensamiento romántico y vinculado con la construcción de las naciones que surge a finales del siglo XIX. Estos resultados nos hace retomar a Villoro (2011, p. 140) al mencionar que los países de tercer mundo ingresan a la modernidad cuando ésta empieza a ponerse en crisis.

La segunda parte de la encuesta esta representada por la memoria histórica, en la tabla 2 se describe las categorías y las opciones de respuesta en el instrumento. Sobre las representaciones identitarias en el pasado encontramos que *los primeros mexicanos son los indígenas*, lo cual desdibuja el conflicto de la época colonial sobre la conformación de la sociedad, lo que implica un problema de interpretación histórica por los estudiantes encuestados. Al realizar el análisis de los resultados sobre el origen profundo de la nación mexicana los encuestados identifican que *México empieza a ser su nación* a partir de la formación de *México-Tenochtitlan*, lo que refleja una coincidencia con la categoría anterior, si son los indígenas los primeros mexicanos entonces la nación mexicana empieza desde la formación de México-Tenochtitlan, lo que nuevamente nos coloca en identificar que los encuestados mantienen bajo la sombra de la historia liberal, pues si bien la historia académica ha sufrido cambios y transformaciones durante el siglo XX podemos apreciar que historia escolar mantiene vigente la idea de que desde México-Tenochtitlan México es una nación. Al preguntarles a los estudiantes sobre lo que representan algunos eventos del a historia nacional encontramos que *México-Tenochtitlan* significa la *leyenda mítica de la formación de la nación mexicana*, al identificar este evento como algo mítico podemos vislumbrar un avance que acerca a los estudiantes a una comprensión más disciplinar sobre los acontecimientos del pasado. Acerca de la *conquista* los estudiantes perciben a este acontecimiento como *una matanza despiadada de los españoles sobre los indígenas*, al ser seleccionada esta opción por más dela mitad de la muestra, de tal manera que siguiendo la lectura a partir de los resultados encontrados podemos pensar que la conquista es el hecho de que los españoles llegaron a la nación mexicana, mientras que historiadores de la academia podrían refutar de inmediato, pues la nación mexicana empieza después mucho después de la conquista.

La percepción que tienen los encuestados de la *época colonial* es que ésta es un *choque de culturas que se fusionaron, dando origen a la cultura mestiza*, la muestra de estudiantes encuestados rechazan las ideas de que la época colonial sea un acontecimiento que trajo beneficios a la población indígena o que los españoles hayan logrado

erradicar las ideologías de estos, lo que significa que hasta la actualidad perciben las ideologías de las cultura indígenas. Sobre la *independencia de México* los encuestados seleccionaron la opción *inicia la nación mexicana*, lo que aquí nos ubica nuevamente en un problema de interpretación, pues si bien en el primer bloque temporal consideran que la nación mexicana inicia desde la fundación de México-Tenochtitlan, ésta representa un mito, pero la independencia mexicana la ubican como el proceso histórico de inicio de la nación mexicana, más que respuestas ello nos genera preguntas por ejemplo ¿qué paso entre el periodo de la fundación de México Tenochtitlan, la conquista y el inicio de la nación mexicana? ¿Qué significa este lapso temporal para los estudiantes sobre la historia del país? ¿Acaso dos son los momentos en la conformación de la nación mexicana? Aspectos que aun faltan profundizar en la investigación.

Tabla 2. Representaciones identitarias en el pasado

Representaciones en el pasado	
Categorías	Opciones de respuesta
Del origen identitario	•Indígenas, Españoles, Criollos, Mestizos
Representaciones de la memoria histórica	•Desde la formación de México Tenochtitlan, Desde la conquista de América por los españoles, Desde la época Colonial, Desde la Independencia, Desde la Revolución Mexicana, En la globalización
Sentimiento anti-extranjero	•Conflicto entre México y Estados Unidos
Eventos en el pasado	•La independencia de México. La batalla de Puebla, El encuentro de dos culturas, El día de la Revolución Mexicana, El día de los Niños Héroes, El día de la expropiación petrolera
Personajes en el pasado	•Miguel Hidalgo, José María Morelos, Benito Juárez, Porfirio Díaz, Emiliano Zapata, Francisco Villa, Lázaro Cárdenas, Los niños héroes

Para finalizar con este análisis nos falta aun definir que significa para los estudiantes la *Revolución mexicana* y el periodo en que México se encuentra ante la globalización. Con relación al primero encontramos que de acuerdo a los resultados este evento significa el *levantamiento de los campesinos por recuperar sus tierras*, si bien este es uno de las consecuencias del derrumbamiento del Porfiriato tal como lo menciona el libro de texto de historia "En lo que respecta al campo prosiguió la explotación de los peones y jornaleros y el despojo de las tierras de los campesinos lo cual propicio que amplios

sectores dedicados al trabajo agrícola se convenciera de la necesidad de luchar contra el gobierno porfirista” (Nieto y Betancourt 2009, p. 301), no es el único por el que se da paso a la Revolución mexicana, lo que resulta interesante apreciar que los estudiantes se sienten más identificados por este hecho que por la naciente burguesía en inicios del siglo XX, porque eso los ubica dentro de cierto sector de la población, que es ajeno a la burguesía de este momento histórico. En relación a *México frente a la globalización* de acuerdo a los resultados encontramos que los encuestados identifican este proceso como la presencia y el poder de la economía global por encima de la económica mexicana, esto permite interpretar que el Estado-Nacional no es fuerte frente a la economía global y en lugar de fortalecerse de esta sucedió todo lo contrario.

Con relación a la categoría de *valoración del sentimiento anti-extranjero* encontramos que los estudiantes identifican a E.U. como un enemigo político, económico y social, respuesta seleccionada por la mayoría de los que participaron en la encuesta. Los resultados obtenidos de las categorías personajes históricos y eventos cívicos que forjaron la identidad nacional en el pasado encontramos que los alumnos señalaron una coincidencia con los eventos y personajes que en la actualidad identifica a los mexicanos, esta situación afirma que la identidad nacional se encuentra más vinculada con la tradición liberal del siglo XIX que del XX y que no hay una plataforma diferente para la conformación de la identidad nacional frente a las transformaciones sociales y culturales del país.

Finalmente presentamos los resultados que se registraron en la temporalidad de futura, tal como se hizo en las dos anteriores, mostrados en la tabla 3, en ésta se aprecia las categorías que dieron cuerpo a la encuesta en esta sección. Los resultados muestran que como expectativa de futuro los encuestados piensan que se *activará la participación de la sociedad civil* como elemento interno de la independencia futura, sin embargo, al preguntarles sobre la posibilidad de que otros países gobernarán a la nación los resultados muestran que los encuestados no vislumbran esta posibilidad lo que implica que *perciben a México como una nación independiente en el futuro* o por lo menos esa es su proyección sobre la nación. El elemento que explica, para los encuestados, que el país recurra a la dependencia en el futuro como opción de desarrollo económico en el futuro es que existe un desarrollo insuficiente y nulo de la economía por no valorar los recursos y el potencial que tiene la sociedad para salir adelante. Por otro lado al preguntarles que porque la iglesia católica determine los valores y conduzca a la nación mexicana respondieron que es porque esta institución desde el pasado hasta en la actualidad esta inmiscuida en la política del país y no porque la mayoría de los mexicanos sean católicos o que esta religión sea la oficial, lo que significa que vislumbran la diversidad religiosa. Otro elemento que se les preguntó sobre el futuro de la nación

es ¿Quiénes son los responsables de la preservación de la independencia y continuadores del proyecto nacional? Respondieron que solo depende de la ciudadanía, esto lo podemos relacionar con la aspiración a que se active la participación ciudadana.

Tabla 3. Representaciones del futuro

Representaciones del futuro	
Categorías	Opciones de respuesta
Independencia futura	a)Elementos nacionales internos de la independencia b)Elementos externos de independencia
Dependencia futura	a)Causalidad explicativa de la dependencia interna b)Dependencia interna de la sociedad a los valores católicos
Preservación de la independencia	a)Quiénes son los responsables de preservar la independencia y el proyecto de nación
Eventos en el futuro	a)Ceremonias que se deban conservar b)Eventos que deban desaparecer c)Eventos que se deberán celebrar para conformar la identidad
Personajes en el futuro	a)Personajes que identificarán a la nación mexicana

Finalmente sobre eventos que en el futuro han de identificar a los conciudadanos la independencia es el evento que señalaron, acerca del evento que en el futuro debe incluirse en la historia es lo acontecido tras el terremoto del 85, esto nos permite pensar que la proyección sobre los eventos que deben recuperarse están al margen de su presente y que no tienen que ver con cuestiones de política sino de acontecimientos de la memoria colectiva. Finalmente el personaje que consideran han de dotar de sentido a la identidad nacional en el futuro es Benito Juárez.

CONCLUSIONES SIN PUNTO FINAL PERO CON SIGNOS DE INTERROGACIÓN

Con los resultados obtenidos de esta investigación han surgido más dudas que respuestas, porque la aplicación de la encuesta me permite ver que la situación en la que se encuentran los jóvenes que ingresan a estudiar a la UPN como futuro profesionistas en el ámbito educativo se encuentra fuertemente influenciada por los preceptos del romanticismo que evocan al sentimiento sobre la razón.

Claro es que no hemos avanzado y se ha alcanzado el mismo desarrollo cultural que los países de primer mundo, sin embargo, los cambios y las transformaciones que han colocado a estos países en crisis se han imbricado al territorio nacional. A decir de Bartra (1994, p. 67) el Estado vive una situación paradójica, en la cual se requiere la



afirmación de su territorio pero al mismo tiempo se abre paso a una serie de procesos que desterritorializan al Estado y lo transnacionalizan, nuevos valores, diferentes prácticas sociales, culturales, políticas y económicas dejan emerger al multiculturalismo que los proyectos nacionalistas lograron bajo su imaginario erradicar, silenciar y suprimir. Sin embargo mientras que en países desarrollados la modernidad ha entrado en crisis, habiendo superado el tema de la participación ciudadana y encontrar insuficientes los relatos que sustentaban la legitimación del saber instituido por la modernidad, claro es que de acuerdo a los resultados de la encuesta, los jóvenes ligeramente empiezan a vislumbrar la importancia y la necesidad de la participación ciudadana, así mismo aun se mantienen arraigados bajo la legitimación de ese saber instituido por la historia escolar, pero se añade un ingrediente más, el mismo que enfrenta en crisis a los países desarrollados la presencia del multiculturalismo que ha puesto en entre dicho la homogenización con la que se ha buscado la hegemonía del estado nacionalista. Tal es así que la historia escolar lejos de resolver los retos sobre la formación de una ciudadanía participativa y democrática que buscaba el pensamiento ilustrado, se le ha sumado un asunto más, la emergencia de diferentes de construcción de identificaciones que emergen en el escenario del multiculturalismo. Las preguntas son ¿la historia escolar debe seguir construyéndose bajo presión de los modelos postindustriales o posmodernos? ¿Cómo construir una historia que se desenganche de la visión occidental? ¿Cómo gestionar las diferencias donde al mismo tiempo se mantiene la búsqueda de lo homogéneo? ¿Qué sentido tiene la historia cuando existen fisuras entre la democracia y el nacionalismo? ¿Cuál el la función de la historia en la actualidad? ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la historia cronológica frente a percepción de temporalidades fugaces? ¿Existe algo más allá de los personajes y tramas narrativas de legitimación del nacionalismo? ¿Qué historia permitirá la gestión de una identidad flexible, de percepciones temporales fugaces para extender los horizontes de pragmática y comprensión del multiculturalismo?

REFERENCIAS

- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Bartra, R. (1994). La venganza de la Malinche: Hacia una identidad postnacional. *Revista Memoria Mexicana*, V. 8. 61-68.
- Basave, B. A. (2007). *Para entender el nacionalismo*. México: Nostra Ediciones.

- Béjar, N., Rosales, H. (1999). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. México: D. F., Siglo Veintiuno Editores.
- Betancourt Sánchez, Nieto López J. de J., y Nieto López R. F. (2009). *Historia de México II*. México: Santillana.
- Borrás, L. (2010). Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación (RIES). En X. Rodríguez, *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza*. México: UPN.
- Bruner J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carretero (2007) *Documentos de Identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós
- Certeau, M. D., y Mendiola, A. (1997). *Historia y psicoanálisis: entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- Florescano, E. (2005). *Imágenes de la Patria. A través de los siglos*. México: Taurus.
- Galván Luz Elena (2011). Una lectura de imágenes de héroes de la independencia. En Barriga Villanueva R. (comp.) *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: Colmex-SEP-Conaliteg.
- García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Debolsillo.
- Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En G. y (coords.), *Modernización e identidades sociales* México: UNAM.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado el 2011 de Diciembre de 21, de Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM: http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/1.pdf
- Gregorio Torres Quintero (1950) *La patria mexicana. Elementos de historia general*. México DF: Editora propietaria Matilde Gómez Cárdenas.
- Hobsbawm, E. (2004). *Nación y nacionalismo desde 1780*. Barcelona España: Crítica.
- Martín-Barbero, J. (febrero de 2002). *Jóvenes, comunicación e identidad*. Recuperado el 11 de noviembre de 2011, de Pensar Iberoamérica: <http://www.oei.es/pensaribero-america/ric00a03.htm>



- Menéndez, R. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la historia. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pp. 75-88). México: Academia Mexicana de la historia.
- Paltí, E. (2008). Pensar históricamente en una era postsecular o el fin de los historiadores después del fin de la historia. En Sánchez León P. & Jesús Izquierdo Martín, *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. España: Siglo XXI.
- SEP (1992). *Mi libro de historia de México*. Conaliteg.
- Sierra J. (1897). *Historia Patria. Libro de instrucción obligatoria cuarto año*. México.
- Smith, A. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2011). *El pensamiento moderno Filosofía Del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vizcaíno, F. (2004). *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: UNAM.
- Vizcaíno, F. (2005). Identidad nacional, sentido de pertenencia y autoadscripción ética. En Rosales y Béjar, *La identidad nacional mexicana como proyecto político y cultural*. Nuevas miradas. Cuernavaca México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO TUNING-AMÉRICA LATINA Y LAS REDES DE CLIOHWORLD-CLIOHRES¹

Marco Velázquez Albo*
y Luisa Miranda García**

En el verano del 2000, un grupo de universidades asumió colectivamente el desafío que planteaba Bolonia de establecer para el año 2010 la *Área de Educación Superior Europea*, la cual debía ser coherente, compatible y competitiva, para ello idearon un proyecto piloto que denominaron *Tuning Educational Structures in Europe*. Se pidió a la Asociación de Universidades Europeas (*European University Association*, EUA) que contribuyese a ampliar el grupo de participantes y se solicitó a la Comisión Europea que concediera su apoyo en el marco del programa Sócrates. Así, una de las razones fundamentales para la creación del proyecto *Tuning* fue la necesidad de implementar al nivel de las instituciones universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999, utilizando las experiencias acumuladas en los programas Erasmus y Sócrates desde 1987.

De esta forma, el proyecto *Tuning*, como se le conoce actualmente, empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre la educación superior, que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio en la sociedad. El proyecto está especialmente enmarcado en el ámbito de discusión de la educación europea, específicamente universitaria, conocido como el proceso de "La SorbonaBolonia-Praga-Berlín", a través del cual, los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea.

La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educa-

¹ La presente comunicación se basa en la sistematización de documentos, informes, propuestas y debates propiciados en las reuniones de trabajo del proyecto *Tuning*. Se integra además una síntesis de los documentos básicos elaborados por los coordinadores del proyecto: Julia González, Robert Wagenaar y Pablo Beneitone, de 2004 a 2012, cuyas referencias se presentan en la bibliografía. También se incorporan los aspectos centrales de las propuestas del proyecto CLIOHWORLD, en particular los materiales y discusiones de la reunión en Lisboa de julio de 2011.

* Profesor investigador titular y decano del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

** Egresada de la Licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



tivos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significa en la práctica una capacitación o un título determinado. Es decir, las áreas social y económica europeas tienen que ir paralelas a un área de educación superior.

A este respecto, reviste especial importancia el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. En otras palabras, *Tuning* aborda todos los temas mencionados en el Comunicado de Praga (*Prague Communiqué*) de Junio del 2001 y los enlaza como partes de un todo unificado. Se espera que a mediano y largo plazo los resultados del proyecto tengan su impacto en la mayoría –y de ser posible en todas– las instituciones y programas de educación superior europeas en general, y en las estructuras y programas educativos en particular.

A raíz de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están en un proceso intenso de transformación. Este es el resultado directo de la decisión política de los ministros de educación de realizar la convergencia de los sistemas educativos. Para las instituciones de educación superior las reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la sintonización en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje.

Se optó por el nombre de *Tuning* para reflejar la idea de que las universidades no buscan la armonización de sus programas de licenciaturas, ni ningún tipo de currículas unificadas, prescriptivas o definitivas en Europa, sino, más bien, puntos de referencia, convergencia y entendimiento común. Proteger la rica diversidad de la educación europea ha sido esencial en *Tuning* desde el principio, por lo que el proyecto en ningún modo pretende restringir la independencia de los especialistas académicos ni menoscabar las competencias de la autoridad académica local y nacional.

El proyecto es coordinado por la Universidad de Deusto, España, con Julia González y Robert Wagenaar de la Universidad de Groningen, Holanda. *Tuning* se aprovecha de experiencias anteriores de colaboración en proyectos piloto como Sócrates-Erasmus Thematic Networks y ECTS. Se espera que los resultados de *Tuning* susciten el interés

de los sistemas de educación superior, de las instituciones y de los programas que se desarrollan en toda Europa.

En síntesis, el proyecto *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las *estructuras* y el *contenido de los estudios*. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior.

Desde su inicio se encuentra fuertemente respaldado económica y moralmente por la Comisión Europea; actualmente participan en el proyecto *Tuning* la gran mayoría de los países firmantes de Bolonia. Ha sido diseñado como un proyecto independiente, impulsado por la universidad y coordinado por el profesorado universitario de los diferentes países. Las instituciones de educación superior participantes cubren toda la Unión Europea y los países integrantes de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA). La Comisión Europea y las instituciones involucradas financiaron el proyecto; para la primera fase (2000-2002) se estableció un Círculo Interno y un Círculo Externo de instituciones. El Círculo Interno estaba formado por cinco de los así llamados grupos de áreas temáticas, que son las iniciadoras y núcleo primigenio del proyecto, son: Historia, Administración de Empresas, Educación, Geología, y Matemáticas, que incluía un total de 76 instituciones de educación superior. Además de dos redes temáticas, Física y Química, que trabajaron juntas y estrechamente con el proyecto como grupos seis y siete, lo que sumó inicialmente alrededor de 100 instituciones.

Además de los siete grupos de área temática, estaban representados en el *Comité de Dirección* del proyecto los llamados *grupos de sinergia*. Estos son: Lenguas, Desarrollo Humanitario, Derecho, Medicina, Ingenierías y Ciencias Veterinarias. Otros miembros del *Comité de Dirección* fueron los coordinadores generales del proyecto, los coordinadores de las áreas temáticas, los expertos en educación superior, los comisionados de la Asociación de las Universidades Europeas, los representantes de la educación permanente y de las agencias nacionales y tres delegados de los países candidatos. El proyecto ha sido dirigido por los coordinadores generales del proyecto y sus asistentes, en estrecha cooperación con los otros miembros del *Comité de Gestión*: los expertos en educación superior y los coordinadores de las áreas temáticas. Así fue como un experto y un coordinador por área fueron responsables de cada uno de los siete grupos de las áreas temáticas.

El Círculo Externo de *Tuning* lo constituyeron instituciones interesadas en el proyecto, pero que no habían podido ser participantes activos como lo eran los miembros del Círculo Interno. *Tuning* mantuvo a este grupo informado sobre todos los avances importantes del proyecto.



Hasta finales de 2004 *Tuning* había sido una experiencia exclusiva de Europa, donde participaron más de 175 universidades europeas. La extensión del proyecto con la incorporación de las universidades latinoamericanas significó una enorme apertura. Inicialmente participaron 4 áreas de 62 universidades de 18 países de América Latina. Posteriormente se amplió con 8 áreas más y más de 120 universidades, al final, en *Tuning América Latina* trabajaron 19 países, 12 áreas y 190 universidades.

En el verano de 2006, la Comisión Europea lanzó un marco europeo de titulaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Su propósito era englobar todos los tipos de aprendizaje en un marco general. Aunque los conceptos sobre los que se basan el MET de educación superior y el MET para el aprendizaje a lo largo de la vida son diferentes, ambos son totalmente coherentes con el enfoque *Tuning*. Al igual que los otros dos, la variante "para el aprendizaje a lo largo de la vida" se basa en el desarrollo del nivel de competencias. Desde el punto de vista de *Tuning*, sendas iniciativas tienen un valor y una función que desempeñar en el futuro desarrollo de un área de educación europea uniforme.

Después de completar con éxito la tercera fase (2004-2006) en la que participó América Latina, y tras completar con éxito sus fases primera (2000-2003) y segunda (2003-2004), el proyecto se encuentra actualmente en plena expansión, en una fase que terminará en 2015 bajo la denominación *Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social*. Aquí se retoman **dos grandes problemáticas** muy concretas a las cuales se enfrenta la universidad como entidad global: por un lado, la voluntad **de modernizar, reformular y flexibilizar los programas de estudio de cara a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes** de un mundo vertiginoso; y por otra parte –vinculado estrechamente con el anterior– la importancia de trascender los límites del claustro en el aprendizaje, brindando una formación que permita **el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales, locales, nacionales y regionales**.

Tomando en cuenta el primer problema, en un contexto de constante y vertiginosa transformación actual del mercado de trabajo, hay que considerar como cierta la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos. Es preciso, entonces, que los estudiantes incorporen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje **competencias**, que les brinden esa **capacidad de adaptación permanente al cambio**, pero, al mismo tiempo, que los formen como ciudadanos comprometidos.

El segundo eje problemático que se pretende resaltar en este proyecto es la creciente **demandas de compatibilización de los programas** de formación entre universidades, dentro del mismo país como con otros, para favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores, tanto en grado como en posgrado. Esta es claramente una

línea de acción cada vez más presente en las agendas de los Ministerios de Educación y de las instituciones de educación superior. La complejidad y dinamismo de los procesos previamente enunciados, hace que las universidades asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promover con creatividad la armonización de los estudios. Es decir que, por medio de **programas de estudio flexibles**, se proporcione a los estudiantes oportunidades novedosas de aprendizaje, que les permitan alcanzar sus objetivos por una vía diferente a la tradicional.

En el ámbito de la educación superior internacional se pueden recoger experiencias de universidades que comparten carreras, programas de estudio y currículos con otras universidades y que ofrecen una doble titulación, que mantienen programas de movilidad de profesores y estudiantes, proyectos conjuntos de investigación; no es, por lo tanto, difícil pensar que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica, sus programas de investigación y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación. En otras palabras, se están dando pasos firmes hacia la **internacionalización de la educación superior**.

En este contexto de internacionalización el gran desafío para la educación superior está puesto en alcanzar un grado importante de **convergencia**, promoviendo la construcción de espacios comunes que permitan y faciliten la **movilidad de estudiantes y profesionales y el reconocimiento de estudios**.

En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Para cada una de las áreas temáticas mencionadas, éstas han sido descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a *Tuning* estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Por resultados del aprendizaje se significa el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio, y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una adecuada calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualifi-



caciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

En total se han desarrollado cuatro líneas de enfoque: 1) competencias genéricas, 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido), 3) el papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad. En la primera fase del proyecto *Tuning* se puso énfasis en las primeras tres líneas. La cuarta línea (para América Latina) como *Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social* se amplió y continúa en curso hasta el año 2015.

Tuning Educational Structures in Europe, conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria, que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior. El enfoque *Tuning* consiste en una metodología para volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia. Su validez puede considerarse mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con fructíferos resultados.

Según *Tuning*, introducir un sistema de tres ciclos supone pasar de un planteamiento centrado en el profesor a otro orientado al estudiante. Es el alumno quien tiene que estar preparado lo mejor posible para hacer frente a la futura función que desempeñará en la sociedad. Así pues, *Tuning* ha organizado un proceso de consulta europeo en el que han participado empleadores, graduados y personal académico para saber cuáles son las competencias más importantes que deberían desarrollarse en un programa de titulación. El resultado de esta consulta se refleja en el conjunto de puntos de referencia, competencias genéricas y específicas, identificadas para cada disciplina.

Aparte de abordar la aplicación de un sistema de tres ciclos, *Tuning* ha prestado atención al uso que se da en Europa al sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), basado en la carga de trabajo de los estudiantes. Según *Tuning*, ECTS no es sólo un sistema pensado para que los estudiantes puedan desplazarse más fácilmente por Europa gracias a la acumulación de programas, especialmente en relación con la coordinación y racionalización de las demandas de los estudiantes mediante la existencia de unidades de cursos concurrentes; más bien el ECTS nos permite planificar cómo utilizar óptimamente el tiempo de los estudiantes para conseguir los objetivos del proceso educativo, en lugar de considerar como una limitación el tiempo de los profesores y, básicamente, ilimitado el tiempo de los estu-

diantes. Según el enfoque *Tuning*, los créditos sólo se pueden conceder cuando se han satisfecho los resultados de aprendizaje.

Utilizar el planteamiento de las competencias y los resultados del aprendizaje también podría conllevar cambios relativos a los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se emplean en un programa. *Tuning* ha identificado planteamientos y buenas prácticas para formar determinadas competencias genéricas y competencias específicas.

Uno de los objetivos clave del proyecto *Tuning* es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde dentro» y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia.

En la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en Europa, el proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos *estarían en capacidad de desempeñar*. A este respecto, dos elecciones marcaron el proyecto desde el comienzo:

- La elección de buscar puntos comunes de referencia.
- La elección de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

La elección de usar puntos comunes de referencia y no definiciones de títulos muestra un claro posicionamiento a lo largo de líneas complementarias: si los profesionales se van a establecer y buscar empleo en otros países de la Unión Europea, su educación tiene que tener un cierto nivel de consenso con respecto a puntos de referencia *acordados conjuntamente* y reconocidos dentro de cada una de las áreas de las disciplinas específicas. Además, el uso de puntos de referencia deja espacio para la *diversidad, la libertad y la autonomía*: esas condiciones pueden ser mantenidas y garantizadas por la selección de elementos cruciales y por las diferentes combinaciones posibles de los mismos, al elegir opciones complementarias o alternativas, al seguir diferentes pasos, etcétera. La diversidad, la libertad y la autonomía caracterizan la identidad europea y nunca podrán dejarse de lado en un proyecto auténticamente europeo. El uso de puntos de referencia también deja lugar al *dinamismo*. Estos acuerdos no están escritos sobre piedra sino que están en un proceso constante de evolución en una sociedad siempre cambiante cuyas necesidades y valores están llamados a servir.

Otro rasgo significativo de *Tuning* es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competen-



cias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Los ciclos primero y segundo han sido descritos en términos de puntos de referencia acordados y dinámicos: resultados del aprendizaje y competencias a ser desarrolladas y logradas. El atractivo de las competencias comparables y los resultados del aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo. Al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente.

A este respecto, si bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio (línea 2), las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Más aún, la mayoría de éstas pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados.

En paralelo a las iniciativas y tendencias supranacionales, la mayor parte de los países de América Latina se encuentran iniciando o están inmersos en procesos de reforma en materia de educación superior, en donde los dos ejes planteados en esta propuesta se encuentran claramente expuestos como metas a alcanzar. La lista de ejemplos de reforma curricular nacional en sintonía con los ejes expuestos y las respuestas brindadas por Tuning América Latina es extensa.

EL ÁREA DE HISTORIA EN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Al igual que en Europa, en América Latina el área de Historia pertenece al grupo pionero del proyecto *Tuning*, y hasta la fecha forma parte activa del mismo que está programado hasta 2015. De igual forma se ha enlazado con los proyectos europeos de CLIOHWORLD, y de manera especial, se avanza en su integración a través del nuevo proyecto de CLIOHnet.

El proyecto *Tuning América Latina* en el ámbito de la Historia realizó las mismas fases, trabajos y discusiones que en el caso europeo. Además incorporó nuevos aspectos en la metodología del proyecto para adecuarla al contexto de la región. Del mismo modo la consulta fue más extensa y cedió la participación más activa de los sectores involu-

crados. Los resultados específicos se encuentran publicados en las páginas del proyecto *Tuning América Latina*.

Una síntesis de dichos resultados permite exponer lo siguiente: los tres grupos seleccionados para realizar la consulta de las competencias específicas en el área de Historia fueron –del total de la muestra– el 30% de académicos, el 26% de graduados y el 44% de estudiantes del último año. Esta muestra se obtuvo de la consulta a universidades de diez países en América Latina; a su vez, los representantes de las mismas instituciones aplicaron cuestionarios en otras universidades.

El cuestionario que se elaboró mantuvo las características desarrolladas en la metodología *Tuning*; es decir, se buscó que cada sector consultado (académicos, graduados y estudiantes) diera respuesta tanto al nivel de importancia como de realización para cada una de las competencias; de igual forma se trataba de que su valoración se estableciera en cuatro posibilidades, a saber: 1, nada; 2, poco; 3, suficiente; y 4, mucho.

En total, se agruparon 27 competencias específicas –coincidiendo con el número de las competencias genéricas– que se consideran fundamentales en la formación para el ejercicio de la práctica profesional propia de los historiadores. El orden de presentación en el cuestionario fue el siguiente:

Competencias profesionales

Área de Historia²

1. Conciencia de la función social del historiador.
2. Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción.
3. Habilidad para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados períodos, tales como paleografía y epigrafía.
4. Conocimiento de la historia nacional.
5. Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.
6. Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.
7. Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (por ejemplo métodos estadísticos o cartográficos, bases de datos, etc.).
8. Capacidad para leer textos historiográficos y documentos en otra lengua.

² Se presentan en el orden de la consulta en América Latina.



9. Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: económica, social, política, estudios de género, etc.
10. Conocimiento de la historia local y regional.
11. Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria.
12. Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.
13. Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas.
14. Conciencia y respeto hacia puntos de vista que se derivan de diversos antecedentes culturales, nacionales y otros.
15. Conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado.
16. Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente.
17. Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas.
18. Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos periodos y contextos, incluidos los debates actuales.
19. Conocimiento de la historia universal o mundial.
20. Capacidad de comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión.
21. Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia.
22. Capacidad para transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente.
23. Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. para la investigación histórica.
24. Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográficos.
25. Conocimiento de la historia de América.
26. Habilidad para organizar información histórica compleja de manera coherente.
27. Habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina.

En el área de Historia de las universidades en América Latina las respuestas de los tres sectores a la consulta mostraron más similitudes que diferencias entre ellos, lo que confirma la pertinencia de su elaboración e inclusión en los cuestionarios. Desde la perspectiva de la importancia, se evidenció que las competencias propias de la disciplina tienen como eje las historias nacionales, en combinación con aquellas más articuladas al desarrollo de habilidades de tipo teórico e instrumental, sin dejar de lado aquellas referentes a los valores científicos y ciudadanos. Esto corrobora que, en efecto, la com-

binación de atributos que representan las competencias profesionales involucra ámbitos del conocimiento y su realización, a la par de las circunstancias y actitudes en el proceso educativo y, de manera fundamental, en la sociedad y el trabajo.

Competencias genéricas³

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

³ Se presentan en el orden de la consulta en América Latina.



LAS NUEVAS TENDENCIAS EN LA COLABORACIÓN TUNING-CLIONET-CLIOWORLD

CLIOHnet es una red temática de Sócrates-Erasmus, constituida para acometer la tarea de aplicar una perspectiva histórica y crítica a los retos a que se enfrentan la sociedad y la educación europeas de nuestros días. Tanto como campo de investigación cuanto como una materia muy difundida en la universidad y en todos los niveles de la enseñanza, la historia está atravesando grandes transformaciones que a menudo se perciben como crisis. La red aprovecha las grandes oportunidades creadas por el crecimiento acelerado de los contactos entre diversas tradiciones culturales y educativas europeas, a fin de lograr una aproximación supranacional, diacrónica y comparativa al estudio y la enseñanza de la historia.

CLIOHnet funciona a varios niveles. En cada país hay tres años de actividades programadas; se lleva a cabo un taller nacional de profesores, estudiantes, investigadores y otros ciudadanos interesados. Cinco grupos de trabajo se ocupan de determinadas áreas prioritarias: cuestiones de género y de igualdad de oportunidades; racismo y etnicidad; utilidad de las nuevas tecnologías para la consecución de una nueva perspectiva historiográfica; la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación secundaria; el ensanchamiento del espacio historiográfico para la inclusión de Europa del Este y de los países del Mediterráneo. Hay asimismo un grupo de trabajo que se encarga de abordar el papel de la historia y de las humanidades en los programas de Ciencias Sociales.

Se ha comprometido la producción de un directorio paneuropeo de historiadores, asociaciones e instituciones vinculadas a la historiografía; fomenta las publicaciones relacionadas con sus objetivos en la prensa especializada y en los medios de comunicación. Está llevando a cabo un análisis de la posición de la historia en la Europa actual, que incluye una visión general de la situación y recomendaciones para el futuro. CLIOHnet está en estos momentos dedicada a extender sus relaciones con instituciones interesadas en países que todavía no son admitidos en los programas de Sócrates, particularmente en Europa del Sudeste, Rusia y la región mediterránea. Promueve el conocimiento mutuo y la colaboración en el campo de la investigación y la innovación en la educación secundaria por medio de su red.

CLIOHnet ha colaborado con un ajuste y optimización del CLIOHnet2, como una de las áreas disciplinarias piloto. Del mismo modo se tiene previsto participar en el proyecto *Tuning-América Latina*. CLIOHnet está trabajando en la ampliación del proceso de ajuste y las metodologías en nuevas direcciones y designará a un grupo de trabajo de *Tuning-CLIOHnet* para este propósito.

Mantiene un sitio web, celebra reuniones plenarias y reuniones nacionales en CLIO-Hnet2 con todos los países socios, además no sólo promueve la formación de grupos de trabajo nacionales y sitios web, sino que también tiene grupos de trabajo dedicados a aspectos particulares de sus intereses generales y se designa comisiones *ad hoc* para hacer frente a nuevas tareas. Promueve on-line y en papel la publicación de libros y otros materiales adecuados para la difusión de sus resultados. Se pone a disposición del aprendizaje/enseñanza de materias y materiales de referencia para el diseño de programas y unidades del curso. Se alienta a las capacidades de aprendizaje, docencia e investigación multiculturales y multilingües. Colabora, promueve y organiza otras redes y redes de redes, incluyendo ajustes de las estructuras educativas en Europa, *Tuning América Latina*, *Tuning* en Rusia, en Georgia y en la República Kirguisa, el archipiélago de las Artes y las Ciencias Humanas y su cadena hermana Sexto Programa Marco de Excelencia, CLIOHRES.net.

Hoy, el Proyecto *Tuning Educación Superior en Europa y Tuning Educación Superior en el Mundo* integra más de 60 países de América –ya se encuentra presente en varios estados de la Unión Americana–, Asia, Australia, África y toda Europa; se hablan más de 15 lenguas e integra más de 100 comunidades académicas. En América Latina cuenta con 12 áreas temáticas consolidadas: Administración, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería, Matemáticas, Medicina y Química; asimismo, cuenta con tres áreas de reciente incorporación: Agronomía, Informática y Psicología.

REFERENCIAS

- González, J. y Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe: informe Final Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Estructura Educativa Tuning II en Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J.; Wagenaar, R.; Beneitone, P.; Marty, M. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina, 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Proyecto Tuning América Latina. (2005). *Documento de la 1ª. Reunión General de Tuning América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto Tuning América Latina.
- Proyecto Tuning América Latina. (2005). *Documento de la 2ª. Reunión General de Tuning América Latina*. Belo Horizonte, Brasil: Proyecto Tuning América Latina.



- Proyecto Tuning América Latina. (2006). *Documento de la 3ª. Reunión General de Tuning América Latina*. San José, Costa Rica: Proyecto Tuning América Latina.
- Proyecto Tuning América Latina. (2006). *Documento de la 4ª. Reunión General de Tuning América Latina*. Bruselas: Proyecto Tuning América Latina.
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Documento de la 5ª. Reunión General de Tuning América Latina*. México, D.F: Proyecto Tuning América Latina
- Proyecto Tuning América Latina: Innovación educativa y social. (2011). *Documento de la 1ª Reunión General de Tuning América Latina*. Bogotá: Proyecto Tuning América Latina.
- Proyecto Tuning América Latina: Innovación educativa y social. (2011). *Documento de la 2ª. Reunión General de Tuning América Latina*. Guatemala: Proyecto Tuning América Latina.
- Proyecto Tuning América Latina: Innovación educativa y social. (2012). *Documento de la 3ª. Reunión General de Tuning América Latina*. Santiago de Chile: Proyecto Tuning América Latina.
- Seminario Internacional. Currículo Basado en Competencias (2005) *Informe final*. Barranquilla, Colombia: Seminario Internacional. Currículo Basado en Competencias.
- Velázquez, M. (2007). "Competencias específicas del área de Historia". En González, J.; Wagenaar, R.; Beneitone, P.; Marty, M. (eds.). *Tuning América Latina. Informe final Fase 1*. España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningenpp, pp. 196-214.
- Velázquez, M. (2008). "Del problema individual a la solución colectiva. Centralidad de la escritura en la formación del historiador". En Rivera Gómez, Elva et al. (eds.). *Las políticas de financiamiento y modernización de las licenciaturas en Historia en los años recientes*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 57-68.
- Velázquez, M. (2011). *Learning and teaching history: a Latin American perspective*. En CLIOHWORLD (edit.). *CLIOHWORLD. Sixth Plenary Conference and Working Meeting*. Red académica de Historia Europea CLIOHWORLD, Lisboa, Portugal.
- Velázquez, M. y Blázquez, J. C. (2011). "La delimitación de las competencias profesionales en la formación actual de los historiadores". En Red Nacional de profesionales de la docencia y difusión de la Historia (ed.). *2do. Encuentro de la Red Nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia*. México: Universidad Autónoma

del Estado de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

SITIOS WEB

CLIOHRES. Net (s.f.). *Creating Links and Innovative Overviews for a New History Research Agenda for the Citizens of a Growing Europe*. Recuperado en abril de 2012, de <http://www.cliohres.net/>

CLIOHWORLD Red Erasmus (s.f.). *CLIOHWORLD*. Recuperado en abril de 2012, de <http://www.cliohworld.net/>

European Commission. Education & training (s.f.). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Recuperado en febrero de 2012, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm

Tuning, Educational Structures in Europe (s.f.). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado en enero de 2012, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

European Commission. Education & training (s.f.). *The Bologna Process -Towards the European Higher Education Area*. Recuperado en enero de 2012 de http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm

Euroclio: European Association of History Educators (s.f.). *Euroclío*. Recuperado en enero de 2012, de <http://www.euroclio.eu/new/index.php>

European Communities (2009). *ECTS Users' Guide*. Bruselas. Recuperado en febrero de 2012, de http://www.cliohworld.net/docs/ects_guide_en.pdf

Tuning Educational Structures in Europe (s.f.). *Tuning*. Recuperado en diciembre de 2011, de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Tuning América Latina (s.f.). *Tuning América Latina: documentos*. Recuperado en diciembre de 2011, de http://tuning.unideusto.org/tuningall/index.php?option=com_docman&Itemid=191

Proyecto Tuning (s.f.). *Template for summary of Tuning subject area findings. History*. Recuperado en enero de 2012, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Template_History.pdf



EJE TEMÁTICO:

FORMACIÓN DOCENTE



LAS HABILIDADES DE DOCENCIA Y EL MÉTODO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Georgina Flores-García,*
María-Elena Bribiesca-Sumano**
y Belén Benhumea Bahena***

A MANERA DE INTRODUCCIÓN:

El inicio del siglo XXI marcó para la educación escolarizada en general, y universitaria en particular, un cambio de paradigma, del ejercicio tradicional del positivismo al ejercicio de una educación basada en competencias académicas y profesionales cimentadas en la Teoría de la Complejidad, difícil de aplicar por no ser una cuestión de forma, sino de fondo, de actitud ante la vida, ante el mundo.

Durante 18 años se aplicó en el aula universitaria la docencia basada en el conductismo, a partir del año de 1997 hasta hoy, se ha trabajado con el Método Investigación-Acción, en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública y en la Facultad de Humanidades, en el área de Historia, asimismo se ha tratado de que algunos docentes de la Escuela Preparatoria trabajen de forma similar en el área de Historia.

La aplicación del método mencionado, va de la mano con el proceso de sensibilización docente que se requiere para el cambio paulatino de un paradigma holístico, horizontal, democrático, flexible y dialógico.

Se ha apreciado una perspectiva distinta de la Historia, puesto que al cambiar los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educación, docente, alumno. etc., cambia la percepción del trabajo docente. Su abordaje responde a otras reglas metodológicas y a una actitud diferente de ver la Historia y la educación por parte de cada uno de los participantes en el proceso.

* Historiadora. Doctora en Educación. Docente de Tiempo Completo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Cuerpo Académico Historia.

** Profesora Emérita de la Universidad Autónoma del Estado de México. Historiadora. Maestra en Historia. Docente de Tiempo Completo en la Facultad de Humanidades. Líder del Cuerpo Académico Historia.

*** Historiadora. Docente de Historia en la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Estudiante de Posgrado en la Maestría en Historia de la Facultad de Humanidades



Si entendemos el actual contexto en el que se mueve el mundo, éste no se puede pensar sin verlo desde la globalización, en el sentido en que se están acortando las distancias, por el desarrollo de las comunicaciones, por la alta tecnología de la que se goza en algunas partes del mundo, de tal forma que se puede ser parte de una realidad virtual gracias a los avances tecnológicos. Somos parte de un todo que no tiene explicación sin las partes, la sociedad no se explica sin el individuo y el individuo no se explica sin la sociedad, en Historia hemos cuestionado reiteradamente, el hablar de Historia Universal, cuando algunos hechos considerados importantes para la división de la misma no habían tenido trascendencia para todas las culturas, porque no se enteraban de lo que ocurría, hoy pareciera que el fenómeno es distinto, pero ¿Quiénes son los poseedores del conocimiento? ¿Todos? ¿Quiénes tienen acceso a la información? ¿La mayor parte de la población humana?

Hoy ya no podemos concebir el devenir histórico sin pensar en el todo, en el cómo afecta o beneficia al mundo entero cualquier política puesta en marcha, ejemplos sobran, aunque los más socorridos sean: la contaminación, el deterioro del planeta, el agua, las reservas ecológicas, la ecología; la corrupción, la crisis de valores, etc., es decir lo que ocurre en un continente, en un país, en una provincia o en un estado, tiene impacto mundial, en mayor o menor escala, pero lo tiene; es momento de re-conceptualizar a la sociedad mundial, es necesario mirar hacia dentro de cada una de las sociedades; por lo tanto no se puede descuidar el renglón que permite el desarrollo de cualquiera de ellas y éste es el de la Educación; algunos académicos han pensado que en este rubro está la solución a los problemas actuales, pero conceptualizándola como una forma diferente de mirar y abordar al mundo; sobre todo la educación superior tiene que formar los cuadros que permitan los cambios en la ciencia y la tecnología.

Es cierto que el docente debe estar preparado en su disciplina, también es necesaria la profesionalización de la docencia, porque no basta con saber el contenido de las asignaturas que se imparten, se debe saber cómo, para qué y por qué se imparten, tres cuestionamientos que la mayor parte de los docentes no se detienen a reflexionar. Dentro del campo de la Historia tal parece que cualquier profesional pudiera dar una unidad de aprendizaje, por el solo hecho de haber cursado una licenciatura que permita su abordaje, porque en materia de Historia *solamente se trata de repetir, de que los alumnos memoricen, que acumulen datos (fechas, nombres, lugares)* este tipo de afirmaciones son las que hacen de la Historia un algo árido, sin sentido, el relleno de los cursos, lo que es *necesario para tener una cultura general*. La práctica de la docencia de la Historia se ha venido presentando de la manera descrita, por ello el rechazo a la disciplina, esto ocurre a nivel nacional (Lerner, 1990).

Por nuestra formación de historiadoras y por el ejercicio de la docencia universitaria, nos sentimos comprometidas con el mejoramiento de la enseñanza de la Historia, y si hemos dejado claro la necesidad de reconceptualizar la educación, también es cierto que debemos pugnar porque las nuevas generaciones de jóvenes que después de la escuela preparatoria se insertan en el mercado de trabajo o continúan estudios universitarios revaloricen la Historia, aún a pesar de la entrada del Neoliberalismo en nuestra Universidad.

CONCEPTUALIZACIÓN

Reconceptualizar la educación de manera aislada no nos ayuda en mucho, si nuestro objetivo parte del cambio desde el aula, entonces tenemos que reconceptualizar cada uno de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; conceptualizado a éste como: "el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo a la unidad de enseñanza- aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren, aprenden y enseñan" (Riviere, citado por Barabtarlo, 1995, p. 16).

Del mismo modo el aprendizaje se concibe como "La apropiación intelectual del mundo por parte del sujeto: aprender a aprender, no generalizando los resultados de la construcción, sino el procedimiento constructivo mismo. (Barabtarlo, 1995, pp. 35-36) El aprendizaje tiene que ser un proceso dialéctico con el investigar, con el cuestionar; es "aprender más lo que creo que es aprender, más su contrario (desaprender)" Un acto de continuo cuestionamiento. El concepto de enseñanza lo tratamos de cambiar de ser la actividad de transmitir el conocimiento, a ser la actividad facilitadora del descubrimiento del mismo y de las potencialidades que tiene el estudiante para crear su propio conocimiento. La dicotomía enseñanza-aprendizaje, se ha presentado a lo largo de toda la historia de la humanidad; dentro de la educación escolarizada ha sufrido una serie de cambios, de innovaciones, de reformas, de revoluciones. Hoy estamos frente a una crisis del modelo educativo que lleva más de un siglo de práctica, un modelo vertical, autoritario, en el que la verdad ha sido alcanzada y poseída por el maestro, quien se encarga de transmitirlo al alumno.

La conceptualización no se queda en los elementos teóricos, sino llega a los seres de carne y hueso, al profesor y al alumno, de tal manera que al darse un cambio en la concepción del aprendizaje, también lo tiene que haber en la de alumno y al presentarse para la enseñanza, también la existirá para el docente. Para poder diagnosticar el tipo de docente que se quiere, se tendrían que hacer estudios globales que contemplaran: análisis de la formación actual de los mismos, análisis de cómo planifican y procesan su



información; teniendo esos datos, se podría invitar a la reflexión sobre su quehacer docente y la conveniencia o no de un cambio en su tarea cotidiana, esto fue lo que durante dos años se hizo con veinte tres docentes de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, quienes han iniciado un cambio en su práctica docente, desde el actual paradigma educativo. ¿Los resultados? Están en espera, porque no se ha realizado ningún seguimiento de egresados que permita analizarlos.

El profesor ya no puede seguir concibiéndose como el poseedor de la verdad, el que arregla todo con el autoritarismo, el obsesivo por el logro de los objetivos, sin importarle si el alumno aprendió algo útil para su vida cotidiana, dejando de lado los intereses del estudiante, sus expectativas. Ahora el docente tiene que ser un individuo que cuestione constantemente su tarea, ¿para qué se hace?, ¿por qué se hace?, un facilitador del descubrimiento de potencialidades intelectuales y afectivas en el alumno, un ser capaz de compartir el poder con sus alumnos, capaz de reconocer sus limitaciones y sus aciertos.

UN SER HUMANO

Asimismo el alumno será concebido como un individuo capaz de descubrir sus propias potencialidades intelectuales y afectivas, una persona que haga aflorar su capacidad creativa, y comparta con los otros sus descubrimientos, que participe con su grupo, siendo parte del mismo, teniendo sentido de pertenencia, para que pueda tender lazos de comunicación que coadyuven al crecimiento del grupo.

Hemos tomado en cuenta los elementos que propician el proceso enseñanza-aprendizaje; casi nunca se pone atención en el espacio en donde se da la interacción de los sujetos de educación, y éste es de suma importancia, así que aquí conceptualizaremos al aula como un microcosmos con cierto grado de autonomía, en donde interactúan historias personales y sociales, recursos y expectativas de un grupo. "En lo general se reconoce como espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen. En este sentido, se puede pensar el aula, como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición" (Guzmán, 1991, p. 338) En esta ponencia entendemos el aula como un espacio vital, porque es el espacio que permite ser, que da la suerte de crear y recrear.

La evaluación, es también una parte importante, del proceso enseñanza-aprendizaje, entendida como el "proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, heterogeneidades, etcétera, que le hacen ser una realidad distinta a las demás" (Morán, 1990, p. 125),

no podemos dejar fuera la acreditación, porque de acuerdo al modelo institucional en el que nos desarrollamos, es requisito asignar un numeral al estudiante para referir los “aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en planes y programas de estudio” (*ibid*).

Esta concepción diferente de la educación y de los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, se abordan desde un modelo innovador, tomando como punto de partida una metodología cualitativa, porque permite “una concepción global fenomenológica y subjetiva. Se encuentra orientada al proceso, próxima a la práctica de la innovación y por lo tanto, en su acción es participativa” (Sañudo, 1993, p. 7) dentro de esta metodología hemos tomado para la práctica profesional cotidiana, el Método Investigación-Acción, porque es el que permite al docente la investigación en la acción, dando la suerte de producir conocimiento, no repetirlo, teniendo como eje central la concientización, participación y transformación de la realidad.

Es decir el docente investigará en la práctica cotidiana, su propia práctica, cuestionándose continuamente sobre su quehacer tomando como eje central al estudiante

Para que el alumno crezca dentro del descubrimiento, paulatino, del conocimiento, se debe establecer un lenguaje común entre los integrantes del grupo, solamente de esta manera se podrá dar la interacción del yo y los otros, de tal forma que habrá un entendimiento que permita la comunicación en el aula, elemento sin el cual el aprendizaje no se podría dar.

Este proyecto se presenta en un marco teórico-metodológico, encuadrado dentro de la metodología alternativa.

METODOLOGÍA CUANTITATIVA

El llamado paradigma positivista, tiene como objetivo el fomentar teorías generales del comportamiento humano, en un intento de lograr la máxima objetividad; de tal forma que su aplicación tiene que obedecer a ciertas propuestas de hipótesis explicativas del fenómeno a investigar, verificando las hipótesis con las consecuencias observables, incluyendo el dominio de un muestreo de grandes grupos seleccionados con criterios estadístico- probabilísticos. Esta metodología excluye al sujeto de investigación de la toma de decisiones, considerándolo solamente como objeto de estudio. Sin embargo es una metodología que tiene sus bondades sobre todo para la evaluación que está basada, como en el caso del sistema educativo mexicano, en la asignación de numerales con fines de certificación y validación de los estudios de cualquier nivel, cuando lo que busca el paradigma de las competencias es acreditar, no calificar, si tienen o no las competencias.



METODOLOGÍA CUALITATIVA

Esta es una concepción global fenomenológica y subjetiva. Se encuentra orientada sobre todo a la práctica y a la innovación constante, teniendo por ende mayor participación de los actores involucrados dentro de la investigación como tal y no como exclusivos objeto de estudio. Mientras que en la metodología cuantitativa se presenta una serie de hipótesis sobre las que trabajará el investigador, la cualitativa resuelve progresivamente el problema en la práctica directa, en el proceso, al cual reviste de constante reflexión y acción de tal forma que los conocimientos son analizados en pequeña escala, tratando en la medida de lo posible, cuestiones cotidianas en las que la reflexión sobre la evaluación es imprescindible.

METODOLOGÍA ALTERNATIVA

Esta es la modalidad que presentamos, no como una mezcla de las dos anteriores, sino como la adaptación y adopción de elementos de cada una de ellas que puedan ser útiles para permitir la objetividad que el sistema contextual exige y después, para introducir cambios que repercutan significativamente en la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de una metodología alternativa está basado en una profunda reflexión inicial sobre la práctica docente:

Cuarenta y cinco, treinta y tres años y dos años en el ejercicio de la docencia Universitaria, respectivamente¹ en el nivel superior, nos faculta para hablar de nuestra experiencia, en la mayor parte de los años se mantuvo la práctica docente con la aplicación de una metodología ligada al conductismo en donde la enseñanza era vertical, rígida y autoritaria, en la que se imponían reglas sin consultar o acordar con el estudiante su aplicación; en este modelo el profesor es la figura poseedora del conocimiento y del poder mientras que el estudiante es un receptor pasivo de órdenes e información que no cuestiona la pertinencia o la calidad de las mismas o incluso, su propia capacidad para asimilarlas adecuadamente, aunque se simule que el modelo se centra en un estudiante activo, participativo, su papel solamente es de repetidor de la información, para el caso de Historia, solamente es un reproductor de información, mientras que en el modelo por competencias tiene que reflexionar, analizar y proponer, cuestiones que no concuerdan con los modelos institucionales de evaluación.

¹ La Mtra. Bribiesca cuenta con poco más de cuarenta y cinco años al servicio de la docencia universitaria, la Dra. Flores tiene treinta y tres años sirviendo a la docencia universitaria y la Lic. Benhumea inicia con dos años, sin embargo la forma en la que aprendió la Historia no dista mucho de las formas de enseñar de sus compañeras de ponencia.

En esta ponencia, presentamos una serie de observaciones hechas respecto a la investigación que, dentro de la línea de la metodología cualitativa –concretamente en la denominada Investigación-Acción–, se efectuaron en grupos de licenciatura. Dichas observaciones se orientan de manera especial a enfatizar los resultados en cuanto a cambios de actitud y de redefinición de roles que presentaron los estudiantes al ser sujetos de innovación; pues encontramos que no solamente el maestro se muestra renuente a efectuar cambios y reconsideraciones en la forma de abordar una unidad de aprendizaje, sino que los mismos estudiantes, que durante toda su vida escolar se encuentran bajo códigos educativos del ejercicio del autoritarismo y la verticalidad, como único requisito para determinar su aprendizaje, son los sujetos que significativamente presentan mayor oposición frente a los cambios propuestos.

Al momento contamos con resultados obtenidos, en el marco de la evaluación y de innovaciones en la misma, durante la realización de la investigación dentro de la línea de la Investigación-Acción; en grupos de licenciatura –Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública y Humanidades– en asignaturas y Unidades de Aprendizaje de Historia. También se describen algunas observaciones y resultados que de manera específica se dieron en cada una de las investigaciones de la Escuela Preparatoria, en la docencia ejercida por profesionales de la Historia egresados de un Diplomado de Enseñanza de la Historia para la Escuela Preparatoria, bajo el signo del nuevo paradigma educativo.

Si dentro de la educación se encuentra la solución a los problemas actuales, hay que iniciar por la escuela y dentro de ésta, tenemos que pensar en el maestro, que de ser un poseedor de la verdad, debe de convertirse en un facilitador del aprendizaje, en la medida en que permita a los alumnos que descubran poco a poco el conocimiento, lo creen y lo recreen, para así comprometerse con su realidad, y poder tomar decisiones que ayuden a solucionar la problemática actual.

Hoy comprendemos que dentro de mi trabajo, los alumnos, son los seres más importantes, porque nos han hecho sentir que son nuestra fuente de energía. Los objetivos alcanzados con el método aplicado han sido:

- Investigar en el proceso enseñanza-aprendizaje, los mecanismos que permiten al estudiante de las facultades de Ciencias Políticas y Administración Pública y Humanidades y a los docentes de Historia de la Escuela Preparatoria, descubrir su capacidad de relación, para que apliquen el conocimiento del pasado en el presente, para que de esta manera revaloricen la Historia.
- Valorar las actitudes de cambio que conduzcan al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, en las asignaturas y Unidades de Aprendizaje de Historia.



- Comparar la influencia de los exámenes en el aprendizaje del alumnado, con la ejercida por formas innovadoras de evaluación, para la enseñanza de la Historia.
- Dar a conocer los resultados obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje, con la aplicación del método Investigación-Acción.

Tenemos la clara idea de que no hemos logrado, completamente que el alumno del modelo educativo innovador aprenda a construir el conocimiento en el primer acercamiento al método I-A, después de haber tenido por años el aprender a repetir datos de Historia, pero también sabemos, que por lo iniciado y quizá lo más importante es el compartir el conocimiento con los docentes de la Escuela Preparatoria y de nuestra disciplina quienes están formando a las generaciones posteriores de hombres y mujeres de esta parte de la aldea global.

A MANERA DE COLOFÓN

Pensamos que es necesario el cambio en el abordaje de la docencia, y que éste se tiene que dar desde las aulas, pero sustentando en una investigación, el cambio será paulatino, pero el camino lo hemos iniciado y algún día podremos alcanzar la meta, porque hemos iniciado a caminar y no pensamos descansar.

REFERENCIAS

- Alpuche Garcés, Óscar (1995). *La relación apunte examen y su mediación por la realidad*. en Revista Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina. Número 2. Septiembre-diciembre. México. pp. 64-66.
- Barabtarlo, Zedansky Anita (1995). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de Profesores*. México: UNAM/CISE, 183 p.
- Basilio, Ramiro (1995). *El alumno como sujeto crítico, creativo y reflexivo*. en Revista Siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina. Número 2 Septiembre-diciembre, pp. 67-68.
- Bloom, S. Benjamín. et al. *Evaluación del Aprendizaje*. Argentina. Ed. Troquel. 1a. ed. en inglés 1971. 3a. ed. en español 1981, vol. I. 419 p.
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevo Mar. 3a. ed.150 p.
- Ezpeleta, Justa. *Modelos educativos: notas para un cuestionamiento*. en Cuadernos de Formación Docente. Número 13. México: ENEP. Acatlán, UNAM, pp. 8-23.

- Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1996). *Constructivismo y Aprendizaje Escolar*. México: Ed. Castellanos, 330 p.
- Ibid (1992). *Aprendizaje Operatorio*, en *Ensayos de Teoría Pedagógica*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano a. C., pp. 31-58.
- Ibarra, Cisneros José Manuel. *Lecturas para el Curso de Modelos Educativos*. compendio preparado en enero de 1996. Inédito.
- Jelinek, Raquel y Dora Moreno (1996). *Comunicación y Educación*. compendio de artículos para el módulo de comunicación y educación.
- Lafourcade, Pedro (1985). *Evaluación de los aprendizajes*, 3a reimpresión. Madrid: Ed. Cincel. 359 p.
- Lerner, Victoria (comp) (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*. México: Instituto de Investigaciones Históricas José Ma. Luis Mora y UNAM.
- Luna, Laura. *Expansión y crisis del Modelo Universitario en México. El caso de la UAEM: En la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública: (1980-1992)*. Tesis de Licenciatura. Toluca, México: UAEM, 106 p.
- Morán Oviedo, Porfirio (1985). *Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso Enseñanza-Aprendizaje desde una perspectiva grupal*. en *Perfiles Educativos*. No. 27-28. Enero-Junio, pp. 9-25.
- Morán Oviedo, Porfirio (1995). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika. 2ª ed., 189 p.
- Park, Peter. "Qué es la Investigación Acción Participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas". en *La Investigación-Acción Participativa*. Ed. Humanidades. El Quinto Centenario.
- Rangel, Guerra Alfonso (coord.) *Glosario de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Rivas, Lucinda (1995). "Una investigación educativa con estudiantes para apoyarlos a que construyan su palabra y su acción", en *Revista Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*. Número 2. Septiembre-diciembre, pp. 56-59.
- Rogers, Carl (1978). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Romo Beltrán, Rosa María (1993). *Interacción y Estructura en el Salón de Clases*. Negociaciones y estrategias. México: Universidad de Guadalajara, 151 p.

Rueda Beltrán, Mario, Gabriela Delgado Ballesteros y Miguel Ángel Campos Hernández (coords) (1991). *El Aula Universitaria*. México: CISE/UNAM, 467 p.

Sañudo Guerra, Lya Esther (1993). *Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Paradigmas y métodos* (ensayo). Cuadernos de Divulgación en Jalisco. México: Secretaría de Educación Jalisco.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Mi Libro de Historia de México*. Quinto grado. Educación Primaria. México, 159 p.

Silva, Michelena Héctor y Rudolf, Sonntag Heinz (1974). *Universidad, dependencia y revolución* 4a. edición. México: Siglo XXI.

HEMEROGRAFÍA

Perfiles Educativos. Revista de Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. N° 61,62. 67 y 68. Julio 1993-Junio 1995.

Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina. Revista Cuatrimestral. Directora Anita Barabtarlo Z., N° 0-4. Enero 1995-agosto 1996.

TRANSVERSALIDAD EN HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA: PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POR PRACTICANTES DEL COLEGIO DE HISTORIA, BUAP

Edgar Gómez Bonilla*

INTRODUCCIÓN

La Historia debe formar en el alumno la conciencia del criterio de unidad nacional como medio favorable para facilitar la evolución social de México, es lo que establece el plan de estudios vigente desde el 2006 en el Bachillerato General poblano. El estudio de la Historia de México se fundamenta en la necesidad de explicar el desarrollo de la sociedad en su espacialidad y temporalidad para entender el presente del país, por lo que se maneja el concepto de Historia como conocimiento y acontecimiento, señalando la importancia del discurso histórico en la conformación de la identidad del individuo y de la sociedad que desde un enfoque comparado y total, se convierte como enseñanza en "el instrumento adecuado para describir los procesos y poner a prueba los modelos para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo que es promesa, y lo que es amenaza" (Vilar, 1998:52).

Bajo el fundamento del programa de estudios de Historia de México en el Bachillerato General para el profesor lo válido es el tratamiento de temas históricos, a través de una metodología investigativa, donde se ayude al estudiante a formular problemas, plantear hipótesis y mostrar las fuentes de información a fin de verificarlas o desecharlas, hay que recordar a los jóvenes según González (2004:124) que "la Historia de la civilización ha de proyectarse sobre una red de nombres, fechas y sucesos concretos", que permitan visualizar hechos históricos puntuales los cuales se documentan para delimitar su legitimidad en la colectividad. De esta manera la creatividad del estudiante se estimula contribuyendo a su desarrollo intelectual, en una forma más perdurable, que la simple acumulación de conocimientos.

El bajo rendimiento académico de los estudiantes, en cuanto a la apropiación de los saberes históricos que plantean los planes y programas de estudio, es reflejo del obsoleto método de enseñanza, que impera basado en la acumulación excesiva de cono-

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia.



cimientos donde se privilegia la memorización de los datos. La función del maestro de Historia es hacer que sus alumnos conozcan el pasado como clave para entender el presente porque la Historia no tiene como propósito juzgar el pasado sino comprenderlo.

La enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo ha tenido varios cambios y en todos ellos, se abordan como factor primordial los principios de la educación nacional representados en: la identidad nacional, la justicia, la democracia, la independencia y soberanía, que permitan al individuo entender el proceso histórico y así interactuar en los ámbitos sociales. En el bachillerato general el aprendizaje de la Historia además del conocimiento de hechos históricos, debe partir de un planteamiento metodológico y sistemático, que facilite el dominio de interpretación y que generen en el estudiante un pensamiento crítico.

La carencia de recursos didácticos, así como la escasa capacitación y actualización del docente no permite egresar alumnos con una adecuada conciencia social, reflexiva, y participativa, porque la didáctica de la Historia tradicional se ha limitado "a dar recetas sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sin reflexionar sobre la práctica educativa y su transformación social" (Nieto, 2001:85-86), lo que ha llevado por ejemplo a que las reformas educativas de la secundaria en 2005 y el bachillerato en el 2006, desaparecieran a la Historia en el primer año de secundaria y redujeran el área histórico social en el bachillerato por considerarla poco pertinente con el pretexto de asegurar la eficiencia terminal, porque desde que inició la primera década del Siglo XXI la Historia es de las asignaturas que más se reprueban en el sistema educativo mexicano.

PANORAMA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO

Actualmente se están realizando importantes innovaciones como la profesionalización de docentes, el desarrollo de clases activas, así como, el diseño de técnicas de enseñanza e implementación de experiencias de aprendizaje basadas en el enfoque por competencias que fortalecen el saber histórico como disciplina en el aula.

En el caso de la profesionalización se espera que los profesores de Historia promuevan la sensibilidad y el criterio para abordar las cuestiones de tipo histórico, se trata que propicien en sus estudiantes el aprendizaje de una Historia viva, con sentido y reflexión. Es cierto que el saber histórico en nuestro contexto social se desvaloriza por considerarlo un conocimiento menor, lo que provoca que profesionales de otras disciplinas sean quienes imparten la asignatura cayendo en serias limitaciones, las mismas que un historiador presenta si imparte por ejemplo Matemáticas o Literatura, lo que enseñe quizá no se apegue a lo que un profesional de la materia domina, los conocimientos que se expliquen serán incompletos o poco exactos. En el caso de la Historia ocurre

algo similar por ello es cotidiano que frente a la falta de dominio de la asignatura se tiene que recurrir a las actividades rutinarias de los cuestionarios o los aburridos dictados, quedando en el olvido elementos, técnicas y metodología que permita a los estudiantes pensar históricamente (Gómez, 2004b, p. 4).

Quienes tienen la responsabilidad de impartir las asignaturas de Historia deben apostarle a lograr una formación disciplinar y pedagógica que asegure la enseñanza de los saberes históricos, comprendiendo que la Historia se aborda como conocimiento y acontecimiento, para que “la sociedad contemporánea busque nuevas alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas” (Gómez & García, 2004a, p. 5). Para cambiar esta situación algunos profesores han decidido suprimir el enfoque tradicional de enseñanza evitando los dictados y el monólogo, pasando de clases pasivas a activas, interactuando con sus alumnos y favoreciendo un aprendizaje más puntual de los acontecimientos históricos.

PENSAR HISTÓRICAMENTE EL PRESENTE DE LA SOCIEDAD MEXICANA

En el análisis del Bachillerato General García (2004, p. 12) identifica que el programa de estudios en Historia de México, se delimita como el marco para la valoración sistemática de los fenómenos económicos, políticos y sociales actuales, a partir de su ubicación en el contexto histórico-cultural. Histórico, porque articula las disciplinas y, permite comprender los conceptos y las categorías en su dimensión espacio-tiempo y, Cultural, al posibilitar la explicación y el proceso de construcción de la Historia. En el bachillerato se postula el abandono del estudio histórico centrado en hechos aislados para adoptar una postura que privilegie aspectos colectivos, sociales y cíclicos de lo sociohistórico, (Cardoso, 1997, pp. 38-39) en lugar de centrarse en los individuos, élites dominantes y hechos irrepetibles.

Historia de México para su estudio se aborda como conocimiento y acontecimiento, esto es, como “Historia Total” que se define desde la perspectiva de síntesis que ofrece una visión integral de los procesos particulares estudiados y que a la vez permite comprender el papel que jugaron los actores y generadores de la Historia: los hombres agrupados por su función laboral, por su actividad económica, por sus creaciones culturales, por sus vínculos sociales, es decir por la totalidad de la vida humana; permitiendo al estudiante pensar históricamente la sociedad actual y buscar nuevas alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas. Su enfoque historiográfico se fundamenta en la Nueva Historia que está relacionada con tercera generación de la Escuela de los Annales, porque a partir del planteamiento de que todo tiene una Historia, es decir, todo tiene un pasado que en un principio



puede reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado, esto conduce a la Historia total (Heffer, 1991). Su perspectiva va más allá de la narración de acontecimientos y se orienta hacia el análisis de las estructuras, pues lo que verdaderamente importa son los cambios económicos y sociales a largo plazo y los cambios geohistóricos a muy largo plazo que se presenten (Burke, 1993, p. 14).

El estudio de la Historia promueve en los jóvenes de bachillerato la competencia pensar históricamente de manera crítica y reflexiva el presente de la sociedad mexicana, orientando sus sensibilidades sobre el conocimiento del pasado, para que sean responsables de sus acciones futuras. Se propone como base metodológica la presentación para cada una de las épocas históricas, de textos que expresan interpretaciones y a partir de una diversidad de enfoques, otorgar al estudiante un contexto más amplio y comprender los acontecimientos históricos gestados en México. Asimismo, se establece como acción de síntesis en la asignatura la interpretación del desarrollo histórico de la sociedad mexicana en su dimensión espacial y temporal, con el propósito de que el estudiante piense históricamente y busque alternativas que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas (García, 2004, p. 103).

PROMOCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL AULA

El proceso para diseñar planes de clase parte de la transversalidad que se construye entre la Historiografía y la didáctica de la Historia, con el propósito de favorecer la conciencia histórica en el aula. Su utilidad radica en concebir una serie de estrategias que permita a los estudiantes del COHIS en su práctica docente motivar a los alumnos de bachillerato, a aprender hechos con sentido y significado, identificando su papel de protagonistas al formar parte de los procesos sociales. El fin es alcanzar los criterios de comprensión del presente, cuyos fundamentos son las bases que la Historia otorga al dejar testimonio en el pasado, y así optar por un futuro más promisorio (Sánchez, 2002).

El alumno de bachillerato comprende que la Historia no es pasado muerto, y que la debe concebir "no como una ciencia de hechos o sucesos, sino de procesos, entendiéndolos no como piezas que tienen un comienzo y un fin sino como entidades que se convierten en otras, porque en la Historia no hay inicios ni finales" (Arias, 2004, p. 16).

En esta perspectiva el practicante del COHIS debe propiciar en el aula el abordaje de los ejes transversales que integren el saber histórico y que modifiquen el aprendizaje desarticulado que se observa en la adquisición de los saberes y su posterior aplicación, esto propiciado quizá por el papel que ejerce el docente al momento de presentar la materia (Poncelis, 1990, pp. 146-147). Ejes transversales de carácter histórico que para el caso del bachillerato quedan delimitados en:

1. *Conocimiento general de Historia*, que es la idea general de captar representaciones y reconocer los diversos hechos que se desarrollan en la Historia para expresar ideas.
2. *Temporalidad de la Historia*, donde se identifica el dominio del alumno en el bachillerato para ubicar los acontecimientos en el desarrollo de la Historia, esto es, secuencia y cambio de los hechos.
3. *Representación gráfica y visual de Historia*, ubicada en el rasgo de la representación icónica de la Historia a través de la identificación, se deben considerar las posibilidades expresivas visuales de los hechos, personajes y lugares.
4. *Jerarquización u ordenación de acontecimientos*, como contexto y testimonio histórico donde su principal característica es la ubicación de palabras o frases que mejor completen el significado lógico de la oración que hace alusión a un hecho histórico.
5. *Espacialidad en Historia*, representada en la ubicación, secuencia y cambio geográfico que permite establecer las relaciones de ubicación, secuencia y cambio que se presentan entre el acontecimiento histórico y su relación geográfica (Martínez, 2009).

Ejes transversales que se encuentran con dos aspectos importantes para la enseñanza de la Historia, las corrientes historiográficas y la didáctica (véase cuadro 1).



Cuadro 1. Transversalidad en la enseñanza de la Historia en Bachillerato

CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS	TRANSVERSALIDAD	ASPECTOS DIDÁCTICOS
Postura ecléctica enseñanza del conocimiento histórico:	Conocimiento general de Historia	Competencias en el bachillerato (Categorías)
a. Historicismo b. Positivismo c. Materialismo Histórico d. Annales:	Temporalidad en Historia	1. Se autodetermina y cuida de sí 2. Se expresa y comunica 3. Piensa crítica y reflexivamente 4. Aprende de forma autónoma 5. Trabaja en forma colaborativa 6. Participa con responsabilidad en la sociedad
Primera generación: Historia Total	Espacialidad en Historia	
Segunda generación: corta, mediana y larga duración.	Representación gráfica y visual de Historia	Experiencias de aprendizaje: significativa, descubrimiento, zona de desarrollo próximo
Tercera generación: La Nueva Historia		
Cuarta generación: El giro crítico e. Historia cultural	Valores en la jerarquización de acontecimientos	Estrategias de enseñanza : Observación, resolución de problemas, obtención de productos y discusión

PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE DISCIPLINAR Y TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Frente a todas las posibilidades de interpretación que otorgan las corrientes historiográficas el practicante del COHIS antes de diseñar su clase debe pensar y hacerse consciente de la Historia a presentar con sus alumnos de bachillerato porque sabe que en función del referente teórico será la interpretación del acontecimiento.

Para comprender este punto se puede ejemplificar el diseño de una planeación didáctica con enfoque disciplinario que establece la transversalidad en la enseñanza de la Historia, pensemos en un tema de estudio a trabajar en las aulas del bachillerato: *Porfirio Díaz, caudillo, demócrata ficticio y dictador (1877-1910)*. En el diseño de actividades se identifican cuatro posibilidades de clase que otorgan las corrientes historicista, positivista, materialista y la segunda generación de la Escuela de los Annales.

Desde la corriente del Historicismo, se recupera la visión de Ranke, para quien las circunstancias que originan a la Historia son personales. De esta manera en el aula se propone trabajar cronológicamente la Historia de vida de Porfirio Díaz, y retomando

la teoría rankiana se reconstruye el hecho histórico a partir del protagonismo de un individuo, ubicando la secuencia histórica sobre los tres roles que vivió como presidente de la república. Para ello los estudiantes investigan acontecimientos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y científicos del Porfiriato entre 1877 y 1910, a fin de que elaboren una línea del tiempo.

Si pensamos en la corriente positivista, la Historia se identifica como conocimiento científico a partir de la búsqueda de información y de acuerdo al referente que otorga Comte, se parte del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia. De esta manera se decide llevar al aula los facsímiles de los siguientes documentos a fin de que los estudiantes recreen la época porfirista: 1. El plan de Tuxtepec proclamado el 10 de enero de 1876 donde Díaz desconoció como presidente a Lerdo de Tejada (llegada del caudillo), 2. La Ley Reglamentaria de Educación, promulgada en 1891 que estableció la educación como laica, gratuita y obligatoria (democracia ficticia), y 3. Entrevista Díaz Creelman (ocaso de la dictadura).

En el caso del Materialismo histórico y pensando en Durkheim con su teoría estructural. En el aula los alumnos analizan el Porfiriato de forma estructuralista, fundamentándose en el ámbito económico. La idea es que los alumnos se hagan conscientes de la política económica del Porfiriato llamada Liberalismo (dejar hacer, dejar pasar) que predicaba los pilares del gobierno porfirista, gracias al uso del capitalismo, y con lo que México empezó a lograr un avance en la Modernidad.

Las Escuela de los Annales, en su segunda generación representada por Fernand Braudel y la larga duración, otorga la siguiente posibilidad de enseñanza en el aula se organiza al grupo por lecturas individuales (4) para que procedan a leer individualmente; cada estudiante elabora en su libreta una lista de criterios y acontecimientos que sostienen la caracterización que se propone. El docente hace una exposición donde ubica temporalmente en una línea del tiempo a los estudiantes recurriendo al proceso de larga duración para valorar el periodo (1. años veinte el Porfiriato en el contexto de la Revolución Mexicana, 2. años cuarenta y cincuenta el Porfiriato en la consolidación económica; 3. años sesenta y setenta el Porfiriato en el escenario capitalista y socialista, 4. años ochenta y noventa el Porfiriato en el marco neoliberal). A partir de la línea del tiempo, los alumnos elaboran una historieta que caracteriza al Porfiriato, se eligen al azar algunas historietas y el profesor concluye reafirmando la diversidad de criterios que existen en la interpretación del periodo (económico, político, social, cultural, tecnológico). El profesor evalúa la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos previos a través de la caracterización de Porfirio Díaz, representándolo en la historieta.

Para complementar el ejercicio de planeación docente de los practicantes donde destaca la transversalidad entre la historiografía y didáctica, se establece como elemen-



to definitorio que la enseñanza de la Historia otorgue una visión integral en cuanto al manejo del conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como, la asunción de actitudes y valores que lleven a la formación de estudiantes que además de conocer y hacer, aprendan a aprender, a resolver y a decidir. El practicante del COHIS considera en su planeación en el aspecto didáctico: las competencias en el bachillerato, las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje (véase cuadro 2).

El marco curricular de las competencias en el bachillerato dirige los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la consecución de objetivos concretos; que son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; porque poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente. La movilización de saberes, saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer, se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Las competencias en Educación Media Superior se abordan genéricamente en todos los subistemas de bachillerato del país, para proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas a sus estudiantes divididas en seis categorías:

1. Competencia se *autodetermina y cuida de sí*, para su desarrollo requiere actividades donde el alumno se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue; es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos género.
2. Competencia se *expresa y comunica*, su aplicación se basa en que el alumno escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
3. Competencia *piensa crítica y reflexivamente*, donde el alumno desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; y sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
4. Competencia *aprende de forma autónoma*, se práctica en el alumno cuando aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
5. Competencia *trabaja en forma colaborativa*, se ejecuta en el alumno si participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
6. Competencia *participa con responsabilidad en la sociedad*, para su implementación el alumno participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturali-

dad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (SEP, 2008).

Cuadro 2. Planeación didáctica con enfoque disciplinario

TEMA: LA DICTADURA PORFIRISTA	SUBTEMA: CAUDILLISMO, DEMOCRACIA FICTICIA O DICTADURA	
Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general	24. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Busca información sobre el Porfiriato, a partir del análisis de textos que hacen alusión a la época elaborando una historieta para que se identifiquen y sistematicen las similitudes y diferencias entre el periodo con el presente.
Saberes y ejes transversales	Conocimientos: Conocimiento general de Historia – Comprender las características económicas, políticas y sociales que delimitaron al régimen porfirista.	
	Habilidades: Temporalidad, Espacialidad, Representación gráfica y visual – Identificar los eventos que permiten caracterizar al Porfiriato, reflexionando sobre el régimen porfirista tanto en sus dimensiones de fortaleza como de debilidad.	
	Actitudes: Valores en la jerarquización de acontecimientos – Interpretar las representaciones que se tienen del porfiriato a partir de caracterizar el régimen político y el periodo histórico.	
Estrategias de enseñanza	Disciplinar: – Annales (larga duración de Fernand Braudel). Didáctica: a) Solución de problemas: Exégesis (distribución de textos que genere la interpretación, comentarios, análisis, comprensión, explicación, aclaraciones de la lectura). b) Discusión: Lluvia de ideas. c) Obtención de productos: historieta. d) Observación: Análisis icónico de la historieta	
Experiencias de aprendizaje	Técnica de la tarea dirigida 1. Se organiza al grupo por lecturas individuales (5) para que procedan a leer individualmente. 2. Cada estudiante elabora en su libreta una lista de criterios y acontecimientos que sostengan la caracterización que propone. 3. El docente hace una exposición donde ubica temporalmente a los estudiantes recurriendo al proceso de larga duración para valorar el periodo porfirista. (años 20 rev. mexicana, años 40 y 50 consolidación económica, 60 y 70 capitalismo, 80 y 90 neoliberalismo). 4. A partir de la lista, los alumnos elaboran una historieta en cuatro cuadros que caracterice el porfiriato. 5. Elección al azar de algunas historietas. 6. El profesor concluye reafirmando la diversidad de criterios que existen para interpretar al porfiriato.	

En el trabajo de planeación de los practicantes del COHIS aparecen las estrategias de enseñanza que se presentan en cuatro técnicas a ejecutar en las clases: la observación, la resolución de problemas, la obtención de productos y la discusión (véase cuadro 2).

La didáctica basada en la observación, se basa en el aspecto social cognoscitivo, porque los seres humanos aprendemos mediante la observación e imitación de nuestros referentes. Un individuo, puede aprender una conducta por observación, y no reproducirla necesariamente. Para comprobar que se está comportando igual que su "modelo", se le compara con otro conjunto de personas que no han tenido como referente al mismo modelo.

Por ello, la enseñanza mediante la observación considera como fases: a. La adquisición, donde el alumno de bachillerato capta los rasgos del referente, porque el modelo condiciona en gran parte esta fase, cuanto más llame la atención el modelo, más atención se le prestará; b. La retención donde el alumno analiza y guarda en su memoria los comportamientos observados en forma de imágenes mentales para sacarlas cuando sea necesario; c. La ejecución, para que el alumno practique los comportamientos que considere apropiados y útiles, traduciendo los que ha retenido en la fase anterior, porque cuantas más veces se reproduce un comportamiento más se mejora en su imitación; y d. Consecuencias, desde donde se comprueba si estos actos y rasgos, favorecen o perjudican al alumno.

La didáctica basada en la solución de problemas es un método docente dirigido al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Los conocimientos tienen la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Los practicantes del COHIS presentan a los alumnos de bachillerato el problema para identificar las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, ellos trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo. Una de las principales características de la didáctica basada en la solución de problemas está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, respetando su autonomía y observando en la práctica aplicaciones de lo que se encuentra aprendiendo en torno al problema.

Por otra parte, la didáctica de la solicitud de productos se basa en la obtención de evidencias de aprendizaje, que deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo del alumno y la demostración de sus competencias e información que ha

integrado. En el aula los practicantes del COHIS incorporan propuestas que integran una tentativa de solución a un problema que consiste en un proyecto de investigación de desarrollo o de evaluación. La solicitud de productos es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección a futuro del alumno, para la obtención de la evidencia se recomienda establecer como lineamientos de su construcción: el problema a resolver; enunciar el fundamento que dará sustento teórico al trabajo; el fin con el que se realiza el producto, así como, los recursos financieros, humanos y materiales requeridos.

La didáctica basada en la discusión consiste en que el practicante propicie en los alumnos la identificación de conocimientos que deben estudiar por cuenta propia. La discusión en el aula y desde el discurso histórico no asume el carácter de juicio para la atribución de notas, sino el de una fase del aprendizaje en este caso el método de exposición oral. Entre sus acciones en el aula se espera que los alumnos estudien por sí solos para que ganen confianza en su capacidad para interpretar fuentes de información, desarrollando su competencia de expresión y comunicación. De esta manera el practicante del COHIS formula la pregunta y espera que un alumno voluntario otorgue la respuesta. En caso de que eso no ocurra, él indicará al alumno que debe hacerlo. Obtenida una respuesta, pregunta a la clase si está de acuerdo y, si la respuesta es realmente satisfactoria, se pasa a la siguiente. En caso de que la respuesta no sea satisfactoria, el docente practicante insiste para que la rectificación surja de un educando, pudiendo entablarse una discusión, con la participación de todos los que quieran, hasta llegar al punto deseado. Después de iniciado el interrogatorio, por medio de voluntarios o de indicación indirecta, el docente hará que toda la clase participe, ocupándose, principalmente, de los educandos más retraídos o tímidos.

Como complemento a la planeación se incorporan las experiencias de aprendizaje que los docentes practicantes del COHIS proponen desde tres enfoques constructivistas sustentados en lo significativo, el descubrimiento, y la zona de desarrollo próximo.

El "aprendizaje significativo" que propone Ausubel se concibe como un proceso de recepción de información, su razonamiento es deductivo, y por ello, el aprendizaje es significativo en la medida que se genera un ambiente en condiciones que permitan su contextualización evitando así el aprendizaje por memorización (Moreira, 2000, p. 11). Así, el papel del docente que imparte Historia es el de organizador porque presenta a los estudiantes los contenidos históricos de carácter cognitivo y procedimental, así como, un gran número de ejemplos, a fin de que los estudiantes apliquen el conocimiento del pasado en la solución de problemas o los reconozcan a través de los ejemplos.

Brunner, plantea el aprendizaje de los acontecimientos históricos a través de procesos por "descubrimientos" fundamentándose en el razonamiento inductivo, estable-



ciendo para el estudiante una participación activa (Garza, 2002, p. 52). Los docentes de Historia se encargan de organizar las estructuras instruccionales que permitan a los estudiantes del Bachillerato descubrir el conocimiento histórico, establecer generalizaciones y relaciones, formular hipótesis, y lo más importante desarrollar un nivel conceptual holista en sus fases: cognitiva, procedimental y afectiva.

El enfoque teórico de Vigotsky para quien el proceso de aprendizaje y en el caso de la Historia se debe dar por reestructuración, propone el “aprendizaje de la zona de desarrollo próximo”, en este se percibe que el estudiante no sólo recibe la información y la organiza de acuerdo a su correspondencia, sino que la transforma, al imprimirle una interpretación que parte de lo que previamente conoce y que después potencia cuando genera cambios en la misma realidad y permite a su vez explicarla. Los elementos mediadores son básicos para que se logre el aprendizaje, porque el estudiante cambia sus estados cognitivos a través de los estímulos recibidos del medio, y a la vez, revierte los cambios hacia el exterior, por tanto su razonamiento es deductivo porque a partir de él, se puede comprender el presente sustentado en el conocimiento como un sistema y los conceptos como parte de él.

CONSIDERACIONES FINALES

La conciencia histórica, desde el estudio de la Historia se fundamenta en la necesidad de conocer y explicar el desarrollo de la sociedad en su dimensión espacio-tiempo, para entender el presente del país, pero además ejercitar la transversalidad entre la Historiografía y la Didáctica. Se maneja el concepto de “Historia” como conocimiento y acontecimiento, cabe señalar la importancia de la Historia en la conformación de la identidad del individuo y de la sociedad además de que si se agrega una Historia comparada y total, entonces la enseñanza se convertirá en el medio para describir los procesos y poner a prueba los modelos para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo que es promesa, y lo que es amenaza. El profesor de Historia debe abordar los temas históricos, a través de una metodología histórica (teorías, métodos, técnicas, instrumentos), en donde ayude al estudiante a formular problemas, plantear hipótesis y mostrar las fuentes de información para verificarlas o desecharlas.

REFERENCIAS

- Arias, C. (2004). *Cómo Enseñar la Historia: Técnicas de Apoyo para los Profesores*. D. F., México: ITESO.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Universidad.

- Cardoso, C. (1997). *Evolución reciente de la Historia en los Métodos de la Historia*. D. F., México: Grijalbo.
- García, A. (2004). La Historia regional y su propuesta de enseñanza en el bachillerato general. En: *Primer Encuentro estatal de educación media superior sobre la enseñanza de la Historia*. Puebla, México: SEP-BUAP.
- Garza, R.(2002). *Aprender cómo aprender*. D. F., México: Trillas.
- Gómez, E. & y García, A. (2004a). *Historia de Puebla I*. Puebla, México: Bookmart.
- Gómez, E. (2004b). Origen y evolución de la enseñanza de la Historia en el bachillerato. En: *Primer Encuentro estatal de educación media superior sobre la enseñanza de la Historia*. Puebla, México: SEP-BUAP.
- González, L. (2004). *El oficio de historiar*. D. F., México: Colegio Nacional-Clío
- Heffer, J. (1991). *New Economic History. Diccionario de Ciencias Históricas*. Madrid, España: Akal.
- Martínez, H. (2009). *Realidades y retos en la enseñanza de la Historia: Desarrollo de habilidades de dominio histórico en estudiantes de Bachillerato*. Puebla, México: BUAP.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo. Teoría y práctica*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Nieto, J. (2001). *Didáctica de la Historia*. D. F., México: Santillana.
- Poncelis, M. (1990). "La Docencia una alternativa en la formación profesional del Historiador". En: *La enseñanza de Clío*. D. F., México: Instituto Mora.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. D. F, México: UNAM.
- SEP (2008). "Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato". En: *Diario Oficial de la Federación*. D. F., México: SEP.
- Vilar, P. (1998). *Pensar la Historia*. D. F., México: Instituto Mora.



APLICACIÓN DE NUEVAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ENP/UNAM

Verónica Jiménez Villanueva*

INTRODUCCIÓN

Debemos aceptar que muchos alumnos de Nivel Medio Superior, dan prioridad, en diversos métodos de estudio e investigación al uso de Internet, las imágenes, la música y/o los videos sobre la lectura tradicional de libros y documentos, por ello resulta preocupante ante la disminución de consulta de fuentes escritas tangibles, e incluso, en el aula el simple uso del pizarrón y el gis –o plumón–, estas opciones están rebasadas por un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que algunos han llamado *Tercer Entorno*, distinguiéndolo del entorno natural y urbano, se desarrolla a través de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones. (Echeverría, 2000, pp. 9-13). Por ello es prioritario encontrar un equilibrio en ese universo de estrategias didácticas que podemos aplicar a la enseñanza de la Historia, caso específico de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), perteneciente al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Es importante seguir con el uso de nuestros tradicionales recursos y materiales didácticos, en especial la lectura de textos, búsquedas en bibliotecas para las investigaciones y la entrega de las mismas en los formatos escritos habituales, pero no debemos ignorar las ventajas que nos dan las Nuevas Tecnologías de la Información, en especial por el aparente manejo que nuestros alumnos tienen de ellas, por ello es necesaria la actualización docente en el aprendizaje del uso y aplicación de las mencionadas TIC's.

Es indispensable promover, en forma adecuada, capacitación que se oriente al profesor de este nivel, en el uso de la computadora, sus programas y aplicaciones, así como el conocimiento de la Web como fuente de información, cuya consulta nos permita recomendar sitios serios y confiables, identificar con facilidad sitios de dudosa calidad académica, y que quede a juicio del profesor regular algún criterio de uso por parte de los alumnos, combinándolo con la consulta de fuentes documentales escritas.

Esta metodología puede motivar la creatividad, por ejemplo, para combinar la lectura de libros con la redacción de ensayos cortos en documentos con extensión **.doc** o

* Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9 "Pedro de Alba" UNAM.



.pdf, o la elaboración de presentaciones electrónicas multimedia con *PowerPoint*, realizar videos con programas como *Movie Maker* o la creación de páginas Web o *Blogs*; todo ello elaborado por los alumnos y supervisado de forma adecuada por el maestro.

Considerando estas inquietudes, se muestra un comparativo de recursos tradicionales y el equivalente manejado en algún formato de TIC:

RECURSOS DIDÁCTICOS TRADICIONALES	PROPUESTAS DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARALELOS QUE SE PUEDEN GENERAR A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE NUEVAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA ENP.
Música en LP's, cassette, CD normal-comercial	Música en formato .mp3
Monumentos históricos y arqueológicos, piezas de arte, museos	Visitas virtuales a través de la Web
Historia viva (audio)	Audio en formato .mp3, visitas a youtube.com, edición de audios (podcast)
Fotografía	Digitalización de imágenes a formato .jpg, edición de las mismas en programas como Photoshop
Fuentes primarias	Digitalización personal de documentos en formato .pdf, indagación a través de buscadores en la Web o en páginas Web donde se puedan consultar catálogos, colecciones y/o bases de datos con diversas fuentes útiles para el estudio de la Historia.
Libros, periódicos, revistas	Digitalización personal de documentos en formato .pdf o .doc; indagación a través de buscadores en la Web o en páginas de Archivos Históricos, búsqueda o creación de podcast sobre el archivo a narrar
Transparencias	Digitalización de imágenes a formato .jpg, edición de las mismas en programas como Photoshop
Videos	Búsqueda en youtube.com, edición en diversos programas
Mapas	Digitalización personal de imágenes a formato .jpg, edición de las mismas en programas como Photoshop. Digitalización de documentos en formato .pdf, Google Earth
Teatro	Visitas a youtube.com
Lecturas	Digitalización de documentos en formato .pdf, indagación a través de buscadores en la Web o en páginas con bases de datos y/o Archivos Históricos
Mapas conceptuales	Uso de programas como Word, PowerPoint, CMapTools



Mucho de este trabajo ya tiene un camino andado. En los últimos años la UNAM ha hecho una labor importante, citando ejemplos:

- La **Dirección General de Bibliotecas** y su generoso índice para catálogos bibliográficos, hemerográficos, bases de datos, revistas electrónicas, tesis entre muchas referencias más que se puede consultar en: *dgb.unam.mx*;
- el esfuerzo institucional al poner en la Web la página de **Toda la UNAM en línea** <http://www.unamenlinea.unam.mx/>, lo que permite a investigadores, docentes y alumnos, tanto de la Institución como de otras instancias educativas, acceder a una casi inagotable cantidad de recursos y materiales que pueden ser aplicados en diversas estrategias didácticas,
- incluso, aportaciones locales como el **Proyecto INFOCAB SB403107 “Página**

Web del Colegio de Historia ENP9” *www.historiap9.unam.mx* desarrollado en el Plantel 9 “Pedro de Alba” de la ENP, que funciona desde 2008 y que ha procurado tener a disposición de los académicos materiales, recursos y propuestas para sus clases de Historia.

Sin embargo, será cuestión de que los profesores del citado Colegio den un primer paso en el próximo Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE) a efectuarse a fines del mes de mayo de 2012, para que participen con diversos materiales y recursos didácticos que posean para sus actividades académicas personales y que al compartirlos, sean la punta de lanza para elaborar estrategias didácticas con materiales y recursos TIC para su implementación con los alumnos. El proyecto de impartición de cursos para aprender y actualizar el manejo de diversas TIC’s, surge al observar datos locales reveladores que se presentarán en las siguientes líneas.

Para concebir mejor la presente propuesta, podemos considerar que desde 1998, el **Departamento de Educación de Victoria**, en Australia presentó una matriz de desarrollo de competencias para el uso de las tecnologías en el aprendizaje (*Skill Development Matrix*) identificando seis áreas:

1. Uso y manejo de tecnología,
2. uso de aplicaciones básicas,
3. uso de software de presentaciones y publicaciones,
4. uso de multimedia,
5. uso de tecnologías de comunicación y
6. uso de tecnologías de aprendizaje en las principales áreas de conocimiento. (Departamento de Educación de Victoria, 1998; citados en García, A. y L. González, c. 2003, pp. 4-5).

Para cada una de estas áreas se instituyeron objetivos y estrategias para tres etapas de desarrollo:

- Etapa 1: la **exploración de las nuevas posibilidades** que ofrecen las tecnologías para el aprendizaje, desarrollo de nuevas habilidades y la comprensión del papel que pueden jugar las TIC en el aula.
- Etapa 2: busca perfeccionar las habilidades personales, la incorporación de las TIC en la enseñanza y el **desarrollo de prácticas de clase** que integran las tecnologías del aprendizaje.
- Etapa 3: infiere el desarrollo de habilidades avanzadas, exploración de las **posibilidades innovadoras para la clase** del uso de la tecnología y la posibilidad de compartir el conocimiento y las habilidades con otros.

Si consideramos la propuesta de 1998, aplicada al contexto de la ENP en 2012, observaríamos que los niveles de participación en este proceso aún son bajos. Un ejemplo tajante en ese sentido, es la cantidad de profesores en la primera emisión del Diplomado *Aplicaciones de las TIC para la enseñanza* del proyecto *H@bitat puma* durante el ciclo escolar 2010-2011, (Kriscautzki, 2011), los datos estadísticos en cuanto a la participación de los profesores de bachillerato fue abundante, pues se tuvo a un total de 247 docentes de todos los Colegios de la ENP, se procuró un proceso que permitiría desarrollar aplicaciones concretas sobre algún aspecto de la enseñanza-aprendizaje de nuestras asignaturas; desafortunadamente, en el caso de Historia, en esa primera emisión, solo se tuvo la participación de CINCO académicos, siendo uno de los tres Colegios –junto con Geografía y Letras Clásicas- con menor participación en esta experiencia académica.

Por lo anterior, y considerando otras experiencias, **la meta sería apoyar la actualización de la planta docente del Colegio de Historia, con miras a incorporar TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** De esta manera, los profesores que forman parte del Colegio, al actualizar sus conocimientos en cuanto al uso de las TIC's, tendrían diversas herramientas que serían indispensables en la elaboración de recursos, materiales y estrategias didácticas para ser aplicadas en sus asignaturas, y con ello obtener beneficios adicionales con los alumnos que cursan las diversas asignaturas de Historia de la ENP.

LA VIDA ACADÉMICA DE LA ENP CON TIC'S

Al iniciar la segunda década del siglo XXI, tenemos ante nosotros un gran reto: vivir en una época en la que la tecnología ha avanzado radicalmente; se reconocen en ello

ventajas y desventajas, mientras con las primeras se ha facilitado la vida cotidiana, con las segundas se plantea la despersonalización en las relaciones, así como el desinterés de generaciones mayores, sobre el uso y aplicaciones del trabajo que se puede lograr con una computadora (Ibáñez, 2003).

Sin embargo, en nuestra institución se está planteando que el uso de TIC's, será una herramienta necesaria y esencial en nuestras aulas.

Por lo tanto, al ver los esfuerzos por consolidar el conocimiento, elaboración, uso y aplicación didáctica de diversos materiales multimedia que se han generado, y en especial los relacionados con la Web, se tiene la iniciativa de impartir una serie de cursos procedimentales de herramientas TIC, que serán impartidos en el Plantel 9 "Pedro de Alba" de la ENP, y con ello cooperar en este trabajo institucional, buscando que los académicos, obtengan actualización en el área.

Los documentos y programas, de carácter institucional que respaldan esta propuesta, son:

- Plan de Desarrollo 2008-2011. UNAM

Es de destacar que en el *Plan de Desarrollo 2008-2011 de la UNAM*, el Rector José Narro Robles (2008, pp. 7-11) nos enfatiza la diversificación de fuentes de acceso a la información, en especial aquellas que se obtienen por Internet, rubro en el que a nivel bachillerato se han presentado esfuerzos para consolidar una educación óptima y de vanguardia.

A pesar que, como refiere en el documento citado, el avance tecnológico a veces va de la mano con el acrecentamiento de desigualdades y marginación, es importante señalar, que si nuestra Institución cuenta con recursos tecnológicos para emplearlos, de forma especial, al proceso de enseñanza-aprendizaje, es indispensable que se cuente con preparación y capacitación para aplicarlos a la práctica laboral del docente, y en especial para que el alumno cuente con herramientas adicionales para su formación profesional y de vida.

El Rector José Narro Robles, también destacó la importancia del Bachillerato de la UNAM, y en especial subrayó el trascendente papel que tiene para nuestra institución, considerando los siguientes retos:

La tarea educativa en el bachillerato universitario es especialmente importante. Sus alumnos están en una etapa decisiva de definiciones trascendentes para su desarrollo ulterior y la mayoría de sus egresados se incorpora a nuestras carreras universitarias... **la Universidad debe proporcionarles una preparación de carácter general que los capacite para comprender el mundo y su entorno inmediato;...así como localizar y procesar información mediante la utilización de los instrumentos**

tradicionales y de las nuevas tecnologías. Para esto último, se diseñará un programa que busque el desarrollo de habilidades informativas... (y) se fortalecerá la capacitación en el uso de las computadoras y programas... (Narro, 2008, pp. 29-30).

Se insiste en el punto del papel formativo del alumno para que enfrente exitosamente la vida profesional, y se hace notar el énfasis que se da al uso de las nuevas tecnologías como una herramienta más para lograr esa preparación integral, previa a los estudios superiores.

Para su segunda gestión, el Rector Narro Robles, a través del *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*, busca la continuidad de este proyecto:

Un tema inaplazable es... el aprendizaje adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo cual se vincula con el desarrollo de un programa de formación de profesores de nuevo ingreso, que inicie con el bachillerato, orientado hacia la utilización intensiva de las tecnologías de la información y la comunicación (Narro, 2011, p. 21).

En definitiva, uno de los propósitos institucionales inmediatos es la incorporación de TIC's al ámbito académico de la UNAM.

- Plan de Desarrollo ENP. Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar, Directora General (2010-2014). El *Plan de Desarrollo 2010-2014*, es contundente al afirmar, respecto al uso de TIC's:

Visión de la Escuela Nacional Preparatoria

1. En el año 2014 se habrán consolidado en la Escuela Nacional Preparatoria las condiciones *tecnológicas* y administrativas de las nuevas tendencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) serán una herramienta *indispensable* para la labor académica.
3. Se contará con la infraestructura necesaria para acceder a internet en los diferentes espacios de la Escuela Nacional Preparatoria a través de la Red Inalámbrica Universitaria (RIU) (Jurado, 2010, pp. 12-13).

Es evidente que durante esta gestión, habrá un impulso importante al uso, conocimiento y aplicación de las TIC's, y se reitera su carácter de **INDISPENSABLE** en nuestra labor docente, y será un hecho que se deberán incorporar estrategias con uso de TIC's



a los nuevos programas de estudio, en vista de que también se tiene contemplada una reforma curricular en la ENP.

En cuanto al uso de tecnologías y metodologías, el **Plan** destaca que en este momento, son herramientas necesarias de acceso a los aprendizajes y la enseñanza. Para eso, se insistirá en la actualización docente, la incorporación de TIC's para promover el trabajo colaborativo entre los alumnos con el uso de estos recursos. Para lograr este objetivo, se aseguró que también habrá actualización y mantenimiento en los equipos de cómputo de los planteles y de sus instalaciones (Jurado, 2010, pp. 37-38, 43-44).

- *H@bitat puma*

El programa *H@bitat puma* <http://habitat.unam.mx/> se ha dedicado a actualizar a profesores de la ENP, CCH y diversas Facultades en el uso y aplicación de las nuevas TIC's; durante los cursos realizados, en el de *Inclusión de las TIC en las actividades académicas del bachillerato* se realizaron planeaciones didácticas temáticas con recursos de esa naturaleza en diversas asignaturas, y se confirmó su aplicación durante el ciclo escolar con el curso *Aplicación y seguimiento de estrategias de aprendizaje TIC's*; y en seguridad informática se impartió el curso: "*Buenas prácticas de administración y seguridad básica en computadoras personales*".

Más ambicioso, fue realizar el Diplomado *Aplicaciones de las TIC para la enseñanza* del proyecto *H@bitat puma* durante el ciclo escolar 2010-2011, del cual ya se realizó una segunda emisión para la ENP.

Como un apoyo, a manera de seguimiento de aplicación de los conocimientos adquiridos en el Diplomado, el 17 de mayo de 2011 en las instalaciones de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria **DGENP**, inició de forma oficial el *Programa Permanente "Desarrollo de habilidades en TIC's-ENP-H@bitat puma"*.

En este programa se indicaron los objetivos:

- Dar seguimiento a los egresados del Diplomado, observar la continuidad de los proyectos y/o nuevas propuestas de trabajo.
- A través de la experiencia de los maestros que ya acreditaron el Diplomado, se pueda incorporar a otros profesores que no tengan tanta habilidad y conocimiento en el manejo de TIC's.
- Alcanzar en un determinado plazo, al 100% de la comunidad estudiantil que manejen TIC's y desarrollen diversas habilidades a través de estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje en cualquier asignatura.

- Conformar equipos de trabajo con profesores egresados del Diplomado o aquellos que tengan interés en utilizar las TIC's, y que compartan sus estrategias didácticas que usaran en cada ciclo escolar.
- Hacer Seminarios locales y General para intercambiar ideas sobre la continuidad o nuevas estrategias didácticas en las distintas asignaturas impartidas en la ENP.
- *H@bitat puma* continuará de forma permanente la actualización y el apoyo a los egresados del Diplomado, y procurando incorporar a aquellos profesores interesados en desarrollar habilidades en aplicación de TIC's (Hernández, M. et al., 2011).

Parte del Programa, contempló eventos donde el intercambio de ideas y experiencias entre docentes y las actividades realizadas por los alumnos tuvieran difusión, para ello se organizaron diversos eventos:

- **Seminarios locales**
- **Seminario General**
- **Coloquio de alumnos.**

Es importante tener presentes los esfuerzos que se han realizado a partir de la impartición de talleres, cursos y diplomados de *H@bitat puma*,¹ pues se han dedicado a formar y actualizar a profesores de la ENP, el CCH y Facultades, en el uso y aplicación de las nuevas TIC's.

En el Programa se están considerando, en primera instancia, a los egresados de los Diplomados, sin embargo no se tienen inconveniente en aceptar a aquellos profesores que tengan poca o nula experiencia en la aplicación de TIC's en sus aulas.

De todo lo anterior, surge la propuesta para desarrollar el proyecto: *Aplicación de nuevas TIC's en la Enseñanza de la Historia en la ENP*, en el cual el objetivo principal sería la impartición de cursos-talleres para la formación de habilidades y creación de materiales y recursos TIC's, a los profesores del Colegio.

Se buscaría promover el trabajo colaborativo entre docentes, buscando una contribución, y valorando las inquietudes que se han manifestado en distintos espacios,

¹ El *Diplomado Aplicaciones de las TIC para la enseñanza*, ya tiene egresados de dos emisiones; planeado en 5 módulos y con un proyecto final de una unidad didáctica aplicada a un grupo por profesor, cuentan con un generoso banco de estrategias didácticas, y se consideran mecanismos para compartir esas experiencias.



desde el cotidiano pasillo del plantel, hasta eventos académicos en donde convivimos los profesores del Colegio, en cuanto al manejo de ciertos programas y herramientas, los cursos y talleres a impartir serían, de forma general, los siguientes:

- Computación para principiantes
- Mantenimiento correctivo y preventivo de PC's
- Herramientas básicas de Excel
- Power Point 2010
- Uso educativo de redes sociales
- Creación y diseño de publicaciones
- Creación y edición de imágenes:
 - Flickr - PhotoShop CS4
 - Corel 12
 - Fotografía
- Edición de audio y video:
 - Edición de audio y creación de Podcast (Audacity) Creación de recursos multimedia (Windows Movie Maker) Creación de DVD's con materiales educativos
- Páginas Web:
 - Manejo de Internet
 - Herramientas web
 - Diseño de sitios web con Dreamweaver Diseño de sitios web con Flash básico
 - Diseño integral de un portal web
- Desarrollo de páginas dinámicas con PHP y MYSQL
- CD's auto-ejecutables

USO DE LAS TIC'S EN LA EDUCACIÓN

Se tiene conciencia que el proyecto presentado es ambicioso, sin embargo, si se quiere llegar a una etapa de innovación en la enseñanza de la Historia, será necesaria la actualización en el uso de TIC's, por lo anterior, una vez que se encuentre activo el plan de trabajo, se tendrán que aplicar dos criterios básicos:

- Una labor de monitoreo, para llevar un registro de los resultados que se obtengan de los cursos, así como de los productos que los profesores obtengan y apliquen en sus asignaturas.
- Difundir el proyecto en los otros planteles de la ENP, buscando que los profesores que todavía no se actualicen por desconfianza o prejuicios ante el uso de las TIC's, puedan considerar sus ventajas.

CONCLUSIONES

En definitiva, la meta es apoyar la actualización de la planta docente del área de Historia de la ENP, con miras a incorporar el uso de TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo enfatizar que en estas herramientas se puede encontrar una herramienta que puede enriquecer la labor docente de los profesores de Historia.

Se debe tener conciencia que a nivel bachillerato, además de los conocimientos disciplinares sobre Historia que obtienen los alumnos de 4º, 5º o 6º año en la ENP, también adquiere un cúmulo de saberes de muchas asignaturas más.

Por ello, si el estudiar Historia le promueve un aprendizaje significativo de la asignatura, además de desarrollar habilidades informáticas que le permitan mejorar su desempeño académico, independientemente del contexto cotidiano que tenga o la carrera que elija, habremos tenido éxito en nuestra misión docente, sobre todo porque hay muchos elementos que parecen indicar que la computadora y una conexión a Internet serán recursos imprescindibles en cualquier espacio laboral, y si ya llevan un método de trabajo correcto en su uso, será mejor.

Para lograr este objetivo, se procuraría un equipo de trabajo para los cursos que incluyera docentes del Colegio de Historia, con experiencia en el manejo de TIC's en la enseñanza de la Historia, así como Técnicos Académicos en cómputo de los planteles de la ENP, que han colaborado en diversos proyectos de Historia, lo cual les califica y distingue como más partícipes de las necesidades del Colegio.

El uso de las nuevas TIC's en la educación es una realidad con la que convivimos en nuestro ámbito cotidiano. A pesar de que todavía se encuentra resistencia por parte de muchos docentes en cuanto a los beneficios de su uso, parece pertinente reconocer que se han vuelto herramientas importantes, e incluso hasta indispensables, en nuestro entorno educativo; de ahí que resulte importante la preparación y actualización en su uso y aplicación, en especial en un trabajo que podamos aplicar en nuestras aulas, con nuestras asignaturas, para ofrecer a nuestros alumnos un uso responsable de las mismas y que de esta manera, tal y como lo pide la UNAM y la ENP en los documentos institucionales que apoyan el presente proyecto, puedan incorporarse al nivel de educación superior con herramientas que puedan aprovechar en su preparación, así como en su contexto habitual.

Es importante reiterar que el producto que se espera obtener de la aplicación de estos Cursos, apoye a los docentes en su actualización pedagógica y la labor que desempeñan en las aulas; y con ello generen sus propios recursos y materiales didácticos, a través de la aplicación de las nuevas TIC's, según sus ritmos, criterios y tiempos; así



como convertirse en un idóneo y oportuno auxiliar de los alumnos en la elaboración de sus trabajos de clase.

Si bien se tiene conciencia de las múltiples críticas y resistencia que podrían generarse en relación a la “existencia digital y virtual” de los materiales que se pueden obtener como resultado, se asegura que con los cuidados necesarios en los archivos y los respaldos necesarios del mismo, se puede garantizar que serán recursos y materiales didácticos duraderos para el profesor.

Y si, la mayoría somos HISTORIADORES de formación, que no tenemos la obligación de convertirnos en profesionales de la Informática, pero no debemos olvidar que una de las muchas lecciones que nos ha dado la Historia es que el ser humano se va adaptando a los cambios de su momento, y por supuesto, esta coyuntura no puede ni debe ser la excepción. Si bien la infraestructura o condiciones de los equipos de cómputo pueden ser otra limitante, debemos exigir que se encuentren en óptimas condiciones de uso, y sobre todo, si los hay, usarlos de manera adecuada.

Aprovechemos las oportunidades que nos presenta el uso de la tecnología y logremos una meta en la que el objetivo será obtener un equilibrio con los recursos didácticos que manejamos de forma tradicional y aquellos que surjan como resultado de la incorporación de las TIC's a nuestro entorno académico; promovamos en nuestros alumnos, valores positivos que las TIC's pueden ofrecer en el área educativa y curricular: **honestidad y responsabilidad**, de nuestra cuenta corre que esto pueda ser una realidad. Hay que llevar a la práctica comportamientos éticos del uso de la tecnología (evitar la “piratería”, citar correctamente las fuentes y respetar el derecho de autor – entre otras prácticas-), fomentar el buen uso del ciberespacio y conseguir que nuestros alumnos formen criterio suficiente para evaluar las ventajas y desventajas de una página Web.

Si países como España (Ferro, 2009, pp.7-8) o Argentina llevan una ventaja en el uso de TIC's en la educación y han obtenido beneficios importantes en su implementación, podemos considerar que en México ya se están dando los primeros pasos en ese sentido, tal vez el camino todavía sea largo, pero es evidente que hay voluntad por parte de muchos académicos, varios de ellos que imparten asignaturas de Historia, por innovar y lograr un conocimiento significativo en los alumnos, en especial en la ENP de la UNAM.

Para terminar, hay que dejar claro que no existe el “*gran-recurso*” o el “*gran-material*” didáctico. No hay mejores ni peores recursos o materiales, su utilidad depende de los objetivos que se persigan, así como las metodologías que apliquemos sobre los mismos. Podemos preferir uno a otro, tal vez alguno puede ser más fácil de utilizar, o estar disponible, pero ello no significa que sea mejor. Por sí mismos no provocan cam-

bios, ni en la educación, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestra labor es hacerlos significativos y que promuevan la iniciativa y la creatividad en un grupo de jóvenes que tendrán retos difíciles que enfrentar en el futuro cercano (Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación. UNESCO, 2004, pp. 13-14).

REFERENCIAS

- Echeverría, Javier (2000). "Educación y tecnologías telemáticas." en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación-TIC en la Educación*, Núm.24, septiembre-diciembre 2000. Recuperado el 15 de abril de 2012 de http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo03_material.pdf
- Ferro, C. et al. (2009). "Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles" en: *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 29. Julio 2009. ISSN 1135-9250. Recuperado el 18 de febrero de 2012 de http://edutech.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Eduotec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf
- García, A. y L. González (c. 2003). "USO PEDAGÓGICO DE MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS DE LAS TIC: SUS VENTAJAS EN EL AULA", Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf
- Hernández, M. et al (2011). "Programa Permanente de habilidades en TIC's ENP H@bitat puma". Presentación en PowerPoint del Programa Permanente de habilidades en TIC's ENP H@bitat puma, DGENP, 16 de mayo de 2011.
- Ibáñez, José Emiliano (2003). "El uso educativo de las TIC's." en *Educación transformadora*. Consultado el día 7 de junio de 2011 de <http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm#top>
- Jurado Cuéllar, Silvia (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014, en *Portal de la DGENP*. Recuperado el 6 de mayo de 2011 de http://dgenp.unam.mx/noticias/plan_desarrollo_2010_2014.pdf
- Kriscautzki, Marina, (2011). *Solicitud de datos* (Solicitud de datos sobre Diplomado TIC-H@bitat), correo electrónico a Verónica Jiménez Villanueva (vero_p9@yahoo.com.mx), 7 de junio 2011 [Accesado el día 8 de junio de 2011].



Narro Robles, José (2008). "Plan de Desarrollo 2008-2011. Universidad Nacional Autónoma de México", en *Planeación UNAM*. Recuperado el 12 de febrero de 2010 de <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

Narro Robles, José (2012). "Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015", en *Planeación UNAM*. Recuperado el 28 de abril de 2012 de http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf

UNESCO (2004). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación." en *Portal de la UNESCO*. Recuperado el 25 de febrero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

diario escolar, suplen en gran medida los referentes teóricos, en cierto modo a esto se debe que la narrativa de los DR se constituya de transcripciones o descripciones simples.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Las condiciones de producción del documento se inscriben en la Reforma a la Educación Normal dirigida a la formación de profesores de secundaria que inició en 1999. En la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST) por disposiciones oficiales se desarrolló el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y en el de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética (FCyE); y fue en 2007 cuando se dispuso que habría de impartirse la Licenciatura con especialidad en Historia; en ese año se atendieron simultáneamente los tres programas con la misma planta docente.

Entre las/os profesores que impartieron una licenciatura solo una profesora contaba con licenciatura en Historia, el resto con formación heterogénea, psicología educativa, educación, entre otros perfiles. Este es un indicador interesante, ya que muestra cierta improvisación en la atención brindada. Aunado a lo anterior algunas/os las/os estudiantes tomaron como segunda opción esta especialidad, ya que no lograron acceder a la Universidad o bien su intención fue formarse para desempeñarse en educación primaria; sin embargo, dada la oferta educativa única de la ENST las/os estudiantes no contaron con otra opción. El estudio de la historia y ser profesor/a de esta asignatura fue la única oportunidad para las/os 21 egresados/os que conformaron el grupo.

En apego a la política de formación inicial el proceso comienza con un núcleo básico formado por actividades principalmente escolarizadas compuestas integradas en 37 cursos relacionados con lo que toda/o profesor/a debe saber; actividades de acercamiento a la práctica en clara relación con el trabajo en las escuelas secundarias; y culmina con práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (SEP, 2002b, p. 33). Además de la formación general, en particular para licenciados en secundaria se previó una serie de cursos específicos sobre el nivel; y como parte de la especialidad se ubica a la formación específica sobre el campo disciplinario y sus procesos de enseñanza.

El último año de estudios el trabajo de las/os normalistas se centró en compartir con el/la titular la conducción de la asignatura, simultáneamente se cursó el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, espacio diseñado *ex profeso* para la organización de trabajo pedagógico en congruencia con la elaboración del DR.

La reforma curricular involucró la intensificación del trabajo de las/os estudiantes en actividades prácticas, de planeación, ejecución y evaluación pedagógica de conducción y adjuntía docente. El desarrollo de las actividades de práctica se fundamentó

en la premisa de ejercer la docencia en condiciones reales con la intención de mejorar el desenvolvimiento y desempeño.

En esta tesitura –a diferencia de planes de estudio que antecedieron y otras licenciaturas relacionadas con la docencia– las/os normalistas elaboran un documento que da cuenta de sus “habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito” (SEP, 2002a, p. 6).

La realización del documento tiene una estructura que toma como base la reflexión sobre el trabajo docente, el análisis de las experiencias en las que se experimenta una estrategia o recursos y el diseño de propuestas, esta trama sintetiza el proceso de elaboración, esta trama se teje con la teoría y la práctica adquirida. Desde esta perspectiva, se ubica a los trabajos como resultados de un ejercicio estudiantil para mejorar las formas de enseñanza (SEP, 2002a, p. 14).

La producción del escrito final se inscribe bajo una serie de disposiciones con las que se busca caracterizar el tipo de trabajo esperado, en éste se establece un encuadre que se conforma por: el diseño de una propuesta didáctica con base en las características de los adolescentes y el grupo, los propósitos de la secundaria y de la asignatura de historia, el enfoque y los contenidos, las actividades, el tiempo de desarrollo y los recursos.

En la construcción de los DR tienen un papel interesante las/os asesores, ya que algunos documentos son uniformes, lo cual sugiere que la particularidad tanto de las/os normalistas como los adolescentes son mantenidos en segundo plano, las formas de redacción, la estructura y los referentes presentan escasas variaciones, en parte porque las/os asesores toman a pie juntillas los lineamientos y hacen una interpretación rígida lo que produce textos homogéneos.

PROBLEMAS

Los documentos revisados muestran temáticas compartidas por dicha razón es que se consideraron 12¹, que corresponden a 57 % del total, todos se ubican en la línea temática: Análisis de experiencias de enseñanza. Experiencias obtenidas mediante el desarrollo de una modalidad específica de propuesta didáctica que involucra el análisis de la experiencia docente basada en el uso de recursos didácticos² la ubicación en esta línea denota el énfasis en la aplicación de una estrategia de enseñanza –propia de la asignatura o general, de organización del trabajo y de evaluación–, al respecto Viñao

¹ Estos trabajos son representativos del resto ya que se comparten temáticas y estrategias.

² Las otras líneas son: Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, y Gestión escolar y procesos educativos.



(1994, p. 64) afirma que las prácticas y usos escolares de lo escrito suele revestir un carácter dirigido, ordenado e incluso constrictivo como ocurre con los DR.

Esta centralidad en la propuesta didáctica, apunta en todos los casos a constituirse como una respuesta conveniente y práctica a la solución de un aparente problema; no obstante, se deja de lado el sentido de análisis de la experiencia docente que en cierto modo involucra el proceso permanente de reflexión sobre la práctica propia. La reflexión sobre la práctica de las/os normalistas es una tarea incipiente que no se plasma en los DR.

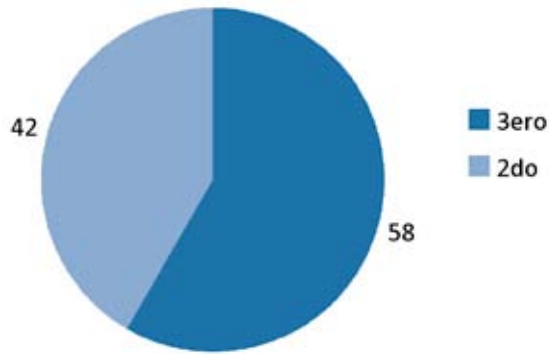
Temas específicos derivados de estrategias de distinto orden

ESTRATEGIA PROPIA DE LA ASIGNATURA	ESTRATEGIA GENERAL DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	NO SE ESPECIFICA
Carta histórica para el desarrollar la relación temporal.	Herramientas virtuales en el tema de las revoluciones atlánticas	Trabajo colaborativo	Rúbrica	Pasado presente y futuro: relación temporal a favorecer
Crónica para fortalecer el manejo de información histórica	Lectura de comprensión para favorecer manejo de información histórica	Planeación por proyectos para desarrollar el tiempo histórico (sic)		Comprensión del tiempo histórico
	Lectura competencia básica	Trabajo colaborativo Método de proyectos		

Fuente: Títulos de los DR.

Las distintas estrategias fueron trabajadas en su totalidad en un grupo y grado, pese a que en las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional* (2002) se enuncia que puede ser uno o más grupos. Las/os normalistas atienden distintos grupos y grados, no obstante los grados atendidos se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Grados trabajados



FUENTE: Documentos recepcionales.

La identificación de los problemas a ser atendidos fueron detectados de manera empírica por las/os estudiantes, éstos parten de la narrativa del diario escolar, a partir de éste se identifica un problema planteado en tres formas: la práctica específica del/a normalista en ese grupo, la práctica del/a normalista a lo largo de sus jornadas de trabajo en grupo, y la práctica de las/os titulares.

Los problemas son de distinta índole, con base en una tipología simple se agrupan en: provenientes del conocimiento histórico escolar, ausencia de recursos y/o estrategias, formas y estilos de enseñanza y evaluación, desagrado e indisciplina

Los planteamientos provenientes de la disciplina, un ejemplo de esto se expresa a continuación "se detectó tras la aplicación del primer examen parcial, la falta de comprensión del tiempo histórico, debido a que la mayoría de los alumnos no ubican correctamente acontecimientos...en líneas del tiempo, además no establecen relaciones temporales" (Camacho, 2011, p. 15) esto vinculado con la dificultad de identificación del cambio y la transformación, conceptos propios de la disciplina histórica que se incorporan al conocimiento histórico escolar.

La identificación del problema alude a planteamientos que dejan ver un punto nodal en la peculiaridad de la asignatura, por ejemplo se señala que "solo algunos alumnos del tercer grado grupo "A" encuentran relación entre los hechos históricos...[con] algunos acontecimientos actuales de su vida diaria: por tanto pierden interés al realizar análisis y reflexión ...Dicha situación propicia un ambiente de desorden" (Valencia, 2011, p. 9) el inicio de la inquietud apunta una situación de orden relacional entre el



conocimiento histórico escolar y los acontecimientos actuales, sin embargo, la consecuencia se orienta al desorden en el grupo.

La ausencia de formas de trabajo es otra manera de presentar un problema, por ejemplo: se afirma “no existe en realidad trabajo colaborativo debido a que ciertas actividades se tornan difíciles en cuanto a la disciplina, se complicaba, dividir al grupo en equipos” (Casillas, 2011, p. 11), en el mismo sentido se plantea que el trabajo individual es un problema que se resuelve con el trabajo colaborativo; bajo esta lógica se plantea un vacío en el uso de recursos virtuales.

Las formas de trabajo también son identificadas como problemas, la transcripción, los dictados y los resúmenes hasta aquí se enfatiza el sentido didáctico *per se*, estas prácticas no se reconoce como propias, se identifican a partir de trabajo de las/os titulares del grupo. Las/os normalista centran su atención en la valoración negativa que las/os adolescentes hacen de la asignatura, esta situación es percibida como un problema recurrente, el desagrado y desinterés es relacionados con diferentes acciones, señalan por ejemplo que “a los alumnos no les agrada llenar cuadros de información, les parece aburrido” (Pineda, pp. 2011-2013).

La tendencia marcada a señalar la falta de interés, aburrimiento, desagrado, indisciplina, desorden son reiterados como problema, se ponderan más que algunas otras ideas sesgadas, por ejemplo se marca que “no ven utilidad a la información ni al conocimiento que pueden obtener...muestran indiferencia y apatía” (García, 2011, p. 13) se establece una relación de causa efecto: inutilidad del contenido, indiferencia y apatía. El desagrado anula la reflexión en torno al conocimiento histórico escolar y su relevancia, en todo caso se mencionan los propósitos preestablecidos de la asignatura, sin una reflexión propia del sentido de su hacer. Asimismo, se manifiesta un concepto de orden, disciplina y control del grupo vinculado estrechamente con la idea de un modelo de práctica docente, es interesante la forma en que las/os normalistas reflexionan sobre la disciplina como producto del desinterés del estudiantado, indirecto a ellas/os como guías de los procesos la reflexión sobre su práctica es exigua sumamente estructurada a partir de las *Orientaciones*, ya que desde este documento indicativo se constriñen las posibilidades de reflexión. De ahí que la formulación de preguntas sea de dos tipos: de consulta y relacional causa-efecto.

Preguntas

CONSULTA	RELACIONAL CAUSA EFECTO	
¿Cuáles son las estrategias que ayudan al desarrollo de...?	Cómo utilizar las herramientas virtuales para que beneficien en aprendizaje (Castañeda, 2011,32)	¿Cómo impactan las estrategias utilizadas en...?
¿Qué tipo de estrategias de estrategias se deben aplicar para...?	Cómo propiciar el trabajo colaborativo...en la asignatura de Historia (Serrano, 2011, 15)	¿De qué manera... beneficia el desarrollo de..? (Vara, 2011,17)
¿Qué es una estrategia de aprendizaje? (Cázares, 2011, 17)	¿Cómo aplicar la estrategia el método por proyectos en la enseñanza...? (Pineda 2011, 19)	¿Cómo favorece ... al desarrollo de..? (Cázares, 2011, 16)

Fuente: Documentos recepcionales.

Entre los documentos destaca una pregunta que apunta a la reflexión sobre la práctica docente, en el tema de las herramientas virtuales el docente-estudiante se plantea la siguiente pregunta ¿Cómo docentes estamos preparados para enfrentar este cambio? (Castañeda, 2011,32) –En referencia al anacronismo entre la práctica docente y el avance de los recursos tecnológico–. En ningún otro DR se formula una pregunta directa al docente y su pensar y/o hacer no hay más cuestionamientos de esta índole.

PROPUESTAS

Los problemas formulados a manera de pregunta conllevan en algunos casos la respuesta o propuesta para su atención, así se concreta un momento más del tejido que las/os normalistas elaboran en el DR.

En este momento de la trama los objetivos juegan un papel importante ya que fijan los alcances de la propuesta, la cual se conforma por un conjunto de acciones o estrategias. Los objetivos son formulados con distintos alcances, más allá de su redacción formal, algunos son de consecución, de aplicación, de logros, de evaluación de la acción y de planificación.



Los objetivos

APLICACIÓN	LOGROS	EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN	PLANIFICACIÓN
Emplear la estrategia... para...	Favorecer el manejo de...	Identificar los avances y obstáculos al aplicar...	Diseñar y organizar la estrategia...
Proponer...que favorezcan	Desarrollar...	Analizar y reflexionar la práctica docente al aplicar	
Elaborar...para	Potenciar la comprensión de...	Evaluar el proceso de...	
Aplicar estrategias de...	Promover el uso de	Analizar el papel del docente...	
	Fortalecer mediante...	Valorar el impacto...	

Fuente: Documentos recepcionales.

Estos objetivos se comparten parcialmente en los distintos documentos, cambian las estrategias, los logros, el asunto a evaluar, el grado, la escuela y lo que se planifica, lo cual deja ver el sentido que cobra la propuesta, en cierto ésta constituye la capacidad de respuesta de las/os estudiantes-docentes a partir de un repertorio de actividades.

En consecuencia con el problema planteado las propuestas tienen como base una estrategia recomendada para la asignatura, una estrategia general o un grupo de actividades en las, como se muestra a continuación:

Base de la propuesta

ESTRATEGIA RECOMENDADA PARA LA ASIGNATURA	ESTRATEGIA GENERAL	ACTIVIDADES
Carta histórica*	Mapa conceptual	Cancionero histórico –escuchar una canción actual y comparar con la vida pasada (Valencia, 2011, 47-48)
Crónica	Mapa mental	Preguntas
Historieta	Rúbricas holísticas	Mural
Museo		Collage
Línea del tiempo		Rompecabezas
		Presentación power point
		Película
		Comentarios en Facebook sobre la clase

* Se trata de cartas a personajes del pasado, no propiamente de misivas escritas en determinados periodos históricos, es decir no se trata de fuentes.

Fuente: Documentos recepcionales.

Las/os estudiantes presentan como propuesta didáctica el diseño de una estrategia que recupera una serie de actividades, sin un proceso claro o explícito en el DR, no obstante, son bloques de actividades planificadas en torno a un tema, por ejemplo:

Estrategia: conjunto de actividades

ESTRATEGIAS DISEÑADAS	DESCRIPCIÓN
Mira lo que pasó	Identificación de ideas, análisis de video
Aprendiendo con caricaturas	Presentación de dos videos de dibujos animados, sala de lectura, comentario escrito,
El mundo entre máquinas	Conversación, lectura, lectura dirigida con preguntas, collage, exposición del collage,

Fuente: Camacho G. M. C. (2011), Comprensión del tiempo histórico: competencia a fortalecer en segundo grado de educación secundaria".



La organización del trabajo con base en proyectos es una forma de elaborar la propuesta didáctica, un tanto similar al diseño de una estrategia propia, sin bien se constituye por la suma de acciones, recuperan elementos básico de la organización por proyectos. Al respecto se diseñaron como propuesta los siguientes:

Propuesta de proyectos

PROYECTOS	ACTIVIDADES
El correo	Película, lluvia de ideas, análisis de lectura, cartel colectivo, escenificación, lectura colectiva, debate, caricatura, actividad de consulta de información, receta gastronómica, cuadro comparativo, carta, lectura, elaboración de texto descriptivo.
Museografía	Análisis de textos, comentarios, preguntas, videos, textos, cartel, esquemas comparativos, lectura y comentario de textos de integrantes del grupo
Noticiero histórico	Elaboración de carpeta, lectura motivacional, esquemas, debate, árbol genealógico, lectura, noticiero en equipo,
Mural histórico	Consulta de información, cuadro comparativo, historieta, entrevistas, video, conversación, línea del tiempo, lectura,
Compositor	Trabajo en binas, lectura de línea del tiempo, exposición, opiniones en torno a una pregunta, debate, lectura, exposición,

Fuente: Casillas G. M. (2011) El trabajo colaborativo: estrategia organizacional para el aprendizaje de la historia en 3° de Secundaria.

Los proyectos y las estrategias diseñadas comparten el esfuerzo de organización con base en secuencias de actividades con un espectro de duración que trasciende una sesión, implícitamente se encuentra el sentido de diseño y organización de procesos; no obstante, en ningún DR se explicita o se formula tácitamente una trama o proceso, más que de aplicación, no así de aprendizajes o de reflexión sobre la práctica.

Las propuestas se orientan a satisfacer la necesidad de proponer actividades aparentemente novedosas, interesantes, lúdicas, que mantienen en orden y activas/os a las/os adolescentes.

LOS RESULTADOS

La valoración que las/os docentes-estudiantes hacen de los resultados de sus propuestas son favorables para sí, algunos manifiestan el logro de todos los objetivos sin obstáculos de por medio. En algunas estimaciones sobre la pertinencia de las actividades desarrolladas se matiza el logro y atención del problema, no obstante, se concluye como satisfactoria y se declara que los factores que afectaron el desarrollo se debieron al incumplimiento de las/os adolescentes con sus materiales, factor que demeritó las actividades planeadas "no obstante se logró controlar la situación" (Sedano, 2011,58).

El éxito de las propuestas es unánime, si bien se alude a obstáculos y dificultades se atienden y resuelven favorablemente, porque son de carácter temporal e imprevisto como "la aplicación de exámenes, evaluaciones, conferencias" (Pineda, 2012, p. 9).

En esta tesis, es que los DR presentan una serie de estimaciones positivas sobre el desempeño propio "se infiere que es importante que el docente innove constantemente en el uso de estrategias de aprendizaje" (Camacho, 2011, p. 75) de alguna manera este tipo de declaraciones deja abierta la necesidad de mantenerse informadas/os permanentemente.

REFLEXIONES FINALES

Los DR son escritos descriptivos elaborados a partir de contextos específicos de producción, en los cuales las/os normalistas dejan plasmada una huella de una trama preestablecida que las/os estudiantes-docentes, estos documentos encierran el primer esfuerzo formal por sistematizar, tres elementos: la experiencia, como punto de partida, que deriva de una inquietud o problema totalmente empírico; los saberes, adquiridos a lo largo de sus estudios, en tanto repertorio para proponer respuestas efectivas y favorables para atender distintas situaciones; y la valoración, la emisión de juicios relativos a los resultados obtenidos con una tendencia notoriamente a estimar lo realizado como exitoso. Esta trama tripartita problema, propuesta y resultados dibuja una textura no develada de un modelo de reflexión sobre la práctica, de modo tan general que es certera la ausencia de una reflexión autocrítica sobre el sentido del por qué y para que del conocimiento histórico escolar y quedan de lado las implicaciones de estas interrogantes en el ejercicio de la docencia. Asimismo, la producción textual de estos documentos constituye un objeto de estudio fundamental para comprender la cultura escrita del profesorado.



REFERENCIAS

LIBROS

- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la Historia, Historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sáez, C. y Antonio Castillo Gómez (1994). "Presentación", *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, No. 1.
- Viñao F., A. (1996). "Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones" en *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 3, España: Universidad de Alcalá de Henares.

DOCUMENTOS RECEPCIONALES

- Camacho, M. (2011). *Comprensión del tiempo histórico: competencia a fortalecer en segundo grado de educación secundaria*". Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Casillas, M. (2011). *El trabajo colaborativo: estrategia organizacional para el aprendizaje de la historia en 3° de Secundaria*. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Castañeda, D. (2011). *El uso de herramientas virtuales en el tratamiento del tema Las revoluciones atlánticas en segundo grado de Secundaria*. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Cázares, M. (2011). *Carta histórica estrategia de aprendizaje para desarrollar la relación temporal cambio-permanencia en los alumnos de Secundaria*. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- García, V. (2011). *La rúbrica: instrumento evaluador de los contenidos históricos en Tercer grado d Secundaria*. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Pineda, P. (2011). *Método por proyectos: estrategia didáctica en la enseñanza de la historia en 3° de Secundaria*. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

- Sedano, M. (2011). Lectura de comprensión, estrategia para favorecer el manejo de información histórica en Tercer grado de Secundaria. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Serrano, E. (2011). Trabajo colaborativo: como forma de organizar a los alumnos de Tercero de Secundaria en el aprendizaje de la Historia. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Valencia, M. (2011). Pasado-presente-futuro: relación temporal a fortalecer en los alumnos de tercer grado de educación secundaria. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- Vara, R. (2011). Planeación por proyectos para propiciar el desarrollo del tiempo histórico en el Segundo grado de Secundaria. Ensayo de Licenciatura. México: Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

- Secretaría de Educación Pública (2002a). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2002b). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México.



LA PROFESIONALIZACIÓN PARA LA DOCENCIA EN HISTORIA: RETOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE ESTE CAMPO EN LA UAZ

María del Refugio Magallanes Delgado*

INTRODUCCIÓN

Del año 2000 a la fecha es común que en los foros académicos que convocan a especialistas en la educación uno de los tópicos que articula el análisis sea la innovación educativa. De ahí que a partir de este concepto las Instituciones de Educación Superior (IES) han reflexionado sobre la pertinencia de construir una cultura que tenga como fundamento y sentido el descubrimiento del conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por la comunidad en aras de alcanzar el cambio real y sustantivo en la formación inicial y permanente del profesorado; para que los actores sociales de la educación se apropien de esa forma de ser y de actuar para incidir en el cambio de la calidad educativa (Robalino & Köner, 2006).

Por otro lado, en México se ha incrementado el número de IES que cuentan con el programa de licenciatura en Historia. Estos programas se caracterizan por la presencia de tres momentos evolutivos en su currículo: prioridad en la investigación histórica, introducción del sistema de créditos, flexibilidad curricular y la titulación de técnicos superiores, y la incorporación de áreas terminales, servicio social y diversas modalidades de titulación. Se suma a esta inercia reformista de las IES, la planeación estratégica, la constante evaluación de los programas educativos por instancias nacionales y la incapacidad del profesorado de implementar tales cambios por la ausencia de una formación y capacitación permanente y continua de los docentes en dicho modelo educativo (Rivera, 2011, p. 18). La última fase de evolución de las IES muestra un sentido innovador, pero trae implícita una problemática compleja: la revisión de la formación docente.

En este proceso revisionista se ubica esta ponencia. De ahí que, igual que como acontece en España, en Zacatecas se tiene poca conciencia sobre el escaso conocimiento que se posee sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la historia en general, es decir, de la profesionalización de la docencia en Historia que se

* Universidad Autónoma de Zacatecas.

efectúa en las IES con poca experiencia y tradición en este campo de las ciencias de la educación. Según Pagés (2000, p. 208), "La formación universitaria prepara a los alumnos como historiadores y no como profesores de historia, por lo tanto, la formación pedagógica es marginal".

De manera concreta, en el Plan de estudios del Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se dio la multiplicación de nuevas orientaciones que refuerzan la formación del historiador para la investigación. Se dirigió la atención a diversificación del currículo especializado disciplinar en historia. Con estos cambios se garantizan dos cosas: la continuidad en la formación profesional de historiadores para la investigación y el cuidado del patrimonio cultural y una frágil formación inicial en la docencia de la historia a pesar de que desde el Plan 2004, cerca del 80% de los alumnos opten por la orientación en docencia como única elección o preferencia secundaria en su formación.

Esta ponencia explica cómo el Programa de Licenciatura en Historia se encuentra en una etapa de transición en torno a la visión y la formación del historiador que se ocupa de la enseñanza de la historia. Los datos empíricos se obtuvieron de las entrevistas de entrada que se aplicaron a los alumnos que se inscribieron en el seminario de Estrategias didácticas que se impartió en enero de 2010 y del análisis de la propia práctica docente de otros dos cursos de la orientación de docencia: Modelos Educativos y Paradigmas del Aprendizaje que se desarrollaron en ese mismo periodo.

La evolución del currículo en el Plan de Estudios de 2011 tendió a la supra valoración de los cursos optativos que se tradujo en el incremento de historias generales, historiografía e historias especializadas con base en la trayectoria formativa de sus docentes y la reintroducción de las ciencias auxiliares de la historia para fortalecer la orientación de difusión debido a que la entidad goza del título de Patrimonio Cultural de la Humanidad desde diciembre de 1993, la gran labor de recate y organización de archivos históricos a lo largo y ancho de la entidad y el impacto del programa "Pueblos Mágicos" que impulsa la Secretaría de Turismo junto con las instancias gubernamentales y gobiernos estatales y municipales desde 2001.

Se suma a este contexto, el hecho de que los docentes que operan el Plan de Estudios 2011 son egresados de los programas de posgrado de historia de la misma institución y de otras universidades como El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, El Instituto Mora y la UNAM, en consecuencia se pondera la orientación de la investigación y difusión histórica en la formación inicial de los estudiantes del programa.

Esta tendencia provoca que el colectivo de profesores preste poca atención al análisis del impacto de la profesionalización para la docencia en un sentido más amplio y sólido ni en el reto que representa para el programa dirigir la formación de sus egre-



sados a la enseñanza. Todo parece indicar, que la problemática de la profesionalización para la docencia en Historia se tendrá que resolver en programas profesionalización de posgrado, tal como acontece en la misma Universidad Autónoma de Zacatecas, en el Centro de Actualización del Magisterio y la Universidad Pedagógica Unidad 321, en los programas de Aprendizaje de la Historia, Educación Histórica y la segunda especialidad en Educación Básica respectivamente.

La profesionalización para la docencia en Historia: una primera experiencia

A principios de enero de 2001, en una de las aulas de posgrado de la Unidad de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas cursé por primera vez un Diplomado, éste era nada más y nada menos que en los Problemas de la Enseñanza Aprendizaje de la Historia que ofrecía un grupo de docentes de la misma universidad a un colectivo, aproximadamente 40 profesores frente a grupo de educación básica de la entidad. La experiencia formativa fue invaluable por varias razones: mis compañeros de curso, los profesores-alumnos, me permitieron conocer que enseñar historia en ese nivel era un problemática multifactorial.

Uno de esos factores era que la formación normalista que recibieron no tuvo como prioridad enseñar Historia a los futuros profesores sino enseñar didácticas que facilitarían la transferencia de los contenidos escolares; también estaban ciertos de que la solución que esperaban encontrar en ese diplomado necesitaba tener sus raíces en la psicología educativa y en la didáctica de las ciencias sociales, pero específicamente en un repertorio de estrategias didácticas que estuvieran en consonancia con los pregonados principios aprendizaje significativo que tantos dolores de cabeza estaba ocasionando en esos momentos a todo ese sector.

Con todo, ellos reconocían que se sumaba a esta problemática la nula injerencia que tenía el profesor frente a grupo de modificar los contenidos de los libros de texto de historia, tanto en cantidad de temas históricos como en el tipo de historia política impuesta y con fines ideológicos perversos, la falta de material didáctico novedoso para enseñar historia, la poca cantidad de horas destinada en el mapa curricular para la historia, la abrumadora información administrativa que los directivos e inspectores pedagógicos y de zona exigían continuamente, las demandas sindicales, etcétera. Pero a pesar de todo, en el imaginario de los profesores- alumnos predominaba la idea de que el arte de enseñar era una habilidad propia del normalista, que el profesor universitario que osaba pisar un aula de educación básica se las veía negras por la ausencia de conocimientos sobre los principios elementales de la didáctica, la pedagogía y la psicología.

Durante las primeras sesiones me costó trabajo aceptar que estaban parcialmente en lo cierto. El universitario, en nuestro caso, el historiador universitario que incursiona como profesor de historia en educación básica o en nivel medio superior no era formado para desempeñar tales funciones profesionales, por la sencilla razón de que los planes de estudio anteriores a 2004 no estaban organizados por orientaciones, el propósito central de los otros planes de estudio era la difusión del saber humanístico (Plan de Estudios 1994).

En este proceso de socialización también dejó de tener sustento para mí la afirmación aprendida e interiorizada durante mi formación inicial de licenciatura en historia: el historiador sabe historia entonces sabe enseñar historia. Se trataba de un razonamiento lógico válido en el que "p" entonces "q", es decir, se garantizaba automáticamente la transferencia de saberes del profesor hacia el educando. En otras palabras, "La falta de precisión sobre las habilidades técnico-profesionales que son específicas del profesional docente conducen a la idea de que el maestro sólo le corresponde "ejecutar" un programa escolar (Díaz, 2008, p. 17). Las experiencias y reflexiones de los profesores-alumnos del diplomado me introdujeron a una esfera del mundo de las ciencias de la educación desconocido pero necesario, si pretendía dedicarme a enseñar historia, a ser profesor de historia y no historiador que enseña historia.

Al paso de los años, la presencia como asesora de Diplomados en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia; Intervención Educativa, Maestría en Educación. Campo formación docente y Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Unidad 321 achicó la brecha formativa interdisciplinar propia y la de un gran número de profesores-alumnos que me permiten aprender que las exigencias, independientemente del modelo educativo en turno, reclaman la calidad educativa y que: "la formación de un docente de historia no viene dada sino que ha de ser constituida por las personas que quieren dedicarse a ella y, en consecuencia, enseñada" (Pagés, 2000, p. 208).

Con tal experiencia docente a cuestas, impartir los cursos de Modelos Educativos, Paradigmas del Aprendizaje y de Estrategias Didácticas de los Planes de Estudios 2004 y 2011 del Programa de Licenciatura de la Unidad de Historia de la UAZ, y de manera más reciente, fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía y teoría y diseño curricular en el Programa de Maestría Aprendizaje de la Historia siguen siendo un reto, pues se necesita que estos seminarios sean pertinentes para constituir parcialmente ese campo de la educación en el Programa de licenciatura: profesionalización para la docencia.



La construcción del profesional de la docencia en Historia

En enero de 2010 inició un nuevo semestre en la licenciatura. Los pasillos del edificio de licenciatura estaban ocupados por estudiantes que no paran de socializar sus experiencias vacacionales. Entre saludo y saludo llegué al salón 3 para impartir el curso de Estrategias didácticas. Respiré hondo y di el primer paso: entrar al aula para conocer a mis alumnos.

Apenas entré, salí. Revisé el número del salón para comprobar que no había error, que ese era mi grupo. Entré de nuevo sin decir nada. Recorrí con la vista otra vez cada una de las líneas de pupitres de ese salón escalonado para corroborar que los 30 lugares estaban ocupados y que en el piso estaban otros 18 alumnos más.

Apenas terminé la frase ordinaria de buenas tardes, di la primera indicación grupal: Levante la mano el alumno que está inscrito para el curso de Estrategias didácticas. Todas estaban arriba. No había dudas ese era mi grupo, esos eran mis alumnos. Sobra decir que mi estrategia de presentación del programa y de interacción grupal necesitó un reajuste inmediato para dar cumplimiento a los cuatro objetivos diseñados para la secuencia de ese día: revisar y consensar el programa, conocer los motivos que tuvo cada alumno para elegir la orientación en docencia, cuál era su trayectoria y avance escolar y, cuáles eran sus expectativas de aprendizaje en el curso de Estrategias didácticas. Cuestionario que me ayudaría a responder ¿Qué competencias profesionales para la docencia adquiere el alumno del programa de licenciatura en historia de la UAZ? que orienta un objeto de estudio más amplio.

La presentación del programa pasó sin pena ni gloria gracias al proyector y a la falta de propuestas para corregir ese documento. A la dinámica de presentación de mis alumnos uno por uno, le siguió el registro de su nombre completo, e-mail, número telefónico, estado civil, lugar de procedencia, nivel de avance escolar, motivos de elección de la orientación en docencia y expectativas del curso en las hoja o hojas de su libreta que fuesen necesarias para dar respuesta a esa solicitud.

Recogí las hojas, las acomodé sobre el escritorio y revisé mi reloj. Aún quedaba un tiempo para escuchar a mis alumnos. Me dirigí a ellos con varias preguntas provocadoras:

¿Quién de ellos deseaba ser profesor de educación básica y nivel medio superior y por qué? Mis 48 alumnos expresaron que deseaban ser profesores porque les gustaría enseñar historia, pero un 82% preferiría ser docente de nivel medio superior porque suponían que era más fácil enseñar y no se batallaba tanto debido a que en preparatoria, los muchachos ya no eran tan indisciplinados ni tan groseros con los profesores como en la secundaria; aunque no estaría nada mal dar clases en la universidad porque de plano ahí sí se ganaba bien y se adquiriría prestigio. El otro 18%

expresó que dar clases en secundaria era complicado, pero tenía la certeza de que ese era el único trabajo al que podía aspirar con su título de licenciatura. Además cabía la posibilidad de que fuera contratado para impartir todas las clases de historia y en todos los grupos (Registro, 2010).

La segunda interrogante fue ¿Qué competencias o habilidades necesita tener un profesor para enseñar? Las opiniones se dividieron: unos se pronunciaron por las estrategias didáctica, otros por el dominio de conocimientos, otros por la experiencia práctica y algunos por la combinación de "de todo un poco" Argumentaron, con base en su experiencia anterior como alumnos de nivel medio superior, que casi siempre en una escuela había un profesor que sabía mucho, "que era brillante", pero no sabía enseñar; entonces de nada servía que ese profesor fuera su profesor porque casi nadie entendía nada.

Pero también era cierto que, el profesor que preparaba la clase de manera agradable para que sus clases no fueran aburridas era una rareza, y en caso de que existiera repetía siempre las mismas estrategias: repartir los temas, escuchar exposiciones por parte de los alumnos, hacer diapositivas y proyectar una tras otra esas transparencias. Por supuesto que no faltaba el profesor de poseía muchos años de experiencia, que sacaba sus apuntes y exámenes de toda la vida; si los alumnos conocían dichos antecedentes tenían garantizado el curso, únicamente tenían que conseguir una copia de dichos documentos para aprender de memoria o hacer acordes para socializar el conocimiento a la hora de los exámenes parciales o finales (Registro, 2010).

De manera implícita, ellos suponían que la didáctica ocupaba un lugar importante en el proceso educativo. Entonces pregunté ¿Qué es la didáctica? Hubo un gran silencio. Algunos se miraban entre sí, otros simplemente empezaron a hacer muecas, presumible indicio de que estaban pensando una respuesta. Una ciencia auxiliar de la historia, un conjunto de formas y pasos para enseñar, y un variado número de recursos para enseñar que el profesor elaborara dependiendo de la edad de los alumnos o de plano compra en alguna papelería. (Registro, 2010). Nadie relacionó a la didáctica con ciencias de la educación como la Pedagogía, la Psicología Educativa y la Teoría y el Diseño Curricular o con los fines o filosofía de la educación, etcétera. Los alumnos que ya habían cursado Modelos Educativos y Paradigmas del Aprendizaje en el 2009 suponían que estaban ante un seminario nuevo, no asumieron que poseían conocimientos previos entorno a la orientación en docencia.

La tercera pregunta fue ¿Qué competencias o habilidades necesita tener un profesor para que los alumnos aprendan? Casi al unísono respondieron que didáctica, técnicas y por supuesto historia. Ellos no depararon en el énfasis puesto en el término



aprendizaje. Se deduce de esta respuesta que asumen que la función esencial del profesor es enseñar, por lo tanto, el docente solamente trasfiere el contenido escolar. (Registro, 2010). La transición de la función de profesor a mediador del aprendizaje, mediador que promueve la enseñanza y el acompañamiento ajustado para incidir en la Zona de Desarrollo Próximo para favorecer la construcción individual y colectiva del aprendizaje en los alumnos no formaba parte de su formación inicial (Coll, 2007).

Este vacío formativo se explica con base en el contenido del programa de Paradigmas del Aprendizaje cursado antes de 2010. Ese curso estaba orientado desde una perspectiva histórica, esto es, mostrar al alumno dos grandes etapas históricas de los paradigmas del aprendizaje: La primera de ellas iniciaba con los griegos y concluía con Hume; la segunda iniciaba en el siglo XX con el paradigma conductista clásico, que por cierto era la unidad temática más densa que tenía como propósito detallar la conducta y comportamiento condicionado por asociacionismo en experimentos con animales, pero jamás sus aplicaciones en la educación; se dedicó una unidad más corta al paradigma cognitivista y humanístico, y casi nada al paradigma del constructivismo (Programa, 2004). Este abordaje apresurado y cortísimo de estos tres paradigmas no fue suficiente para que los alumnos reconocieran el vínculo existente entre teoría psico-pedagógica y teoría de la didáctica.

Los alumnos de la licenciatura en historia de la UAZ, al igual que los alumnos de las universidades de Francia, Italia y Barcelona inscritos en los programas de arqueología y patrimonio cultural, se identificaban básicamente con la disciplina y no con la tarea, no parece que posean el inicio de la profesión, sea cual sea su especialidad inicial, una conciencia sobre su rol como profesor, la didáctica y la pedagogía, y lo más grave: Nadie discute que la finalidad de la tarea del profesor de historia es conseguir que el alumno aprenda historia” (Pagés, 2000, p. 208).

De este modo, desde la Acreditación Pedagógica que operara de manera obligatoria en la formación inicial de los programas de Patrimonio Cultural y Antropología de estos países se fortalecía el qué debe saber y hacer un profesor que enseña historia. Destacaron como prioridades formativas:

Motivar, entusiasmar y estimular el aprendizaje de los más jóvenes a través del conocimiento de su disciplina, de su compromiso con la gente joven y de sus habilidades para desplegar una variedad de recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; ofrecer soportes de aprendizaje estructurados para los aprendices que tienen problemas de aprendizaje y estimular y ampliar el pensamiento de los capacitados y pensar de manera imaginativa y creativa se definen como habilidades profesionales de los futuros docentes. (Pagés, 2000, p. 209).

Por otro lado, la formación del profesorado como uno de los problemas para la innovación de la educación y específicamente de la enseñanza de la Historia está vinculada a la didáctica, la psicología evolutiva y la pedagogía. La Asociación de Grupos de Investigación sobre la Enseñanza de la Historia Clio'92 italiana, presidida por Mattozzi sostiene la tesis de que la inexistencia de una formación específica como profesor o profesora de historia eficaz deberá tener en cuenta las relaciones y las diferencias entre el saber experto y el saber escolar, las características peculiares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la centralidad de la mediación didáctica como la actividad de construcción de itinerarios afectivamente y cognitivamente significativos (Pagés, 2000, 211).

En la búsqueda del cambio y la construcción de este campo educativo

En este tenor, el principio que guió la selección del contenido del curso de Estrategias didácticas que impartió en enero de 2010 fue la intención de propiciar en los estudiantes aprendizajes acordes con las exigencias y propósitos del plan de estudios de educación básica, pues éste sería el nivel escolar donde realizarían su labor docente. La primera unidad temática tuvo como objetivo la reflexión sobre los problemas actuales de la didáctica y la construcción del conocimiento y la didáctica de las ciencias sociales con base en algunos textos de Díaz Barriga y Mario Carretero; se hizo énfasis en el sentido teórico-instrumental de la didáctica y en la complejidad del aprendizaje conceptual y temporal de la historia a temprana edad.

Posteriormente, los estudiantes se acercaron a la función social de la historia para responder al para qué estudiar y enseñar historia en un contexto globalizado; se ponderó a partir de los textos de Sánchez Quintanar y Galván Lafarga la necesidad de enseñar a pensar históricamente y la formación de la conciencia histórica en los niños en edad escolar como medio para entender la complejidad social y humana. Por último se propuso la revisión de textos que analizan el impacto psicopedagógico de ciertas didácticas y recursos facilitan en el aprendizaje de la historia. La línea del tiempo, la televisión, el cine, los mapas históricos, la visita a sitios históricos, las posibilidades históricas del entorno, la novela histórica, las canciones, los medios multimedia y el software educativos.

Está demás decir que el diseño de este curso intentó vincularse a las exigencias de las autoridades escolares a nivel nacional y estatal que en 2008 volvieron la mirada al papel que juega el profesor en la enseñanza y a la necesidad que tiene éste de actualizarse y profesionalizarse de manera continua y permanente. Pero también era tiempo de reflexionar y emprender acciones para desarrollar el pensamiento complejo entre



los actores del hecho educativo, de transitar del modelo pedagógico de la era industrial basado en la búsqueda de la “transmisión del conocimiento” a otro modelo que propiciara la “elaboración de conocimiento y el desarrollo de capacidades lectoras, matemáticas, científicas y ciudadanas para que los niños y jóvenes problematizaran la realidad y enfrentaran las nuevas situaciones de la sociedad del siglo XXI (Documento, 2008).

En este contexto, *El Plan de Estudios de Educación Básica 2009* confirmaba que, pese a todo: “Los agentes fundamentales de la intervención educativa eran los maestros; ellos figuraban en la cultura institucional educativa como verdaderos agentes del desarrollo curricular. Esta reivindicación de la función social del profesor no surgió de un afán meramente discursivo.

Se fundamentaba en las relaciones jerárquicas, piramidales y anquilosadas que moldean el sistema educativo. A los profesores les correspondía participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar demandaba.

Si bien los alumnos que cursan el Plan de Estudios 2004 y 2011 de la licenciatura en Historia no se encuentran en un proceso de renovación, sino de formación inicial, necesitan comprender la teorización a instrumentalización de estas estrategias en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular no son una novedad. Tampoco era una situación inédita en los Planes y Programas de Educación Básica de 2009. Desde los años setentas del siglo XX, la investigación en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales en algunos países europeos enfatizaba la complejidad de la enseñanza de la historia por el alto nivel de abstracción de sus categorías analíticas, la dificultad que entraña que el alumno comprenda los conceptos cronológicos, históricos, socio-políticos, la manera de introducir las fuentes históricas y las operaciones historiográficas en el salón de clases (Lerner, 1997, pp. 11-21).

En el *Plan y Programas de Estudio de 2009* se estableció que:

La enseñanza de la historia en la educación básica busca el desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos en la localidad, la entidad, el país y el mundo; la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo; la generación de habilidades para el manejo de información histórica; el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural y que los alumnos se perciban como protagonistas de la historia, desarrollen su identidad nacional y se formen una conciencia responsable en su participación como miembros de una sociedad (Plan, 2009, 150-151).

La enseñanza de la historia formativa debe transitar de una historia factual a una historia explicativa que privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones en los acontecimientos. Desde esta perspectiva la historia contribuye a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos; además aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro.

De igual manera, se estructuran en los programas de preescolar, primaria y secundaria tres competencias: comprensión del tiempo y el espacio histórico; manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. En cuanto al uso de los recursos didácticos destacan las líneas del tiempo y esquemas cronológicos, las imágenes, las fuentes escritas y orales, los mapas, las gráficas y estadísticas, los esquemas, el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación, los museos y los sitios y monumentos históricos (Plan, 2009, pp. 159-164). Esta enunciación está acompañada de las exigencias formativas deseables del profesor para estimular el abandono de las prácticas tradicionales.

En la enseñanza de la historia se aspira al análisis y la comprensión histórica, sin abusar de la exposición, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva. Por lo tanto, el profesor en su calidad de mediador entre conocimiento y receptor de la acción pedagógica necesita despertar el interés por la historia a los alumnos mediante situaciones estimulantes, sin olvidar los propósitos de la asignatura. También se requiere elegir las estrategias y materiales didácticos acordes con el contexto sociocultural; recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de las mismas. Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de los valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros (Plan 2009, p. 165). En síntesis, el profesor requiere del dominio y manejo de contenidos históricos y la didáctica para la enseñanza de la historia. Convertir el saber científico en saber enseñado, en conocimiento escolar.

COMENTARIOS FINALES

Las preguntas sobre el cómo y el para qué enseñamos historia en el aula llevó a los alumnos del eje de docencia a comprender el valor de la didáctica como disciplina teórica e instrumental como uno de los saberes esenciales en la profesionalización de la docencia y para la formación de una nueva conciencia del arte de enseñar historia como proceso que se aprende y permitirá ver, estar y percibir el mundo de la educación de nivel básico y medio superior de forma más cercana y real.



Los alumnos encontraron que las estrategias didácticas como la línea del tiempo, el uso de la televisión, la visita a sitios históricos, el uso de mapas y novelas, los juegos de simulación, la historia a través de estudios familiares o la apreciación del entorno que se trataron con base a textos especializados a lo largo del curso no eran una novedad en sí, pero el análisis sobre la fundamentación histórica y psicopedagógica de cada de ellas fue pertinente pues categorías como Zona de Desarrollo Próximo, aprendizaje cooperativo, secuencia y situación didáctica e incluso nociones sobre competencias genéricas y competencias disciplinares se volvieron parte de su bagaje conceptual.

Aún no tenemos la certeza de que cómo esta nueva formación en historia cambiará la enseñanza de la historia. Los cambios se están dando en el programa de la licenciatura en Historia de la UAZ y posiblemente los alumnos que egresen de ella se incorporarán en un futuro inmediato en la maestría profesionalizadora Aprendizaje de la Historia para estar en consonancia con las exigencias y los propósitos educativos de nivel básico y medio superior. Si bien el curso de Estrategias Didácticas es una ventana para tomar conciencia de la importancia real que tiene la enseñanza de la historia en educación básica y de la necesidad que tiene el maestro de comprender la naturaleza de la didáctica, del conocimiento histórico y la interdisciplinariedad del hecho educativo; de recrear y resignificar o proponer nuevas estrategias didácticas, los retos a vencer en un futuro inmediato son varios para el programa de licenciatura:

- 1) Fortalecer la orientación de docencia con algunos cursos de pedagogía, diseño curricular, psicología educativa, didáctica, didáctica de la historia, políticas educativas, entre otros.
- 2) Orientar a los alumnos de este eje para que realicen práctica y servicio social en instituciones escolares de nivel básico y medio superior.
- 3) Fomentar la investigación educativa en el campo de la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

- Robalino, M. & Köner (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: UNESCO.
- Rivera, E. (2011). Investigación y enseñanza de la Historia: una reflexión desde la práctica académica. En L. Somohano (Ed.), *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*. México: Universidad Autónoma de Querétaro (pp. 18-24).

Lerner, V. (1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

Coll, C., (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Ed. Graó. Díaz, A. (2008) *Didáctica y currículum*, Barcelona, Paidós.

Díaz, Á.(2008). *Pensar la didáctica*. Argentina: Ed. Amorrour.

Pagés, J.(2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d' Arqueologia*, 6 205-217.

Registros de clases enero-junio 2010, Curso de Estrategias didácticas, Programa de Licenciatura, UAZ.



EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENM

Ricardo Monter Perales

PRESENTACIÓN

La presente ponencia presenta los avances de la investigación que actualmente realizo para obtener el título de Maestro en Desarrollo Educativo en la línea de Historia y su Docencia.

Coincido con la afirmación de Sánchez Quintanar (2006, p. 19) *“El conocimiento y la conciencia históricas están en crisis en nuestro país y creo que en el mundo en general”*, la cual constituye un punto clave para identificar mi inquietud por realizar un proyecto de investigación que tiene como objeto de estudio la educación histórica en la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 1997 (LEP’97) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), puesto que si bien los docentes somos actores principales de diversos procesos en el devenir histórico de nuestro país, son pocos los trabajos que se orientan a investigar la formación de los mismos.

Esta afirmación la comparte Pilar Maestro (2000, p. 161), la cual nos invita a la búsqueda de alternativas, y es que, considerando las difíciles condiciones sociales que padece nuestro país, se hace necesario que el docente asuma su papel como agente de cambio, que muestre su compromiso, preparación y conciencia en nuestra sociedad; por lo anterior resulta importante identificar las dificultades y debilidades que atraviesan en su formación los futuros docentes específicamente en el ámbito de la historia, cuáles son sus limitaciones y las áreas de oportunidad que existen para promover el desarrollo de un pensamiento histórico y conciencia histórica.

I. LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

La presente investigación está orientada al estudio de la formación histórica en las escuelas normales y a la manera en la que, a partir de ella, se construye el pensamiento histórico y la conciencia histórica de los docentes en formación dentro de la educación Normal actual y, específicamente, en la BENM. Considero importante clarificar la relevancia que adquiere el realizar un estudio sobre cómo promueve el

desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en los futuros docentes egresados de la BENM, partiendo del hecho de que la historia como tal está ausente del plan de estudios vigente y de la posibilidad de proponer estrategias que fortalezcan el dominio de contenidos disciplinares de esta disciplina.

Como ya se mencionó, en la preparación académica de los actuales normalistas no existe una asignatura que se oriente específicamente al estudio sistemático de la historia, ello obedece en buena medida a las características que presenta el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria vigente desde 1997.

A pesar de la ausencia de un espacio específico destinado al estudio de la historia, existen dentro del mapa curricular asignaturas que contribuyen a la formación histórica aunque no de manera específica, es decir, abordan ciertos contenidos históricos.

II. EL OBJETO DE ESTUDIO Y EL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN

La BENM fundada en 1887, es la institución educativa más antigua del Distrito Federal orientada a la formación inicial de docentes de educación primaria.

La investigación en esta escuela tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de ésta como institución forjadora de los futuros docentes en servicio. Es indispensable hacer un estudio del trabajo que se realiza al interior y a partir de ello contribuir a su renovación y actualización como centro educativo de nivel superior.

En este sentido es clave la preparación de docentes conscientes de su papel como promotores de cambio en la enseñanza de la historia en las aulas, donde no se limite su función a una mera reproducción de saberes descontextualizados y desvinculados de la realidad en la que viven sus alumnos, sino por el contrario en la búsqueda y reflexión sobre las condiciones en las que se encuentran situados.

Es innegable que la historia como asignatura en Educación Normal es, como afirma Sánchez (2006, p. 26) un “conocimiento vital” indispensable para el desarrollo humano de quienes se forman, y coincidiendo con lo que afirma Rodolfo Ramírez Raymundo (1998, p. 26), contribuye a la formación de nuestra identidad nacional y la capacidad de explicar y comprender los hechos del presente en relación con los procesos que explican su origen y evolución, es decir *pensar históricamente*.

Pensar históricamente es preguntarse por qué las cosas están como están, es partir del presente al pasado por una razón muy clara: la historia en sí misma, como conocimiento sistemático es muy abstracta, supone una gran imaginación y una reconstrucción de algo que, tal cual, es difícil de percibir...



...pensar históricamente se resume en saber dar su dimensión a la historia, no como un conocimiento adicional, sino como una reflexión permanente al interior del conocimiento y de cómo situamos a la sociedad. (Hira de Gortari, 1998, pp. 14-15).

La historia nos ayuda a comprender la naturaleza humana, nuestros orígenes y también los procesos históricos que dan sentido y explicación a nuestro presente, es por ello importante la conformación de una conciencia histórica puesto que, como afirma Sánchez (2002, p. 44) *"produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social"*.

Por su parte Santisteban (2010, p. 3) afirma que la conciencia histórica *"es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro"*. De la misma forma en que el estudio de la memoria histórica se relaciona con la reivindicación del pasado desde el presente, la conciencia histórica establece las relaciones entre el pasado y el presente para la construcción del futuro:

Afirmado sucintamente, la historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio (Citado Rösen, 1992, en Santisteban, 2010, p. 3).

Es por ello, que tanto el pensar históricamente, como el desarrollar una conciencia histórica, son dos necesidades educativas indispensables en un docente en formación, ya que éste incidirá directamente como agente transformador de su sociedad.

Es prioritario, en este tenor, la formación de los profesores normalistas en el conocimiento de la historia. Se ha insistido siempre, desde hace muchos años, en la importancia de la educación primaria para la formación de los individuos que integran la sociedad. Por lo tanto, la consolidación de los conocimientos y la conciencia histórica en los profesores que tienen a su cargo esa labor ingente (Sánchez, 2006, p. 33).

Resulta entonces necesario desde la educación Histórica...

...acercarse de manera sistemática a los procesos, los actores, los discursos y las prácticas involucradas en las asignaturas que aluden a la historia en la formación de los futuros profesores de educación básica, sobre todo si tomamos en cuenta el papel central en los procesos educativos que tienen estos actores en las aulas en las que ejercen la docencia" (Arteaga, 2010, p. 6).



En este sentido, es importante retomar los planteamientos de Raymundo Cuesta, que recupera Rafael Valls (2000, p. 176) en relación a la inclusión de prácticas y de sus rutinas dentro del código disciplinar, y que distingue tres tipos de historia escolar:

- La *historia regulada*, que obedece a disposiciones jurídico-administrativas que diseñan, regulan y controlan el sistema educativo.
- La *historia soñada*, la cual responde al imaginario, a una pretensión, al deseo incumplido o aspiración.
- La *historia enseñada*, que trata sobre la práctica real de la enseñanza de la historia, lo que realmente se enseña, y que engloba prácticas, conocimientos y rutinas.

Cuesta llega a concluir que hay una coexistencia de cambios y continuidades, es decir, prevalecen prácticas, usos, costumbres y rutinas de enseñanza y que coexisten con prácticas innovadoras y vanguardistas minoritarias, y es que como lo afirma este autor "*la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia*". Por lo mismo Cuesta considera que los esfuerzos críticos e innovadores sobre la enseñanza de la historia tendrán que cohabitar con las ilusiones, discursos y rutinas de las aulas.

Estos planteamientos son importantes para el análisis y comprensión de las dinámicas escolares y sus lógicas de ejecución para la investigación que se está realizando.

Ahora bien para comprender la lógica de las prácticas que se realizan en la BENM, en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es importante analizar el plan de estudios vigente. Los rasgos del perfil de egreso son el referente principal para la elaboración del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP 1997), y estos nos permiten identificar el sentido que se le da a dicha licenciatura, estos son:

1. Habilidades intelectuales específicas
2. Dominio de los contenidos de enseñanza
3. Competencias didácticas
4. Identidad profesional y ética
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela

En dichos apartados se enuncia que al egresar de la LEP 97, se espera que el futuro docente conozca a profundidad los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza de las diferentes asignaturas, entre las cuales se encuentra la historia, así como tener un dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, esto nos significa un problema, puesto que como se establece en el apartado "Criterios y orientaciones



para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas”, se parte del supuesto de que los alumnos normalistas poseen los conocimientos básicos acerca de la historia en su formación previa, por lo que no existe una asignatura dentro de dicho plan que aborde el estudio sistemático de la disciplina. A pesar de la ausencia de un espacio específico que se oriente al estudio de la historia, existe dentro del Mapa Curricular asignaturas que contribuyen a la formación histórica, aunque no de manera específica, del futuro docente, estas asignaturas son:

La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II.
Historia y su Enseñanza I y II.
Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III.

Es por ello que considero importante clarificar la relevancia que adquiere realizar un estudio sobre cómo se va construyendo la formación histórica en los estudiantes de la BENM, partiendo de la detección de las asignaturas que fortalezcan el dominio de contenidos disciplinares específicos de ésta y cómo contribuyen al desarrollo del pensamiento y de una conciencia histórica en los futuros docentes.

Al delimitar el campo de estudio he decidido realizar la investigación con la asignatura de Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación puesto que considero ofrece mayores y mejores posibilidades para su estudio y seguimiento durante los tres semestres en que se imparte.

La presente investigación tiene por objeto analizar críticamente la forma en que, en la BENM, en el contexto de la LEP 97, el desarrollo del Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III, contribuye a promover la construcción de un pensamiento histórico y conciencia histórica en los docentes en formación.

A partir de esta delimitación, me propongo responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo contribuye de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III a promover la construcción del pensamiento histórico y la conciencia histórica en los docentes en formación en el caso de la BENM?

Esta investigación se realizará analizando diversas evidencias de aprendizaje producidas por los alumnos y los docentes que intervienen en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación a lo largo de los tres semestres en que se imparte.

Dentro de las evidencias materiales que implican el trabajo en aula se consideran: los cuadernos de los alumnos, los registros de planeación de los maestros, las antologías y

materiales didácticos utilizados por profesores y estudiantes, materiales electrónicos para las exposiciones, los exámenes y registros de evaluación y de tareas extra-clase tanto individuales como colectivos, testimonios y entrevistas diseñadas ex profeso.

Los propósitos que persigue esta investigación son:

- Comprender cómo es la dinámica de trabajo de la asignatura en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Conocer cómo contribuye la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación a la construcción de una conciencia y pensamiento histórico.

III. EL ESTADO DEL ARTE

A partir de la identificación del objeto de estudio se procedió a buscar información bibliográfica y documental sobre el tema a tratar en:

- La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
- La Biblioteca de la UPN
- La Biblioteca del Colegio de México
- Los últimos tres Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Otras fuentes (revistas, artículos, sitios en internet como son *Histodidáctica*, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia Iber*, *Historia & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História* /UEL, *Projeto CLIO*, *Clío y Asociados*. *La Historia enseñada*, *Redalyc*. *Educación XX1*), por citar sólo algunas.

Al revisar las ponencias de los últimos tres Congresos de Investigación, y los sitios mencionados se constató que el tema de la educación histórica en la formación de los docentes de educación primaria y sobre todo si el tema se ubica en el campo de la educación Normal, no se encuentra una sola investigación, ni ponencia en los últimos cinco años. Mucho menos el caso particular que me encuentro trabajando en la BENM.

IV. EL ABORDAJE TEÓRICO METODOLÓGICO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Un planteamiento común en teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia es **por qué enseñar historia y qué historia enseñar**; estas interrogantes me parecen



clave para iniciar este apartado y así reflexionar y analizar con un mayor detenimiento, qué sentido tiene la enseñanza de la historia en la actualidad, por qué se justifica su existencia en los currículos educativos en nivel básico y medio superior. No se trata de justificar de manera caprichosa el espacio curricular que tradicionalmente ha sido utilizado para atiborrar de datos (fechas, personajes, lugares, acontecimientos), que el alumno deberá repetir al pie de la letra, sin sentido, sin una comprensión clara sobre la utilidad de dicho conocimiento, lo cual genera lógicamente la aversión de alumnos y docentes por una asignatura que no significa mucho o definitivamente nada. Este espacio académico ha servido comúnmente como un instrumento ideológico del Estado que justifica y legitima el régimen social existente (mismo que ha inventado un panteón de héroes y acontecimientos que religiosamente se veneran en libros, ceremonias cívicas y demás eventos educativos). Vista desde esta panorámica la historia no ofrece una escenario atractivo que justifique su existencia, por ser un espacio dogmático, ideologizante, memorístico, irreflexivo, acrítico y acontextual. Sin embargo, actualmente hay nuevos planteamientos que pretenden dar un giro a este panorama para transformar su aprendizaje y su enseñanza, en un ámbito propicio para el desarrollo de un pensamiento crítico, que parta de las inquietudes, necesidades y problemáticas en las cuales se desenvuelve el individuo para generar una "historia viva", cercana, útil, por medio de la cual se analicen las problemáticas que adolece el mundo en esta época posmoderna.

V. LAS BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Histórica

Pagés (2007) considera que la educación histórica constituye una alternativa frente a las posturas tradicionales y conservadoras centradas en la memorización de la información o la repetición acrítica de narrativas ya construidas. El centro de interés de la educación histórica es brindar a los estudiantes de historia las suficientes herramientas para su ubicación en el mundo, el conocimiento de sus orígenes, así como el desarrollo de un ideal de futuro, por el cual luchar y se comprometa.

Pagés sostienen que el aprendizaje de la historia no implica únicamente el manejo de un determinado nivel de información, sino también el manejo de herramientas propias de la disciplina histórica, que los estudiantes puedan emplear para la comprensión, interpretación, explicación de los procesos y históricos y su vinculación con el presente.

Por su parte, en la vertiente anglosajona, se destaca el trabajo del canadiense Peter Seixas (1993) quien presenta un artículo que lleva por nombre "*The Community*

of Inquiry as a Basis of Knowledge and Learning: The Case of History" (La comunidad de investigación como base para el conocimiento y el aprendizaje: el caso de la Historia).

Se parte de la idea de que la historia como el resto de las ciencias, se enfrentan con problemas relacionados con la noción de "objetividad" a raíz de la revolución kuhniana, y sobre este supuesto se ha revivido el interés en la noción pragmática del conocimiento desde de las comunidades de investigación. En este sentido, los constructivistas sociales se han basado en los últimos 15 años en la evolución de la teoría del aprendizaje y la psicología, descuidando la revisión epistemológica.

Al analizar la manera en la que los historiadores profesionales construyen y validan los conocimientos y la innovación en los mismos, Seixas argumenta que es posible equiparar estas prácticas con las efectuadas por los docentes y los estudiantes en los momentos en los que los docentes negocian la generación de conocimientos en los salones de clase.

Los docentes de historia adoptan un papel autoritario que se ejemplifica en la selección de los recursos para dar su clase, la información seleccionada y la forma en que es presentada.

Este documento, realiza una comparación de las comunidades profesionales de historiadores con los maestros de historia y el papel que juegan en la construcción del conocimiento en sus respectivas áreas.

Seixas considera que "*la comunidad de investigadores*" es la parte medular del conocimiento y el aprendizaje.

Es importante hacer notar la similitud de los planteamientos de Seixas con los de las pedagogas de la enseñanza situada, pues éste sustenta la idea de que es posible construir conocimiento histórico aún en grupos de no expertos (estudiantes de niveles secundarios) siempre y cuando exista la base de una comunidad de aprendizaje y la enseñanza se sitúe en un contexto real (más allá del taller del historiador).

Belinda Arteaga (2011, p. 10) sostiene que *la matriz historiográfica es uno de los ejes que fundamentan este paradigma. Bajo esta lógica, la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos, sino de su episteme.*

Arteaga afirma que, la forma en que se aplique las características de la Educación Histórica en el aula, debe atender al desarrollo cognitivo y psicosocial del estudiante que la trabaje.

En cualquier caso, las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Ello conlleva necesariamente el abandono de la narrativa por parte del docente, la memorización y la simple lectura de fuentes secundarias como el epicentro del trabajo áulico. (Arteaga, 2011, p. 10)



La educación histórica plantea como eje formativo proveer a los estudiantes de elementos que los familiaricen con la forma en la que los historiadores “hacen historia”. Los estudiantes; los profesores de historia y “las buenas prácticas docentes”, tienen un lugar privilegiado.

Las “buenas prácticas docentes de historia”, *implican procesos de formación docente que contemplen el conocimiento disciplinario y de los sujetos del aprendizaje; la pedagogía específica de la disciplina así como la investigación para la innovación* (Arteaga, 2011, p. 10)

Dos ideas fundamentales emergen de los proyectos planteados desde la iniciativa canadiense y que la Dra. Belinda Arteaga (2011, p 13) los describe como conceptos organizativos y las formas de investigación propias de la Educación Histórica:

- Los *conceptos de primer orden* o sustanciales que se refieren a los contenidos de la historia, así como definiciones que, situadas en contexto, adquieren una connotación específica (*revolución, presidente y nación*).
- Los *conceptos históricos de segundo orden* o procedimentales que Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000, p. 199) definen como “ideas que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica)... estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” y que nos permiten organizar la información disponible a partir de fuentes primarias y secundaria para explicar procesos a partir de la lógica y las herramientas conceptuales del aprendizaje de la historia. Los conceptos de segundo orden son *naciones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (evidencia; tiempo histórico, relevancia; empatía; cambio y continuidad y causa/consecuencia)* (Arteaga 2011).

En México, los trabajos que ha ido desarrollando la CONEHI (Comunidad Normalista para la Educación Histórica) durante los últimos tres años han representado un importante avance en torno a los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esta Comunidad de Aprendizaje en la que participan la Dra. Belinda Arteaga y el Mtro.

Siddharta Camargo centra su interés en los procesos de aprendizaje, a la investigación relacionadas con la historia en las Escuelas Normales de toda la República. Este proyecto perseguía *“proveer de oportunidades de desarrollo profesional para dichos profesores y así elevar la calidad de la enseñanza de la historia en las Escuelas Normales.* (DEGESPE, 2011, p. 1).

En este sentido, la Educación Histórica pretende contribuir en las aulas a la selección de objetos relevantes, dignos de estudio, como hechos históricos, no exclusivamente los eventos relacionados con la historia política, (fechas, héroes, caudillos o “personajes

ilustres, o eventos conmemorativos), sino aquellos donde alumnos y profesores se vean reflejados e incluidos.

Aunque se han incrementado los trabajos que abordan la investigación de la educación histórica y didáctica de la historia en nuestro país, son limitados los esfuerzos que se han realizado para problematizar la enseñanza de la historia en la educación superior en general y, en particular, en lo que respecta a la educación Normal. Otro rasgo de estas investigaciones es que, en la mayoría de los casos, obedecen a proyectos individuales y no a programas institucionales o colectivos.

En el plano internacional, las condiciones son distintas pues en los últimos 20 veinte años se han realizado avances significativos el campo de la educación histórica que buscan dar solución a problemáticas contextuales, y que han establecido vinculaciones con otras áreas del conocimiento, como son la pedagogía, la psicología, la didáctica, la antropología y la investigación educativa, etc.

Sin embargo, en el caso de México falta concretar proyectos a largo plazo que involucren a comunidades de docentes, historiadores, y pedagogos entre otros, que respondan a una nueva visión educativa de la historia, la cual debe incidir en primera instancia, en la formación inicial de los docentes.

Como ya se mencionó la definición del área de conocimiento sobre la didáctica de la historia, no limitada a la docencia sino también a la investigación, se encuentra en un estado de arranque, faltan acuerdos y debates sobre los posibles núcleos conceptuales a tratar y los problemas más trascendentales a resolver, hay que añadir el escaso desarrollo de metodología y técnicas de investigación generadas o adaptadas a la propia disciplina, y si bien es cierto que existen cada vez más trabajos de investigación en este ámbito, falta consenso suficiente sobre los puntos medulares, producto de una discusión teórica sistemática.

Entre los principales problemas que enfrenta hoy la constitución de una didáctica de la historia destacan *"la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias, qué se trata de enseñar; y por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio"* (Prats, 2002, p. 82).

El interés que se ha despertado en las últimas décadas sobre la construcción de didácticas especiales, parte de la decisión de incluir y priorizar en procesos de enseñanza y aprendizaje, el contenido de saberes concretos y didácticas específicas; estas buscan constituirse como ciencias que *"estudian un campo o área de conocimientos particulares, así como los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz"* (Pagés, 1994, p. 39).



Es el énfasis que se pone en el saber que se enseña y se aprende, lo que transforma el binomio de la didáctica general (enseñanza-aprendizaje) y lo convierte en trinomio (enseñanza/saber/aprendizaje), lo que da sentido a las didácticas especiales. Es así como la didáctica adquiere un sentido especial en el análisis y el desarrollo del currículum, como en los saberes que se enseñan y la formación de los docentes.

VI. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabaja desde la perspectiva de la **investigación cualitativa**, partiendo del análisis de los materiales que producen los maestros de la asignatura para desarrollar sus clases como son: antologías, presentaciones, folletos, trípticos y demás evidencias de aprendizaje de los alumnos como reportes de lectura, ejercicios, formatos, exámenes, ensayos, etc.

La investigación cualitativa

Ana Belén Salamanca Castro y Cristina Martín-Crespo Blanco (2007, p. 1) afirman que la investigación cualitativa pretende *"conocer el fenómeno que estudia en su entorno natural, siendo el propio investigador el principal instrumento para la generación y recogida de datos, con los que interactúa"*.

Durante todo el proceso de investigación, el investigador cualitativo reflexiona sobre *"sus propias creencias y conocimientos, y cómo éstos pueden influir en la manera de concebir la realidad del sujeto/objeto de estudio, y consecuentemente, influir en la propia investigación"* (Salamanca y Crespo, 2007, p. 1).

Estas autoras consideran que las características de este tipo de investigación son:

- Es flexible y elástica, es decir, puede adaptarse a lo que se descubre mientras se recogen los datos, como ya hemos apuntado anteriormente.
- Implica la fusión de diferentes metodologías.
- Tiende a ser holista, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés.
- Se concentra en comprender el fenómeno o el entorno social. No busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno.
- Exige gran dedicación por parte del investigador, que generalmente deberá permanecer en el campo durante periodos prolongados.
- El propio investigador es el instrumento de investigación.
- Requiere de un análisis continuo de los datos, lo que determinará las estrategias seguir.

- Impulsa al investigador a construir un modelo de lo que se intuye en el ambiente social o de lo que trata el fenómeno de interés.
- Analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios.

Manejo y tratamiento de fuentes de investigación

Como ya se mencionó las fuentes de investigación a analizar serán los materiales producidos por una muestra representativa de maestros que trabaje la asignatura (un maestro por cada asignatura de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación) y de igual forma, una muestra representativa de alumnos.

Se obtendrán los materiales que trabajan docentes y alumnos y se procederá a su análisis bajo los planteamientos teórico-metodológicos del Modelo de Educación Histórica.

Dicho análisis será trabajado desde dos planteamientos generales:

- 1) ¿Cómo pueden iluminar los avances en relación a la didáctica de la historia y la Educación Histórica la situación de las Normales, y en específico la BENM?
- 2) ¿Qué educación histórica se debe promover para el desarrollo del pensamiento histórico en la BENM?

Fases de investigación

- 1) Se trabajó la encuesta DGESPE-SEP/Alduncin y Asociados/marzo 2011. Fue analizada la encuesta y se vincularon los resultados de esta con la situación que se vive en la BENM, marcando las similitudes y diferencias en dicha institución.
- 2) Análisis del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (PE-LEP 97) y de los programas de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, I, II y III. Se realizó un análisis de los apartados y componentes del plan de estudios y de los programas desde la teoría curricular, para poder comprender la lógica y sentido de estos.

En el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se buscó advertir las dificultades entre los planteamientos curriculares y las prácticas que se generan al interior de la BENM.

- 3) Análisis de las condiciones de organización y trabajo al interior de la BENM, el caso del Colegio de **Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación**. Este análisis busca situar la investigación considerando las características contextuales en las cuales se desarrolla la vida académica



en la BENM, su funcionamiento y organización, las características de los docentes que imparten dicha asignatura, la figura del Coordinador de el Colegio, y estará dividida en tres rubros:

- La organización y funcionamiento de la BENM.
 - La situación de los profesores que componen el Colegio (profesores adscritos y comisionados).
 - La figura del Coordinador del Colegio (entrevista).
- 4) Análisis de los materiales de trabajo de los docentes y evidencias de los alumnos. Los materiales obtenidos serán clasificados en dos grandes categorías:

*** Actividades realizadas de manera colegiada**

- Películas
- Conferencias
- Cronograma de actividades
- Antologías

***Actividades realizadas de manera particular por profesor.**

- Lecturas oficiales y no oficiales
- Ejercicios

*** Materiales generados por los alumnos**

- Presentaciones de Power Point.
- Láminas o cartulinas.
- Exámenes.
- Otros

Cabe señalar que se construyeron indicadores bajo la implementación de los conceptos de 2º orden (propuesta teórica-metodológica de la Educación Histórica) y a través de ello se determinó en qué medida se promueve el desarrollo del pensamiento histórico.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y. C. S. (2010). *¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?* México: RED IDEHER.
- Artega, B. y. C. S. (2005). "Una propuesta para el aprendizaje de la historia y el uso de TIC's en la educación media superior mexicana". [En línea] Available at: www.somece.org.mx/simposio2005/ponencias/ponencias.html [Último acceso: 22 octubre 2010].
- Arteraga, B. y. C. S. (2011). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*, México: cursos de historia en la Reforma de la Educación normal en México.
- Cuesta, R. (2001). *El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España*. [En línea] Available at: <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf> [Último acceso: 15 abril 2012].
- DEGESPE (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la historia?*. [En línea] Available at: www.dgespe.sep.gob.mx/.../historia/.../... [Último acceso: 8 febrero 2012].
- DEGESPE-SEP/Alduncin y Asociados, Marzo (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?*, México: s.n.
- Lee, P. y. A. R. (2000). "Avances en el entendimiento histórico entre estudiantes de 7 a 14 años de edad". En: *Knowing, Teaching Learning History*. New York. New York: University Press.
- Maestro, P. (2000). La Historia a Enseñar: viejas y nuevas concepciones. En: *Historia a Debate. Tomo II*. A Coruña: Historia a Debate, pp. 161-172.
- Pagés Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia, año/vol. 1, número 006*, pp. 17-30.
- Pagés, J. (1994). "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación N° 13*, pp. 38-51.
- Peck, C. y. S. P. (2011). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. *Universidad de Alberta y de British Columbia, Canadá, separata, trad. DGESPE. IX Encuentro de la Comunidad Normalista de historia de la Educación*. México: SEP.



- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 1, pp. 81-89.
- Raymundo, R. R. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta*, Número 46, p. 26.
- Salamanca Castro, A. B. y. C. B. C. M. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, n° 26, Enero-Febrero 07, Enero-Febrero(N° 26), pp. 1-6.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: PAIDEIA.
- Sanchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En: *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia, p. 19.
- Santisteban, A. & González, N. y. P. J. (2010). *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales"*. Zaragoza, Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Grupo de Investigación URBS.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Weiss, E. (2003). *El campos de la investigación Educativa, 1993-2001. Colección "La investigación educativa en México. Tomo 1*, México: COMIE.

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Gerardo Daniel Mora Hernández y Rosa Ortíz Paz*

LA CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL

Formar a profesores de Historia para la educación secundaria es un proceso complejo que requiere determinados perfiles de ingreso, un currículo consistente, profesores, materiales, gestión curricular y óptimas condiciones de la práctica docente, elementos que se tienen conjuntas excepcionalmente.

Si bien es cierto que el Plan de la Especialidad de Historia de la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999 es mejor que todos sus precedentes por incluir la práctica docente en la mayoría de los semestres, la escasa capacitación a los formadores, producción de materiales específicos y falta de evaluación de los programas limitaron sus resultados en la formación inicial. Especialmente porque prevaleció –al menos en la Normal Superior del DF– la separación entre los contenidos de las materias de Historia y las de práctica docente, incluyendo a las “didácticas” -que sus autores denominaron “Historia y su enseñanza” pretendiendo darle un nuevo enfoque a sus contenidos. En las primeras prevalece una historia narrativa, que debe reproducir el estudiante normalista para “dar clase”, usando manuales. En las segundas se confiaba en la formación artesanal (observación y práctica supervisada por profesores de secundaria y profesores normalistas) y en actividades de apoyo a la enseñanza transmisiva. Esto comenzó en 1999, cuando la formación artesanal estaba superada por otros paradigmas alternativos como los prácticos reflexivos e investigativos. Y la didáctica de la Historia en México ya había superado el paradigma transmisivo. Recordemos que este Plan 1999 nunca fue actualizado, ni parece que lo vaya a ser.

Las deficiencias del currículo formal con las carencias de su aplicación tuvieron como resultado profesores con insuficientes conocimientos disciplinarios y pedagógicos que les permitieran reflexionar y mejorar su práctica docente. Las notables excepciones eran producto del diseño y realización de un trayecto formativo paralelo al currículo formal, porque a éste las escuelas normales no le pueden modificar ni una coma.

* Escuela Normal Superior de México.



Respecto a la formación continua, por diversas razones hay un escaso impacto de los diversos Talleres, cursos, diplomados y estudios de posgrado en la enseñanza de la Historia. Tal vez por lo reciente de la oferta ante la gran demanda de actualización. O por el desconocimiento de los formadores de los nuevos problemas de la práctica docente. Pero también debido a los paradigmas formativos que la sustentan.

En consecuencia, la formación docente en Historia se encuentra en crisis, incluyendo a los paradigmas formativos que la han orientado hasta el momento: artesanal, mixto (estudios separados de historia y pedagogía) y "reflexivo" (autoanálisis y propuesta para resolver un evento crítico).

EL IMAGINARIO DE LA CÁTEDRA

Si consideramos que la mayoría de los estudiantes normalistas sólo tienen estudios de bachillerato, y que han recibido una enseñanza transmisiva de la Historia, su representación común de la buena enseñanza es la clase expositiva, utilizando los recursos que requiera la narración. Las habilidades retóricas e histriónicas resultan imprescindibles. Esta imagen se refuerza en la escuela normal en las clases escolarizadas, de ahí la tendencia del estudiante a "exponer" en su práctica docente.

El imaginario de los estudiantes al ingresar a la Especialidad de Historia es que para ser profesor se necesita "saber historia" (narrativas) y luego exponer sus conocimientos ante un grupo utilizando técnicas y recursos didácticos. Esta representación la comparten los formadores y la reproducen con los estudiantes. Tratamos de formar discípulos que sigan nuestro estilo docente y, particularmente, nuestra ideología, causando el efecto Pígalión.

Estas creencias son muy difíciles de modificar, máxime si el perfil de ingreso es sumamente diverso después de la reforma curricular de 1983 –recordemos que los estudios de Normal Superior eran precedidos de la Normal Básica– siendo un obstáculo para el perfil de egreso. Son similares al sentido común con que se intenta comprender al tiempo histórico, por lo que se requieren estrategias contraintuitivas para superarlas. Como lo destacan las investigaciones existentes, estas "representaciones" –que se convierten en rutinas– requieren revertirse con métodos activos e innovadores (Liceras, p. 2004).

Cabe mencionar que esta imagen del "catedrático" (especialista en alguna temática de Historia) al confrontarse con el trabajo docente en la escuela secundaria hace estragos en la autoestima docente, llevándole a crisis de identidad profesional y a la pérdida de sus ideales vocacionales, incluso a su huida de la docencia (con becas-comisión, puestos directivos o sindicales o emigrando a otros niveles educativos).

EL RETORNO DE LA ESPECIALIDAD DE HISTORIA A LA ESCUELA NORMAL

Con el Plan 1983 –que transformó los estudios normalistas en licenciaturas– se suprimió la Especialidad e Historia y se integró el área de Ciencias Sociales con Historia, Geografía y Civismo. En el caso de la Normal Superior de México se suprimieron los “cursos intensivos”, impartidos en verano a profesores de los estados, y se le trasladó a otras instalaciones.

En 1993 la Historia retornó al plan de educación secundaria con tres cursos. En nuestro caso realizamos “un programa emergente” porque fue hasta el ciclo 1999-2000 que se cambió el currículo para tales Especialidades. Entonces la plantilla docente de Historia tuvo que rehacerse. Pero con el cambio de los planes de estudio y la renovación de la plantilla docente, se perdieron ciertas prácticas de formación como la mítica cátedra, las tesis de temas históricos y los viajes pedagógicos.

La didáctica que se impartía en las escuelas normales trataba de superar los problemas de la enseñanza expositiva de una Historia escolar enciclopédica. Vale recordar las sugerencias que se hicieron en el plan y programas de las escuelas secundarias de 1964:

1. Evitar las largas disertaciones. Evitar los dictados hasta donde las condiciones lo permitan.
2. Provocar la intervención activa del alumno, mediante: Elaboración de monografías: hombres famosos, etapas históricas, países, etc. Lecturas, dramatizaciones, etc. Visitas a museos y lugares históricos. Intervención en la conmemoración de fechas y hechos históricos. Colección de objetos históricos. Formación de álbumes con recortes de periódicos, fotografías, etc. Concursos históricos literarios. Formación de sencillas exposiciones periódicas.
3. Utilización constante de material objetivo y audiovisual. Cartografía adecuada, elaboración de mapas y esquemas. Colección de recortes de información y grabados periodísticos. Utilización del cine de placas fijas y móviles, sonoro y mudo. Discos grabados.
4. Aprovechar las posibles conexiones de la enseñanza histórica con las demás actividades escolares de los alumnos.
5. Selección de los hechos históricos de acuerdo a su trascendencia en relación con el progreso de la humanidad.

Pero en el programa 2006 de la asignatura, casi medio siglo después de los consejos precedentes y ya con el enfoque por competencias, se recomendaba al docente: “En-



fatizar el análisis y la comprensión histórica. **No debe abusarse de la exposición, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva.”**

Estas prácticas rutinarias continúan y causan apatía y rechazo hacia la Historia. En estas condiciones las prácticas docentes de los estudiantes normalistas son difíciles, sobre todo en los últimos semestres cuando se realiza el Trabajo Docente en condiciones reales (medio año escolar con tres grupos). Los practicantes buscan estrategias y actividades de cualesquier tipo (juegos, computación, cine, documentales, historietas, escenificaciones, mapas conceptuales, etc.) para mantener el interés de sus alumnos. Esto se comprueba con los títulos de los documentos recepcionales (alrededor de 350 en la ENSM-DF).

Esta continuidad de la didáctica tradicional no fue menguada por el enfoque constructivista que se estableció en las cinco materias de “Historia y su enseñanza” del currículo 1999. La causa principal de ello fue la desvinculación entre las nueve “Historias” (2 universales, 3 de México, 2 seminarios y 2 optativas) de contenido narrativo, las de práctica docente expositiva (divididas en 2 de Observación, 4 de Prácticas y 2 de Trabajo Docente) y las 5 didácticas. Asimismo porque el enfoque constructivista no logró permear en los libros de texto y los demás “recursos didácticos”, ni en la actualización docente. Un buen ejemplo es que en Tercer semestre se inician las prácticas con Historia I (mundial) y esta materia se imparte en Cuarto semestre, como Planeación y evaluación. Aunque también debe destacarse que la bibliografía propuesta de “Historia y su enseñanza” no lograba sistematizar un modelo didáctico alternativo a la clase magistral. Como sostiene Santisteban (2007, p. 25):

Existe una problemática generalizada en la realización de las secuencias didácticas. Los estudiantes de maestro tienen dificultades para estructurar sus propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, ya que no disponen de un modelo inicial de referencia. Por este motivo tienden a centrarse en conocimientos factuales del estudio de la historia que ya dominan, para estructurar a su alrededor los contenidos. Se alejan así de un modelo conceptual de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En consecuencia, el practicante durante el Trabajo Docente realiza exposiciones apoyadas en algunos recursos (ilustraciones fotocopiadas, mapas, presentaciones y audiovisuales cuando se cuenta con el equipo), dedicando el tiempo restante en su propuesta de “tesis”. Entre informe de prácticas, ensayo y tesis monográfica oscilan sus contenidos, cuyo protocolo se establece por normatividad. Al concluir el último semestre se realiza la réplica del documento recepcional ante un sínodo, pero la presión para “aplicar” la propuesta y elaborar el documento –requisito para acreditar la Licenciatu-

ra– limita sus resultados. O se matizan los negativos, sin considerar que son tan valiosos como los positivos, o se sobrevalora su éxito.

En síntesis, las limitaciones del currículo 1999 de la Especialidad de Historia –un tronco común desproporcionado, insuficiente número de prácticas docentes a pesar de sustentarse en el paradigma formativo “artesanal”, desvinculación de las materias de la Especialidad, entre otras– no han permitido una renovación de las prácticas docentes de la asignatura de Historia. Las causas son similares a las de un caso español (Liceras, 2004, p. 12):

- a) la concepción que tienen los alumnos de la profesión de enseñar, basada fundamentalmente en el modelo tradicional;
- b) las pocas posibilidades de participar y actuar en experiencias educativas diferentes de ese modelo;
- c) el poco tiempo para la reflexión y la relación de la teoría con la práctica;
- d) la perdurabilidad de las ideas previas, a pesar del proceso de formación, dificulta la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica;
- e) el escaso desarrollo de una actitud profesional, que podría facilitar la construcción de una actitud de revisión, de análisis y de actuación constante para mejorar permanentemente la labor docente; y
- f) la necesidad de plantear unos planes de formación de profesores integrales y coherentes que permitan establecer la reflexión como hábito profesional y método de toma de decisiones.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA FORMATIVO

La investigación didáctica reciente ha fundamentado tres paradigmas educativos de la Historia: analíticos e investigativos, como los “conceptos de segundo orden” socioculturales; como la educación patrimonial y el aprendizaje basado en proyectos; y piscopedagógicos, como el cambio conceptual y el aprendizaje procedimental.

Cada paradigma didáctico requiere un modelo formativo. No obstante, el desarrollo curricular de propuestas de formación a nivel internacional es escaso. Conviven diversos modelos que involucran los estudios generales de Historia, paralelos o previos a la formación pedagógica, continuada con periodos de práctica docente. Y sólo en el posgrado se realiza investigación y, en menos casos, la innovación. También relevantes son las actividades formativas de instituciones, asociaciones profesionales, grupos académicos y publicaciones especializadas.



Guyver y Nichol (2004, p. 3) especifica los conocimientos básicos en la formación inicial:

1. Temas históricos
2. Métodos de investigación y análisis históricos (*syntactic subject*)
3. Creencias (representaciones) sobre la Historia
4. Diseño Curricular
5. Pedagógico
6. Modelos de enseñanza
7. Procesos cognitivos de los alumnos
8. Comportamiento escolar de los alumnos
9. Reflexión (*knowledge of self*)
10. Contextos escolares
11. Propósitos educativos (*educational ends*)

Pagès (2004, p. 157) señala los fines educativos de esta formación:

La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

No obstante, el problema es cómo lograr los conocimientos que permitan lograr estos fines, considerando que las "representaciones" y rutinas de los estudiantes normalistas los limitan, por decir lo menos. Dalongeville (2003, p. 5) precisa que el profesor debe:

- a) prever una situación para que puedan emerger las representaciones del sujeto;
- b) analizar las representaciones, **un trabajo para el que raramente los profesores están formados;**

- c) elaborar una situación (fases individuales, semicolectivas y colectivas) que le va a resultar dificultosa al sujeto-discente y hacer de manera que las representaciones que tenga no le sean suficientes para ir más allá del punto muerto al que le han conducido sus representaciones iniciales;
- d) movilizar materiales (documentos de todo tipo, consignas de trabajo) que fomenten lo que denomino disonancia cognitiva.

En este sentido, la formación también debe ser contraintuitiva: a partir del cuestionamiento de sus representaciones con la interacción sensible y racional con las fuentes primarias; la investigación en la escuela; la práctica "simulada" y "situada" con un modelo educativo que confronte sus rutinas expositivas, y en comunidades de aprendizaje que fomenten su reflexión con la literatura especializada. Esta propuesta es factible con un currículo modular más vinculado a las escuelas básicas (más allá de las dos semanas de práctica en Observación y Práctica Docente I-IV), a la investigación histórica y pedagógica, y a los medios de difusión de la Historia.

En consecuencia, las materias de Historia deben enfocarse a los problemas, los métodos y las fuentes primarias que en la narrativa de los manuales escolares –que transcriben otras interpretaciones. Y las materias de práctica docente integrarse con contenidos teóricos (didácticos), de investigación educativa (el aprendizaje de Historia en las aulas) y diseño, planificación, realización y evaluación de secuencias de enseñanza. Ambas en módulos progresivos que permitan primero el conocimiento de la realidad escolar, luego las prácticas para desarrollar habilidades docentes, y finalmente el Trabajo Docente enfocado a la resolución de un problema de la práctica o a la innovación.

EL MODELO FORMATIVO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA

Hemos sido asesores desde 2003 en todas las generaciones de Historia de la Escuela Normal Superior de México. En principio, recuperamos propuestas que ya se habían formalizado en las Didácticas hechas en México: visitas a museos, cine, historietas, dramatizaciones, juegos. Todas estas resultaban eficaces al momento, pero al persistir la transmisión en la clase se volvía al aburrimiento y a las medidas de "control" de grupo. Por lo que era necesario integrar estas propuestas a lo largo del año escolar y modificar la rutina de la clase. El cambio de programas en 2006 nos permitió hacer una primera propuesta que fuimos desarrollando hasta el año escolar 2011-2012.

El uso de fuentes en las clases era una necesidad insoslayable, ya que los alumnos cuentan con una cultura audiovisual con la que la sola narrativa docente no puede competir. La clase debía ser siempre interactiva con estas fuentes, tratando de simular



el entorno virtual que le proporciona la tecnología de la que es nativo (televisión, videojuegos, computadora, celulares, etc.).

Si bien es cierto que ya se habían usado los mapas conceptuales y otros organizadores gráficos en la enseñanza de la Historia, consideramos que las “representaciones no lingüísticas” propuestas por Marzano (2000) eran indispensables en la clase. Con nuevos organizadores y una técnica de enseñanza que los convertía en “estrategias de aprendizaje”, conformamos la base de nuestro modelo didáctico: la “clase interactiva”. Su aplicación sustituye al dictado, permite ordenar la información del tema y su exposición, volviéndose comprensible al alumno y asimilable. Cabe mencionar que han tenido éxito no sólo en escuelas con alumnos de alto rendimiento, sino con alumnos con deficiencias de lectura y escritura. ¿Es posible esto? Cognitivamente sí, porque la cultura de los alumnos no es escrita sino audiovisual y virtual.

Con el cambio de planes de estudio en 2011 de la asignatura de Historia en educación secundaria, incluimos en nuestro modelo de educación histórica los conceptos analíticos, denominados de segundo orden. El modelo no es una didáctica prescriptiva, sino un conjunto de principios (la interacción con las fuentes primarias, la contextualización), estrategias (esquemática y talleres cooperativos, la didáctica multimedia) e instrumentos de diagnóstico grupal (matriz de aprendizaje, funcionalidad familiar y nivel de desarrollo moral) para diseñar secuencias didácticas que se aplican progresivamente durante todo el año escolar, que tienen la finalidad de formar competencias históricas “situadas” (Frida Díaz, 2006) de acuerdo a cada contexto escolar.

Consideramos que es una innovación porque supera la enseñanza transmisiva de “historias” (narrativas) y lo hemos fundamentado respecto al qué enseñar, a quién, cómo, cuándo y por qué (Mora y Ortiz Paz, 2011 y 2012). Tenemos diversas evidencias de su aplicación como documentos recepcionales asesorados (alrededor de cien), videograbaciones de prácticas, fotografías de cuadernos de los alumnos de secundaria, y portafolios de estudiantes normalistas.

Como modelo formativo, se concentra en el desarrollo de cuatro habilidades docentes: “la transposición” o dominio de fuentes e historiografía para el desarrollo de un tema del programa en las materias de Historia; “la transferencia” o diseño de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes esperados en un grupo específico en Observación y Práctica Docente I-IV; “la enseñanza estratégica” o capacidad de realizar dicha secuencia superando los problemas emergentes de la clase en Trabajo Docente I-II; y la “docencia reflexiva” o capacidad de autoevaluación y mejora, a partir del Documento Receptonal.

Para Observación y Práctica Docente I-IV –que se imparten del segundo al sexto semestre– y el Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente

I-II –que se imparte en el último año de la Especialidad– hemos diseñado instrumentos de evaluación, formatos de planificación, guías didácticas y textos explicativos. Con ellos el practicante realiza el diagnóstico de su grupo, para definir las estrategias de gestión del ambiente (reglas, negociación, actividades y autonomía con retos), de contenidos (niveles de dominio básico, intermedio o avanzado de los aprendizajes esperados) y didácticas (actividades de interacción sensible y racional). Posteriormente diseña una secuencia con apertura, desarrollo y cierre evaluativo. Prepara la planificación y materiales. Coordina la secuencia, resolviendo los problemas emergentes de la clase. Y evalúa los resultados, tanto de los aprendizajes esperados como de la enseñanza. Videgrabamos algunas y las evaluamos en grupo, utilizando una rúbrica. Por último, coevaluamos el informe de la práctica, incluyendo sus propias propuestas de mejora.

Con este modelo orientamos el Trabajo Docente. No “calificamos” resultados de la práctica, sino la interiorización del proceso reflexivo en cada estudiante. Nuestra función es de asesoramiento y acompañamiento ante los problemas de la práctica. Conformamos así una comunidad de aprendizaje que comparte éxitos y fracasos, convirtiéndoles en experiencia docente.

Respecto a las materias de Historia y las de su enseñanza, privilegiamos el contacto con fuentes primarias, visitando museos y sitios históricos. Realizando diversas actividades y prácticas simuladas (guías o clases realizadas por los estudiantes). Así también con el uso de cine y documentales que ayuden a la contextualización de los temas. Y fichas que ayuden a los alumnos a vincular los contenidos históricos (conceptos sustantivos y metodológicos) con las fuentes y las actividades didácticas con las que podrá diseñar una secuencia.

Por supuesto, este ha sido un proceso con altibajos. Existen grandes dificultades en cambiar las representaciones y rutinas expositivas de los estudiantes, conflictos con otros profesores por diferencias pedagógicas e ideológicas, escasez de recursos para las visitas y prácticas, libros, equipos tecnológicos, etc. Por otra parte, la participación en la Comunidad Normalista de Educación Histórica nos ha permitido la actualización con historiadores notables (como Eduardo Matos Moctezuma, Pilar Gonzalbo, Josefina Zoraida Vázquez), investigadores educativos (como Mario Carretero, Sebastián Plá), historiadores de la educación (como Luz Elena Galván), especialistas en didáctica y formación docente (como Joan Pagès), documentar y socializar nuestra experiencia, publicar y participar en encuentros académicos. Y, en nuestro caso, diseñar un Diplomado en Educación Histórica.

Cabe destacar la discusión sobre los contenidos históricos a enseñar, tanto en la escuela normal como en la escuela secundaria. En términos de Luis González, tenemos la historia de bronce que exalta a los héroes nacionales, la crítica contra los vencedores y



poderosos, y la científica que realizan los eruditos más allá de los intereses políticos inmediatos. En la secundaria prevalece la historia de bronce, en tanto que en Normal la historia crítica, no teniendo acuerdo sobre cuál versión de ésta. Las divergencias son entre una versión propagandística, cuasi doctrinaria, y otra reflexiva que recurra a las evidencias y la argumentación. En el contexto actual del país, la primera versión es más popular porque brinda elementos identitarios acordes con la situación social de los estudiantes.

Tal vez la reflexión más importante es que el cambio de representaciones que tienen los estudiantes normalistas no es un proceso lineal o progresivo, que se logre sólo con aprobar cursos, talleres y seminarios. En algunos alumnos se logra con las actividades de sensibilización y el éxito con la aplicación del modelo de educación histórica en la escuela secundaria. Pero éstos no siempre logran su dominio integral, enfocándose unos a los procedimientos y otros a los talleres, ni el proceso reflexivo que concluye con el documento recepcional.

Estos resultados nos llevan a comprender la trayectoria de los estudiantes normalistas en función de varios factores, empezando con sus intereses profesionales y personales, así como las condiciones económicas y familiares que condicionan su desempeño. En segundo lugar, por sus conocimientos. En un estudio nacional reciente de la DGESPE, se demuestra que son muy limitados, incluso ya en semestres avanzados. Por otra parte, la atomización de los formadores y el rezago en su actualización son un factor determinante en el perfil de egreso. En efecto, los estudiantes más formados son casos individuales.

UN CASO RECIENTE DE FORMACIÓN

Martín Palomino Curiel, estudiante de la Especialidad de Historia de la ENSM se graduó este año escolar. Sus prácticas profesionales las realizó en la Escuela Secundaria Diurna N° 38 del Distrito Federal, bajo la tutoría del Prof. Juan Carlos Olivares Orozco, un profesor experto con 28 años de experiencia docente, contando además con un salón de Historia donde se realiza la mayoría de las clases. Así la dinámica grupal fomenta la autonomía del aprendizaje, a pesar de que la mayoría de alumnos sean pasivos.

El diseño de las secuencias fue el siguiente:

- diagnóstico del grupo de acuerdo a la matriz de aprendizaje escolar;
- transformar el Aprendizaje Esperado de cada tema en un concepto de segundo orden;
- definir el nivel de dominio procedimental adecuado al grupo (conocimiento, práctica o aplicación);

- elaborar la pregunta problematizadora;
- diseñar la actividad de apertura (sensibilización con fuentes contextualizadoras);
- seleccionar el esquema a desarrollar con las fuentes de información;
- y especificar los criterios de evaluación del aprendizaje esperado según el nivel de dominio procedimental.

Estas secuencias conforman la “clase interactiva” (actividad de sensibilización, análisis de información con esquemas y cierre evaluativo del aprendizaje esperado) y las “actividades de integración” (talleres y proyectos autónomos de inteligencias múltiples, museología, periodismo y dramatización). Su planificación puede ser por subtema en cada sesión o un tema en cuatro sesiones, combinando aquí actividades y clases.

Esta adaptación del modelo educativo a los conceptos de segundo orden permitió que el practicante desarrollara sus habilidades docentes evitando la rutinización y el espontaneísmo. Pero lo importante de este caso es que vinculó una propuesta teórica fundamentada, con la experiencia de su tutor y el nuevo enfoque de los programas 2011, logrando una innovación. En particular, descubrió algunos principios del “aprendizaje multimedia” (Rivero, 2011), para articular en la enseñanza los lenguajes oral, escrito y visual. Todo ello se puede encontrar en su documento recepcional, su presentación y su examen,¹ así como en videos y fotografías de sus prácticas.

Por supuesto este proceso implicó superar un conjunto de dificultades:

- Superar la enseñanza expositiva.
- Conocimiento de los alumnos para lograr su adecuada clasificación.
- Dominio de los esquemas como procedimientos.
- Conocimiento de fuentes contextualizadoras e informativas para cada tema.
- Diseño de secuencias interactivas.
- Habilidad para diseñar materiales.
- Organización del grupo escolar.
- Evaluar aprendizajes esperados.
- Reflexionar sobre su práctica.

Nuestro asesorado es un estudiante “autónomo”. El tema fue un reto tanto por la dificultad teórica como porque su tutor era un profesor experto. En este sentido, sus logros eran parte de su Zona de Desarrollo Próximo. Pero aquí lo importante del caso está en función del modelo formativo de la Educación Histórica como punto de partida.

¹ Evidencias en nuestro blog <http://aprendizajehistoriaensm.blogspot.mx/>



CONCLUSIONES

1. Cada didáctica de la Historia implica un modelo formativo de sus profesores de nivel básico, expresándose en currículos escolarizados y la actualización docente. En México es posible observar la crisis de los modelos “artesanal” (observación y práctica docente) que opera en las escuelas normales, y “mixto” (estudios generales de Historia y cursos de didáctica), trayecto seguido por los profesores que no son normalistas. El modelo artesanal no supera las rutinas expositivas hegemónicas en las aulas y crea un déficit de conocimientos disciplinarios, en tanto que el mixto lo crea de conocimientos pedagógicos. Se requiere de un nuevo paradigma formativo.
2. Aunque existe coincidencia en los conocimientos y el perfil que un profesor de Historia debe tener, el problema de cómo lograrlos aún no se ha resuelto. Además de las limitaciones extraescolares, del currículo, de los conocimientos previos de los estudiantes y de los formadores, las “representaciones” sobre la docencia (la cátedra magistral) y las rutinas transmisivas de enseñanza permean la operación de los currículos normalistas.
3. Acordes con los notables avances de la disciplina y la investigación educativa, un nuevo modelo formativo puede delinearse integrando los resultados de las nuevas metodologías de la Historia y la didácticas deconstructivas de las “representaciones” escolares del pasado.
4. La formación inicial requiere la interacción sensible y analítica con las fuentes primarias –principio esencial de la Educación Histórica– para realizar la “transposición didáctica”, superando la memorización de contenidos positivistas (“hechos”) y relatos cronológicos.
5. El conocimiento del contexto escolar y de los alumnos de básica necesita trascender las metodología pasivas, sólo observar y describir sin evaluar, incorporando los resultados sobre progresión del pensamiento histórico (Lee, Shemilt) y las didácticas deconstructivas (Dalongeville, Winburg, VanSledright).
6. Es indispensable un modelo didáctico base para el aprendizaje procedimental (conocimiento, práctica y aplicación) de habilidades docentes. Éstas se logran mediante prácticas simuladas (en el aula normalista) y situadas (en la escuela secundaria), debiendo evaluarse de manera reflexiva para su mejora. En términos del currículo vigente para la Especialidad de Historia de la LES, se requiere incluirlo en las materias didácticas (“Enseñanza de la Historia”) y operarlo en las de práctica docente. Y en un nuevo currículo, acorde con los nuevos programas de básica, integrar ambos contenidos en una sola materia.

7. Los resultados formativos del modelo de Educación Histórica, desarrollados en la Escuela Normal Superior de México desde 2006, han permitido el desarrollo de habilidades docentes (planificación, evaluación y gestión didáctica) de medio centenar de estudiantes asesorados en el contexto de las secundarias diurnas del Distrito Federal. En casos especiales se logra la reflexión de estos conocimientos didácticos, debido al peso de las representaciones de los estudiantes normalistas y las rutinas de los profesores de las escuelas secundarias.

REFERENCIAS

- Dalongeville, Alain (2003). "Noción y práctica de la situación problema en Historia". *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2.
- Díaz-Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill.
- Guyver, Robert y Jon Nichol (2004). From novice to effective teacher: a study of post-graduate training and History pedagogy. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (1).
- Liceras Ruiz, Ángel (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1).
- Marzano, Robert (2000). *What works in classroom instruction*. USA. Mc Rel.
- Mora, Gerardo y Rosa Ortiz Paz (2011). Modelo de educación histórica. En *Histodidáctica* (2012). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación para educación básica. Ponencia al Tercer Encuentro de la REDDIEH.
- Nieto López, José (2001). *Didáctica de la Historia*. México. Santillana.
- Pagès i Blanch, Joan (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6. Barcelona.
- (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia*. Universidad de Murcia. Aula de debate, 155-178.
- Santiesteban, Antoni (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. En *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6.



¿POR QUÉ ENSEÑAMOS HISTORIA COMO LA ENSEÑAMOS? (RASTREANDO NUESTRA RELACIÓN CON CLÍO)

Arlette del Rocío Navarro Ayala*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito el compartir los resultados de la investigación realizada para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo, en la línea de La Historia y su Docencia, generación 2008-2010.

La tesis consistió en rastrear las diferentes formas en las cuales una profesora de educación primaria se va relacionando con la Historia en distintos contextos y momentos de su vida, recorrido que la lleva a tener una concepción de qué propósito tiene desarrollar la disciplina de Clío en la primaria y, con base en lo anterior, diseña las actividades para trabajar con su grupo. En la realización de la tesis se recurrió a la consulta y análisis de libros de texto de los años ochenta, Plan y programas de estudio 1984 de la escuela Normal, exámenes que se aplicaban en una escuela primaria particular entre 1980 y 1986, así como a los archivos personales de la docente participante, los cuales incluyen fotografías familiares, diarios, trabajos escolares, entre otros documentos.

A continuación se comparten los momentos por los cuales la profesora atraviesa para poder conformar su concepción sobre Clío, camino que, tras ser recorrido, la está llevando a involucrar a sus actuales alumnos de quinto grado de primaria a la construcción de proyectos donde sean ellos quienes dejen evidencias de su paso por la escuela para futuras generaciones. Cada una de las etapas dieron título a los capítulos que integran la tesis de maestría.

SER PARTE DE CLÍO

La primera forma en que se establece relación con Clío es a través de la familia. Para este caso particular, la familia cercana se encontraba compuesta por el padre, aficionado a guardar todo tipo de objetos que permitieran a su hija entender la forma en que se vivía en México en otros tiempos (aún se cuenta con la cuna que sirvió a todos

* Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Escuela Primaria "Profa. Guadalupe Cenicerros de Pérez Zavaleta".

los tíos), además de considerar de gran importancia el conservar en fotografía, audio o, para la época, en película la mayor parte de los momentos importantes en la vida de la familia; por la madre, quien se encargó de mostrarle a la profesora los cambios que la manera de vestir, jugar y educar a los niños y niñas se habían dado a través del tiempo (es curioso que esta acción de platicar sobre "los niños de antes" en ocasiones se hiciera con fines de enseñanza, es decir, a la profesora se le contaban sucesos ocurridos a otros niños para que se diera cuenta de cómo debía comportarse o qué se esperaba de ella siendo niña); por la tía, quien resultó ser el primer modelo de disrupción histórica que presenciara la futura docente, puesto que la conducta de su tía no correspondía al rol tradicional impuesto a las mujeres, ya que ella decide asistir a la Universidad y nunca considera dentro de sus planes a largo plazo casarse o tener hijos; y finalmente, pero no menos importante, la abuela materna, la cual nutrió con sus relatos sobre la Revolución y las fotos de México durante los años 50 y 60 la relación que la entonces niña empezaba a establecer con Clío.

A partir de estos datos puede decirse que el primer vínculo que se establece con la Historia es a través de la familia, siendo la oralidad y los objetos de la vida diaria los elementos que nos ayudan a conocer, por primera vez y de manera "informal" a Clío en su variante de Historia de la vida cotidiana (Gonzalbo, 2006). Asimismo, al estar en contacto con diferentes soportes gracias a los cuales se puede conocer e intentar reconstruir el pasado, es posible iniciar a los pequeños en el interés por acercarse a un par de constantes de la historia: el cambio y la permanencia (Sánchez, 2002).

Cabe aclarar que otro beneficio al iniciar una relación de este tipo con la Historia es que no solo se trata de UNA historia donde los agentes son grandes hombres ni los sucesos se tasan en función de los aportes que brindan a una nación, sino que se trata de una Historia hecha por seres humanos, donde las versiones y las interpretaciones de muchas personas tienen cabida (Carr, 2001), lo que hace la Historia una disciplina diversa que no llega a verdades absolutas ni cerradas, pues de hecho ninguna ciencia en la actualidad puede proponer semejante cosa.

Sin embargo, pese a que una persona en su más tierna infancia se empiece a familiarizar con la Historia en tan grata manera y puede ser de gran beneficio (Trepát, 1998), al iniciarse la escolarización todo cambia.

...Y CLÍO SE VOLVIÓ HOMOGÉNEA

El ingreso a la educación formal tiene dos consecuencias peculiares en la forma de concebir al mundo y, por tanto, de entender la Historia. En primer lugar, la oralidad



va dejando su espacio a la escritura, pues se considera de mayor valor lo que “está en el papel” que aquello que solo se puede transmitir a través de la palabra hablada.

En segundo lugar, la escuela ha tenido como principal propósito el insertar al alumnado en una cultura homogénea, cuyos contenidos han sido seleccionados por ser aquellos que se han considerados necesarios para que el alumnado se incorpore a la sociedad (Pérez, 2004). En otras palabras, aun cuando la escuela es un espacio donde confluyen una gran variedad de culturas, pues cada alumno ingresa a ella con su propio bagaje, es en los centros educativos donde se busca que, poco a poco, se pierda esta diversidad y se logre que todos “compartan” un solo conocimiento.

De esta forma, la docente de quien se hace el estudio ingresa al sistema educativo como alumna cuando se encontraban vigentes los Planes y programas de la Reforma Educativa de los años 70 (curso primaria de 1981 a 1987) y es aquí donde de una historia familiar y cotidiana donde los personajes iban cambiando y de pronto eran espectadores y en otras eran jugadores, comienza a conocer una historia donde siempre eran las mismas personas quienes actuaban y tomaban decisiones como si se tratara de un guión que ya tenían aprendido de antemano. Desde la perspectiva de Karel Kosik, en la escuela se le empieza a mostrar que los individuos históricos eran aquellos que se inscribían en una historia monumental, llena de grandes batallas y de logros asombrosos, eran aquellos que concretaban los ideales de la humanidad para llegar a crear el mejor de los mundos posibles (Kosik, 1991) y, por lo tanto, dentro de este selecto grupo ya no tenía cabida nadie de su familia, pues su único gran mérito era haber vivido durante una época determinada, conservando ciertas costumbres, adoptando otras, y realizando sus actividades cotidianas, a veces intentando superar dificultades, a veces en medio de grandes alegrías... pero nada más. De esta forma la Clío que le era propia y donde incluso era participante activa empezó a desvanecerse y comenzó a dar paso a una historia formal y que se reservaba el derecho de admisión de quienes podían ser parte de ella.

Esta situación se mantuvo durante toda la formación de la profesora, pues en ningún momento ni lección de primaria o secundaria tuvieron cabida los primeros elementos que le ayudaron a vincularse con la Historia dentro de su familia.

A lo largo de la narración de su experiencia con Clío dentro de la ahora llamada educación básica, la profesora únicamente tiene el recuerdo de una ocasión en la cual se le permite hacer uso de la historia de la vida cotidiana para presentar un trabajo de “Historia Formal”: el día en que le pidieron hacer un álbum de Historia de México, que abarcara desde el sexenio de Lázaro Cárdenas hasta el de Luis Echeverría. En ese momento se le permite hacer uso de fotografías y elementos de la vida cotidiana, pero es el único espacio donde vuelve a darse la conexión entre la “Historia de casa” y la “Historia escolar”.

De esta forma, a través del paso por la escuela primaria, secundaria y el bachillerato, la mayor parte de nosotros incursionamos en la idea de que solo existe una historia y ésta no nos incluye, salvo que lleguemos a realizar grandes proezas en pos de beneficiar al prójimo.

Teniendo ahora la idea de la Historia homogénea y "homogeneizante", la profesora comenta su experiencia al ingresar a la escuela formadora de docentes.

ENSEÑAR A CLÍO... ¿HOMOGÉNEA?

La profesora participante en la investigación de hecho no pretendía, en un primer momento, dedicarse a la docencia dentro de escuelas primarias regulares, sino que pretendía ser maestra de niños con problemas de audición y lenguaje. Dentro de la Escuela Normal de Especialización (ENE), que cursó sólo durante un ciclo escolar, de 1993 a 1994, vuelve a tener un acercamiento con la Clío de su familia al realizar dos trabajos para la materia de Desarrollo Político, Económico y Social de México I, uno donde hizo uso de un material donde se retomaba como fuente histórica la voz de las mujeres que enviaban a sus hijos al movimiento cristero, además de contar con canciones que hablaban de la situación y que pudo complementar con las pláticas de su abuela materna; y otro en el cual intenta reconstruir con su equipo de trabajo un episodio de la vida cotidiana de los años cincuentas: las emisiones radiofónicas de novelas, donde intenta incluir anuncios comerciales de las marcas que patrocinaban estos programas.

Al dejar la ENE por diversas circunstancias personales e ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la historia empieza a presentarse desde una nueva perspectiva: el rescate de lo prehispánico como elemento que unifica a los mexicanos, amén de los eventos como la Independencia de México y la Revolución. Sin embargo, el peso mayor lo tuvo la situación indígena, en primer lugar por ser hacia donde más se inclinaban las tendencias de la enseñanza en las materias relacionadas con la historia (el seminario de Desarrollo Político, Económico y Social de México I y II, que incluía constantes visitas a zonas arqueológicas; el seminario de Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I y II). En segundo lugar, porque a la profesora le toca en suerte cursar parte de los estudios para formarse en su profesión en el momento en el cual el Ejército Zapatista de Liberación Nacional hace su más fuerte aparición en la escena social y política del país.

Aunado a lo anterior, la falta de un espacio curricular en el cual se formara a los futuros docentes en la enseñanza de la Historia como una asignatura independiente, propició que la futura profesora comenzara a considerar que la enseñanza de la



historia tenía como única función era únicamente hacer bonitos y divertidos materiales que hicieran agradable a la vista y al oído una serie de datos que era necesario que los niños y las niñas se apropiaran (memorizaran), pues gracias a ellos los infantes “construirían” su identidad nacional y una serie de valores éticos que los harían mejores mexicanos (resulta también importante contextualizar el plan y programas de estudio con los cuales se forma la profesora, pues para la generación de 1994-1998 a la cual pertenece no existía todavía un currículum que les diera la formación específica para comenzar a trabajar con la llamada Modernización Educativa de 1993, lo que implicaba que en el quinto semestre de la carrera todavía trabajaran con el Plan 1984, donde sólo se consideraban las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Al final de su formación como docente, la niña que un día convivió con una historia diversa terminó por estar convencida de que lo importante era formar en los niños una identidad nacional que los hiciera sentir parte de “la gran familia mexicana”, donde todos comparten un pasado común que tiene sus raíces más profundas en la gloria indígena de los antepasados, donde existe un grupo de personas que un día fueron oprimidos pero lucharon por obtener para ellos y para las generaciones venideras una patria libre y autónoma, y que a lo largo de la historia se han construido una serie de costumbres y tradiciones que distinguen a México de cualquier otro país, por lo cual es deber de los docentes conocerlas y perpetuarlas... ¡La habían convertido en reproductora de una historia homogénea!

¿Pero con estas herramientas para enseñar historia sería posible enfrentarse a la práctica cotidiana en las aulas? ¿Sería así de sencillo apostarse frente a un grupo de infantes y decirles sin más que eso era la historia y ellos lo aceptarían con la mayor tranquilidad? En el siguiente apartado, la profesora cuenta su experiencia al respecto.

CLÍO HOMOGÉNEA SE ENFRENTA A LA REALIDAD DIVERSA

La profesora egresa de la BENM en el año de 1998 y, a diferencia del promedio de los colegas de su generación, a ella y a otros 19 de sus compañeros los envían a trabajar en las llamadas Escuelas de Tiempo Completo (ETC), que durante ese año comenzaban a tener mayor auge. El taller que se le asignó a la maestra fue el de Manifestaciones Culturales, donde consideró que podía llevar a cabo la tarea que se le había designado en la BENM respecto a la historia: hacer que los niños y las niñas conocieran a fondo su pasado prehispánico y formarles una identidad nacional a través de las costumbres y tradiciones que TODOS los mexicanos compartimos. Sin embargo, es en este espacio al tratar de trabajar el tema de “Día de Muertos” donde por primera vez se enfrenta a la diversidad cultural que existe en las aulas, pues los alumnos y las alumnas le

mostraron que ni en TODO México se celebraba esa fecha (muchos de los estudiantes tenían familia en el norte del país o en Estados Unidos por intentar mejorar su situación económica, y en esas zonas no se siguen estas tradiciones) y ni siquiera se celebra de la misma forma en cada una de las regiones (el pan de muerto, por ejemplo, varía de estado a estado).

Si bien estos eventos comenzaron a causarle “ruido” en su práctica profesional, fue el tratar de enseñar a una niña de origen zapoteco lo que la terminó de convencer de que no era viable dar UNA única enseñanza a todo un grupo, sino que debían hacerse adecuaciones y, lo que resultaba más importante, comenzó a interrogarse sobre si sería posible que los alumnos y las alumnas tuvieran concepciones sobre la historia, sobre las tradiciones y las costumbres, tal y como se tienen sobre la naturaleza y la resolución de problemas de matemáticas. Ya en la Normal había aprendido y entendido que las matemáticas como la lengua escrita y las ciencias naturales habían sido construcciones del ser humano, ya fueran como una manera de interpretar el mundo (para el caso de las ciencias), como una manera de ordenarlo (caso de las matemáticas) o para tratar de comunicarlo a otros (caso de la lengua escrita), y que, por lo tanto, los niños y las niñas seguían procesos de construcción de los conceptos de esas disciplinas de manera muy similar a lo que había hecho la humanidad para desarrollar un sistema numérico, una forma de operar con los números, un sistema de escritura y una serie de explicaciones de su entorno natural. Sólo que no le acababa de quedar claro que eso fuera posible para el caso de la historia, porque eso significaría que no existía exclusivamente **una** historia, sino muchas más, además de que debería respetar los ritmos de construcción de ciertos conceptos en los alumnos. ¿Cómo tendría que enseñar esa serie de historias y qué era exactamente lo que los niños (re)construían al aprender a Clío? ¿Entonces la historia y la cultura podían tener diferentes formas de ser explicadas y entendidas, tal y como lo son las ciencias naturales? ¡Resultaba demasiado complicado y poco evidente para ella en esos instantes!

Estas dudas empezaron a ayudarla a reorientar su práctica, y gracias a su interés por conocer estas “historias” e interpretaciones de la cultura que tenían los niños y las niñas fue aventurándose a experimentar nuevas formas de trabajo. A pesar de sus intentos, sólo logra algunas aproximaciones que empieza a plasmar en ponencias que intenta compartir en diversos espacios.

Y es en la búsqueda de alternativas nuevas se incorpora al Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual tenía como principal propósito “proporcionarle [al docente] elementos para reflexionar en torno a la interrelación cultura-educación (SEP-CONACULTA, 1999)”, colecciona múltiples libros con ejercicios, manualidades y dibujos de historia para niños y cae en lo que cariñosamente se cono-



ce en el medio como "activitis", es decir, realizar una gran cantidad de actividades estéticas muy llamativas, pero que en el fondo sólo disfrazan a la tradicional idea de la historia de bronce con muchos adornos y encajes. Algo estaba haciendo falta para que pudiera dar el gran salto hacia una manera de enseñar historia que permitiera incorporar a todos los personajes, lugares y situaciones que se me le habían sugerido en PACAEP y que ella misma había vivido en casa.

Curiosamente, este gran salto lo da al realizar una estancia en el extranjero, donde por primera vez se vive como "la otra", la diferente, la perteneciente a una minoría. El enfrentarse con idiomas nuevos, personas con distintas concepciones del mundo y de la vida, viajar a diferentes países y conocer las formas en que se aprendía, enseñaba y valoraba la historia en otras latitudes, provocó que la profesora regresara a México con una nueva mirada hacia la disciplina de Clío y hacia la diversidad cultural. ¿Sería suficiente esta experiencia de vida para reconstruir una concepción que se arraigó durante tantos años de formación escolarizada?

RECONCILIACIÓN CON CLÍO O CUANDO CLÍO ME MOSTRÓ SUS MÚLTIPLES ROSTROS (Y ME ENCONTRÉ ENTRE ELLOS)

Quizá esa idea de ser extranjera nunca abandonó a la profesora y fue parte de lo que la hizo cambiar su manera de enfrentarse a la labor docente, pues de pronto se da cuenta de que cada vez que llegaba a una escuela o a un grupo era ella la diferente, la que tenía que adaptarse a los usos y costumbres de una comunidad, al tiempo que necesitaba compartir con ellos algunos elementos de mi cultura. Por una vez comienza a comprender que era ella quien llegaba a alterar a una microsociedad y que ellos también la alteraban: estaba en vías de entender esa frágil relación con el otro que se da en el aula y que pocas veces entendemos los docentes, pues siempre asumimos la postura del colonizador que llega a dar "cultura" a los "salvajes".

Al reincorporarse al servicio docente llega como apoyo de dirección a una escuela con alumnos de muy escasos recursos y donde, poco a poco, va dándose cuenta de que los colegas tienen muchos problemas para trabajar con la asignatura de historia, por considerarla como árida y con escasos recursos didácticos para que fuera agradable a los alumnos.

Es en esta escuela donde por primera vez se da la oportunidad de trabajar de manera totalmente distinta, incorporando las historias de los niños y niñas e involucrando a los colegas que así lo desearan en mostrar a los estudiantes que las costumbre, tradiciones, lugares y personas también llegan a cambiar con el tiempo.

A pesar de toda esta nueva perspectiva dentro del aula, la profesora todavía no logra hacer el gran cambio conceptual sobre la historia. Este importante paso lo logra,

después de varios tropezones y dificultades, al estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de México la carrera de Historia. Es el enfrentarse a nuevas lecturas, discutir-las con un grupo por demás interesante de compañeros de estudio (al estar inscrita en el sistema abierto comparte el aula con todo tipo de profesionistas y personalidades) y tener la oportunidad de intercambiar puntos de vista con historiadores-docentes, la lleva a descubrir que la historia es justo eso que ella empezó a conocer siendo muy niña, además de que le permitió poder dar razones más sólidas sobre el por qué trabajar la historia desde la diversidad.

Aunada a esta experiencia académica, lo laboral influyó para que lograra al fin comprender lo que implicaba diversificar su trabajo en las aulas, pues tuvo la oportunidad de colaborar en un proyecto de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa durante un año, tiempo en el cual se enriqueció con las charlas y lecturas realizadas dentro del equipo de trabajo.

Ya sólo faltaba un nuevo elemento para complementar toda esta formación sobre la disciplina y la atención a la diversidad. La profesora requería un poco más de soporte pedagógico para esta atrevida forma de trabajar la historia que empezaba a idear, donde pudiera involucrar las historias de todos los niños y niñas. Es entonces que decide ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional.

UN NUEVO ACERCAMIENTO A CLÍO: NUEVAS MIRADAS HACIA SU ENSEÑANZA

Al ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo, dentro de la línea de Historia y su Docencia, la profesora que participó en la investigación pudo comprender las razones que llevan a muchos colegas a repetir los mismos esquemas con los que fueron instruidos ellos mismos al momento de “aprender historia” en la escuela primaria y secundaria. Por primera vez se acerca a textos y personas que le muestran los usos pedagógicos e institucionales que se le ha ido dando a la historia y su enseñanza a través del tiempo. Es allí donde empieza a comprender que Clío ha sido atada y utilizada de varias formas, por ejemplo analiza: la historia como formadora de ciudadanos, la historia como medio para enseñar la moral, la historia para crear sentimientos de pertenencia y cohesión en la nación mexicana, la historia para legitimar una determinada forma de gobierno, la historia como maestra de la vida, la historia que se hace a partir de documentos escritos exclusivamente, y la historia donde sólo unos cuantos están destinados a aparecer.

De pronto todo lo vivido a lo largo de su escolarización comenzó a tener sentido y comprendió que, en ocasiones, no era negligencia de los colegas la manera en que enseñaban la asignatura de Clío, sino que eran herederos de una larga tradición sobre la Historia y su forma de llevarla a las aulas lo que los hacía no buscar alternativas



nuevas ni cambiar su propia concepción sobre la disciplina. No todos habían vivido el proceso que ella había tenido, ni todos habían pasado al menos por un evento que les provocara moverse de su posición cómoda desde la cual tenían tiempo relacionándose con Clío.

En el mismo espacio de la UPN, la entonces maestrante avanzó en su concepción sobre la diversidad y el otro, logrando combinar ambas situaciones (historia y diversidad) para empezar a dar forma a lo que más tarde sería su manera de trabajar con Clío en su salón de clases.

Y AHORA CLÍO COMPARTIDA CON NUEVAS GENERACIONES...

Para este momento me parece que resulta más que evidente quién fue la “profesora conejillo de indias” de la tesis con la que obtuve el grado de Maestra en Desarrollo Educativo: fui yo misma, pues me pareció harto soberbio intentar decirles a los colegas frente a grupo cómo y por qué debían enseñar la historia desde mi perspectiva, sin detenerme a analizar el camino que yo había tenido que recorrer para poder decir que la historia para la diversidad era una de las mejores alternativas para acercar a los niños y niñas de primaria a la historia.

La tesis cambió de rumbo abruptamente, de ser un documento prescriptivo a ser un relato de una travesía con la cual espero se lleguen a identificar algunos colegas o, por lo menos, sirva como pretexto a otros colegas para dar inicio a una reflexión personal.

A manera de conclusión (aunque no estoy muy de acuerdo con esta palabra, porque todavía no concluyo mi recorrido con Clío) puedo comentar que actualmente me encuentro terminando felizmente un ciclo escolar con un grupo de quinto grado, con quienes he ido trabajando otra forma de historia donde los agentes, los espacios, los cambios y las permanencias, los hechos y las fuentes históricas están compuestas por toda esa serie de elementos con los cuales yo me vinculé a Clío en mi primera infancia: fotos, periódicos, testimonios familiares, pinturas, hombres, mujeres, niños, niñas, ancianos, estados de la república, casas...todo tiene cabida dentro de esta historia de México que hemos intentado ir reconstruyendo a lo largo de un ciclo escolar.

El epílogo del curso de historia para los muchachos, consistirá en dejar testimonio de su paso por la escuela con la elaboración de una cápsula del tiempo y con la escritura de un libro con el tema: ¿Qué es ser niñ@ en el siglo XXI? En sus textos darán su opinión sobre lo que viven, lo que sueñan, lo que temen, lo que anhelan...dejarán plasmada una pequeña parte de su vida en esas hojas.

Llegar a trabajar de esta forma no fue cosa sencilla, pues ha requerido dar marcha atrás para ver y analizar qué hechos de mi pasado me han hecho ser lo que soy ahora. Pero después de todo, ¿no es eso hacer un poco de historia para la historia?

REFERENCIAS

- Carr, E. H. (2001). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel Historia.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- González, L. (1999). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán. Kosik, K. (1991) *El individuo y la historia*. Buenos Aires: Editorial Almagesto. Lainé, R. (1890) *Catecismo de historia general de Méjico*. México: La Providencia.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM-FFyL.
- SEP. (1979). *Ciencias Sociales. Libro de Sexto Grado*. México: SEP-CONALITEG.
- _____. (1979). *Ciencias Sociales. Libro de Tercer Grado*. México: SEP-CONALITEG.
- _____. (1984). *Plan de estudios: Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP-CONACULTA. (1999). *El MAC y la práctica docente*. México: SEP-CONACULTA.
- SEP-DGSEI (s/f). *Documentos internos de Servicios Docentes Especiales sobre el proyecto Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP-DGSEI.
- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.



REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO Y SUPERIOR

Elva Rivera Gómez, María del Rocío González Ramos
y Gloria A. Tirado Villegas*

INTRODUCCIÓN

El modelo económico neoliberal y la globalización impone reformas profundas a nivel mundial para homogeneizar a la sociedad desde diferentes perspectivas. Una de éstas es la educación. En las últimas conferencias sobre esta temática se han tomado acciones para transformar el modelo educativo arguyendo la premisa de mejorar la calidad de la educación. Ello ha conducido a introducir modelos como el constructivismo y las competencias en los contenidos de las materias de Historia en la currícula del sistema de educación básica y superior.

En México después de décadas de reformas a la educación, la enseñanza-aprendizaje de la Historia, tanto en nivel básico como en nivel medio superior, ha tenido reducción de contenidos y cursos por una parte; por la otra a partir del acuerdo 486 y 444¹ de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se estableció en el artículo 2, que "la enseñanza debe ser orientada a las competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas), profesionales (básicas y extendidas)" (SEP, 2009). Este modelo impuesto en todo el sistema educativo nos lleva a plantear lo siguiente ¿el profesorado cuenta con el perfil profesional y está capacitado para adaptarse al modelo educativo por competencias?, ¿Se cuenta con la infraestructura para trabajar los métodos y técnicas educativas que exige este modelo?

En los últimos años, pese a las diversas reformas para mejorar la calidad de la educación, prevalece falta de interés de una parte del profesorado, –como del estudiantado y de algunas instituciones–, por darle la misma importancia a la enseñanza de la Historia que a las matemáticas y al español, la Historia ha sufrido reducciones, tanto en la educación básica como en la media superior.

* Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

¹ El acuerdo 486 fue modificado el 30 de abril, que establece las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General y el acuerdo 444, el 23 de junio de 2009 establece las competencias que constituyen el marco común curricular del Sistema Nacional del Bachillerato.

Con esta preocupación este trabajo aborda las experiencias docentes desarrolladas en el aula con estudiantes de educación media superior y superior. Primero, se presenta un breve análisis sobre la enseñanza de la historia en el contexto global; en seguida se analizan algunos problemas de la educación en el México del siglo XXI; por último se reflexiona sobre la formación de los(as) historiadores para la enseñanza y las experiencias de egresados(as).

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DEL MUNDO GLOBAL

La niñez, la juventud y el profesorado que interactúan en las aulas escolares de los distintos niveles educativos –desde la primaria hasta la preparatoria– en México, viven un contexto dominado por la cultura global. Esto muchas veces impide reconocer/se en su identidad local, y es “obligado/a” a adoptar una cultura socio-económica ajena a su propia ego/historia. Al final, la presión económica impone modelos educativos, culturales y tecnologías del saber ajenas a la propia identidad regional; ello ha conducido a parte de la población infantil y juvenil, a olvidarse o avergonzarse de su historia local, de sus raíces y son presa “fácil” para adoptar otros modelos culturales acordes a los tiempos de la globalización. En este contexto conviene preguntarse si ¿la enseñanza de la historia, cumple la función de crear una conciencia histórica, ciudadana y política en el alumnado?

Desafortunadamente la historia que aún se enseña en la educación básica y en el nivel medio superior en México, a pesar de haberse introducido el modelo por competencias a partir del 2009, sigue siendo la historia tradicional que privilegia la memorización de hechos. Poco invita a la niñez, a los adolescentes y a los jóvenes a reflexionar para comprender los procesos históricos del pasado y de su presente. Por otra parte la formación sino también de formación didáctica.

Huber, desde su práctica docente, señala que es necesario analizar el escenario de la enseñanza de la Historia. Por ello es vital transformar las representaciones de un hecho, de una civilización, de un grupo social, de un personaje histórico. Según su propuesta, debe tratarse que emerjan auténticas imágenes mentales, las cuales tienen una dimensión social (parecidas por grupo social) y personal (historia única de cada sujeto). Sugiere que estas representaciones deben estructurarse a partir de conceptos muy relacionados con competencias (metodológicas), como la utilización de testigos y de documentos históricos, y con el dominio de medios de expresión como la escritura, dibujo, y el esquema para poder formalizarlas (Huber, 2004: 30). Esto significa que quien imparta la materia de historia debe dominar los aspectos anteriormente señalados.



Por otra parte, Audigier propone desarrollar a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia tres tipos de conciencia: *la histórica, la ciudadana y la política*.² La primera para situar a quienes aprenden en relación con un pasado y un futuro; la segunda para hacerles adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la soberanía; y la tercera para fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro (Audigier en Pagès, 2007).

En el aula escolar y universitaria, es difícil reconocer que estos tres tipos de conciencia se estén desarrollando a través de la enseñanza de la historia, debido a que se arguye que hay "crisis de valores". ¿Será acaso porqué ha predominado la enseñanza de una historia-memorización? O ¿Porqué no hay interés del modelo educativo vigente en fomentar esta conciencia en los planes y programas de estudio de esta asignatura? Por ello es importante conocer el contexto sociocultural del entorno en el aula y en el ámbito educativo.

Desde la perspectiva sociocultural, Barton y Levstik identifican cuatro acciones específicas: identificar, analizar, responder moralmente y mostrar lo aprendido, lo que se espera realicen los estudiantes cuando aprenden historia. Ello contribuye a contextualizar al (a) alumno (a) desde su presente a reflexionar su pasado.

Estas acciones son interesantes para un sistema educativo donde el profesorado tiene la libertad de innovar, tanto en programas como en contenidos y materiales didácticos. Los gobiernos, a través de las dependencias educativas y de un "claustro de expertos", elaboran y diseñan los programas y contenidos de la materia de Historia. Así entonces, la enseñanza está condicionada al uso ideológico-político del régimen en turno.

En México poner en práctica la propuesta que sugieren Barton y Levstik, en la enseñanza de la historia, es un dilema, cuando la educación está supeditada a cumplir programas y horarios rígidos. Los contenidos temáticos se condicionan a pruebas para medir la calidad educativa, como la prueba ENLACE. Esta limita la innovación, pues se enseña para cubrir contenidos evaluativos (memorización) más no para comprender los procesos históricos.

Retomamos otra propuesta de Barton y Levstik, que sugiere que debe desarrollarse en el aula y fuera de ésta, a emitir: a) juicios razonados (las causas de los acontecimientos y de los procesos históricos, su significado relativo, los resultados potenciales de cursos alternativos de acción y el impacto del pasado en el presente); b) de un punto de vista amplio de la humanidad (aprender sobre personas diferentes a ellos mismos

² Las cursivas son nuestras.

y sobre sociedades diferentes a las suyas); y c) una deliberación sobre el bien común (Barton y Levstik en Pagès, 2007).

Para impulsar un conjunto de competencias, a través del currículum de historia y educación para la ciudadanía Barton y Levstik, recomiendan que el (la) docente de esta materia puede en el aula: 1. Interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórica; 2. Interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica, y 3. Construir una conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Cada acción señalada va acompañada de objetivos que permiten desarrollar aquellas capacidades fundamentales para la construcción de conocimientos históricos. Así por ejemplo, la primera competencia a desarrollar en los contenidos de aprendizaje debe apoyar al alumnado: a) Buscar en el pasado el origen de las realidades sociales; b) Considerar las realidades sociales bajo el ángulo de la duración, y c) Analizar las realidades sociales en su complejidad.

Llevar a cabo los puntos anteriores requiere que los contenidos históricos mantengan un equilibrio entre los diferentes componentes del conocimiento histórico y los hechos (de todo tipo: económicos, políticos, sociales, culturales), los protagonistas (individuales y sociales), las comunidades y sus territorios (desde las comunidades locales al mundo), los periodos o etapas en las que se ha dividido el pasado y las fuentes (Pagès, 2007). Es decir, significa la planeación de contenidos y las actividades intra-extraescolares, acordes a los tiempos programáticos.

En tanto Fontana sostiene que didácticamente debe existir un criterio temático para elegir: los contenidos de un libro, los grandes problemas del pasado y el presente, y previsibles del futuro inmediato, de manera global y desde sus orígenes hasta hoy para comprender los problemas fundamentales que afectan a hombres y mujeres que viven en la sociedad, es decir, el sujeto del que se ocupa la historia (Fontana en Pagès, 2007). Para el autor, en la enseñanza debe existir un saber histórico procedimental para comprender el significado de los distintos períodos, de acontecimientos de todo tipo, que significa enseñar e interpretar las fuentes históricas.

Coincidimos con Pagès cuando señala que es imprescindible la enseñanza de la historia del siglo XX, –y también la primer década del siglo XXI– en virtud de que esta temporalidad abarca los hechos de la historia más reciente, compleja, difícil de precisar cronológicamente y en la que sucedieron hechos de enorme trascendencia. Por ello, recomienda que metodológicamente se enseñe una visión general sobre este siglo, ubicando los grandes acontecimientos y se trabaje en profundidad algunos de ellos, relacionando siempre que sea posible lo que pasó a escala mundial con lo que pasó a escala local o nacional (Pagès, 2007).



Esta propuesta, desde nuestra experiencia resulta más atractiva, invita al alumnado a interesarse por su presente y así reflexionar sobre el pasado, siempre y cuando el profesorado esté dispuesto a cambiar las prácticas de la enseñanza de la historia. Aquí es muy importante, por ejemplo, el uso de la historia de vida o la autobiografía como un recurso no sólo didáctico sino también como fuente de historia del presente, esto significa conocer la metodología y su técnica para emplearla en el aula.

Partir de la historia del presente, según Pagès, significa plantear el conocimiento histórico de manera problemática. Ofrecer oportunidades al alumnado para discutir el problema, analizar las fuentes y las evidencias existentes, buscar argumentos y contra-argumentos, permitirse/les construir sus propias interpretaciones, construir textos narrativos sobre el desarrollo y la interpretación del problema, exponer oralmente sus conclusiones, debatirlas con los demás, entre otras estrategias. El profesorado ha de confiar, en definitiva, en las capacidades del alumnado para aprender.

Enseñar la historia a partir de preguntas problema significa darle al (la) alumno (a) la oportunidad a dudar, a interesarse por buscar la posible respuesta en otras fuentes (orales, documentales, patrimoniales, entre otras), a su alcance, y no dar por sentada la "verdad histórica" sustentada solo en el libro de texto o en la laminilla escolar que compran en papelerías o consultan en portales digitales escolares sin sustento académico.

Otra experiencia en la enseñanza de la historia, en el contexto de la globalización fue desarrollada por el proyecto italiano llamado Clío. A partir de sus resultados Mattozzi, sugiere la construcción de módulos, en los que además de relacionar el presente con el pasado se relacionen los conocimientos o representaciones del alumnado con los saberes históricos. El módulo es una unidad de aprendizaje construida a partir de una mediación didáctica entre el docente y el discente, y consta de tres fases: 1. Reflexiones sobre el presente, 2. Análisis del pasado, y 3. Retorno al presente (Mattozzi en Pagès, 2007).

Para llevar a cabo esta propuesta, se necesita conocer bien no sólo la madurez psicológica del alumnado, sino también la secuencia de los contenidos, según el nivel educativo. Tal vez se considere que esto es "más fácil" en el nivel superior, cuando el (la) estudiante ya tiene otro contexto y "madurez intelectual".

En la etapa de formación profesional se detecta otro tipo de problemáticas derivadas de las deficiencias de aprendizaje del sistema de educación básica y medio superior en relación a la enseñanza de la Historia. Los estudiantes que optan por la carrera de Historia, poco sabemos de su trayectoria académica, previa a la carrera, ni de su vida, casi siempre nos dedicamos a tratarlos como alumnos sin explorar aspectos de su vida cotidiana. Más aún, cuando se nos asigna ser tutores durante su estancia en los programas educativos profesionales.

Los (as) estudiantes del nivel superior del área de Historia si adquirieron una formación reflexiva durante su educación básica contarán con elementos básicos, pero si ésta fue deficiente, su formación profesional será limitada. Luego entonces, la formación disciplinar significa para el alumnado encontrar placer y pasión por la lectura y escritura para desarrollar la habilidad y comprender la epistemología de la disciplina, explicar el tiempo y el espacio histórico, y relacionarlo con los procesos históricos; y finalmente plasmarlos en la redacción de textos académicos, tanto escritos como orales.

La formación profesional en el nivel superior tiene carencias. Una de ellas se centra en el profesorado, formado principalmente para la investigación histórica, y los pocos con una formación en el área de la docencia, desde las teorías de la educación. Por lo tanto, en este nivel se ha logrado conjuntar el conocimiento histórico, a través de la investigación, con los saberes prácticos del ejercicio docente. Otra de las ausencias es la inclusión del área de la docencia en la curricula universitaria. Prueba de ello es que sólo 10 planes y programas de estudios, de las 31 Licenciaturas en Historia, mexicanas, cuentan con una área terminal o de especialización de docencia en la Historia (Rivera en Pagès *et al.*, 2012, p. 21).

Algo similar sucede en la formación de los profesionales normalistas. El profesorado que atenderá a la niñez de educación básica. Preocupa que mantengan prejuicios en torno a la enseñanza de la historia, como lo demuestra el reciente estudio sobre la cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales, realizado por Siddartha Camargo en el año 2011. Donde presenta el análisis de las encuestas a 1653 alumnos (as) de la Licenciatura en Educación Primaria, y a 945 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, de la especialidad en Historia. Lo más revelador es que el 80 por ciento de los (as) estudiantes encuestados aseveren que a las personas "no les gusta la historia (...) porque es aburrida" y su enseñanza "se basa en nombres y fechas" (Camargo en Pagès *et al.*, 2012, pp. 69, 71).

PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XX

En los discursos oficiales emitidos, a finales del siglo XX, por el poder federal se argumentó que la educación es el medio eficaz para combatir la pobreza, conseguir la equidad social y mejorar el crecimiento económico, según Hernández (1999). Pese a la inversión en las instituciones públicas de educación medio superior y superior, éstas son insuficientes para cubrir la demanda de la matrícula. En 1998, la población total de estudiantes de licenciatura y posgrado pasó de 29,892 a 1,833,330 (Hernández, 1999, p. 3), el discurso oficial aseguró que México vivía una mayor equidad educativa, cuando la realidad es diferente, pues los recursos educativos se redujeron más, mientras se



aceleraba la crisis económica. Esto condujo a reducir las oportunidades de cierto sector de la población para continuar sus estudios; originándose así un segmento de jóvenes en desempleo y sin educación que se les denomina NINI, pues ni trabaja, ni estudia.

En la primera década del siglo XXI en Puebla, se registró una población de casi 300 mil jóvenes entre 15 y 19 años y una planta docente de 13,304 profesores para cubrir 1,225 escuelas preparatorias y bachilleratos. Estas cifras revelan un déficit para cubrir la demanda de la matrícula y de plazas docentes. Otro dato llama la atención, el relacionado con el aprovechamiento escolar en el estado, pues Puebla pasó del lugar 16 a nivel nacional, al número 19. Preocupante que en cuatro años (2005-2009) hubo un incremento de 158 instituciones en la entidad, para cubrir la demanda escolar (INEGI, 2011). En contraparte el sector privado invirtió, a través de empresas comerciales, en escuelas privadas tanto de nivel básico como medio superior y superior. Muchas de estas se ubican en espacios no aptos para la labor educativa y sin el personal docente calificado. Por ello es importante se invierta en la educación y en la preparación de docentes para una formación de posibles profesionistas.

LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES PARA LA ENSEÑANZA. UNA EXPERIENCIA

Cuando se es estudiante de la carrera de Historia, hay una incertidumbre sobre el campo laboral al que se va a incursionar al concluir los estudios. Se adquiere una formación para ser investigadores,³ para trabajar en archivos y museos. Al concluirlos los (as) egresados (as) se enfrentan a una realidad distinta, una parte de ellos (as) a la docencia, en secundarias o bachilleratos; otros más desertan y laboran en actividades ajenas a la formación disciplinaria.

A buena parte de los (as) estudiantes se les dificulta comprender las aportaciones disciplinares y establecer las conexiones con las corrientes históricas, y los contenidos temáticos de una materia a enseñar. Conviene señalar que ya en las décadas sesentas y setentas del siglo XX, la difusión de las corrientes historiográficas europeas propusieron otras formas de interpretación e investigación. Así empezó a promoverse una forma globalizadora de la historia, a concebir a la disciplina más abierta, creativa y a la imaginación.

En la carrera de Historia de la BUAP, el Plan de Estudios de 2002 en el área de profundización sólo contempla dos materias: Didáctica de la Historia y Práctica Docente que introducen al alumnado a la práctica laboral docente. En la primera, se estudia una síntesis de las teorías pedagógicas actuales y la comprensión del problema

³ La formación en investigación los prepara para continuar estudios de posgrado.

existente en la disciplina; la segunda aborda la Historia de la Pedagogía, los procedimientos requeridos como docente en una institución (programación temática, syllabus, portafolio de evidencias, etc.). En este curso se enseñan algunas habilidades didácticas para enfrentarse a un grupo.

Pese a la importancia de estas materias para el campo laboral, no están vinculadas con una materia antecedente como pedagogía para tener un acercamiento con lo que signifique ser profesor (a). Algunos contenidos permiten conocer la administración y coordinación escolar. Estas materias deben ser la base de la formación pedagógica que ayude a los historiadores (as) a vincular la investigación con la docencia para lograr una mejor visión general de la Historia de la Educación, a nivel nacional cuando menos.

Aunque en el plan de estudios de la Licenciatura en Historia, la materia de Práctica Docente es obligatoria, es poco el tiempo dedicado a la preparación para los primeros encuentros como profesores. En esta materia se plantea impartir doce horas de práctica docente y se brinda la oportunidad de realizar algunas sesiones de observación y colaboración como profesores. Los estudiantes enfrentan algunos obstáculos, el primero es lograr la oportunidad de trabajar en un grupo, pues existen celos y desconfianza por parte de las instituciones educativas y del profesorado titular de la asignatura. Algunas de las experiencias señalan que "[...] no les fue muy bien, pues sólo quedaron como observadores y otros inclusive fueron tratados como un alumno más". Esto impide prepararse para la práctica y formación docente. Otros (as) corrieron con más fortuna, este ejercicio ofreció la oportunidad de conocer a la institución, la dinámica de trabajo y a la planta docente.

El primer encuentro docente, de una practicante, fue en un grupo de tercer año de Preparatoria, integrado por 53 alumnos/as, en el turno vespertino. Ella narra así su experiencia:

[...] es difícil [...] con muchos nervios. La falta de experiencia para controlar al grupo, es lo más complicado para el docente. Los alumnos son muy atentos cuando alguien es presentado y todo depende de no mostrar miedo, ni cohibirse delante de ellos, pues de esa primera interacción se establece la relación con el grupo. Cuando uno/a es practicante, el grupo se descontrola, pues a veces los cambios en la forma de trabajar hacen que el alumno se confunda. [...] a veces como practicantes dejás a los estudiantes que lean y realicen más tareas de lo que están acostumbrados. Esto trae como consecuencia quejas, e intentan exiliarlos del grupo. Una de las lecciones más importantes es [...] hacerles comprender que esos trabajos son benéficos para ellos.

Este tipo prácticas docentes no deberían ser tan breves, pues permiten forjar carácter para enfrentarse al grupo, es el primer acercamiento a una realidad laboral, al enfren-



tarse a los celos profesionales de aquellos que se sienten amenazados, de ser reemplazados por alguien con otras capacidades docentes en la enseñanza de la Historia, y sobre todo si se es joven.

Cuando el (la) egresado (a) acude a una entrevista de trabajo, lo primero que le solicitan es el título y la cédula profesional. Sin estos documentos es un impedimento para acceder al trabajo, y una limitante más es no contar con experiencia docente. Frecuentemente los empleadores no tienen noción del perfil profesional, pues durante la entrevista preguntan *¿Historia de qué?* La falta de información es otro obstáculo para dar el empleo, pues para impartir la materia de Historia generalmente contratan abogados, y en algunas ocasiones a psicólogos o hasta dentistas.

Lo anterior ha llevado a que los egresados de Historia, al igual que otros profesionistas, deban diversificar sus actividades laborales para permanecer en algunas instituciones. Así no sólo imparten Historia, sino también Taller de Lectura y Redacción, Orientación Vocacional y Orientación Profesiográfica, ante la falta de contratación de personal especializado en el área. En el mejor de los casos puede dársele oportunidad en el siguiente curso escolar, y sólo si hay vacantes, de impartir las asignaturas de Historia Regional, Historia de México, Historia Universal y Ciencias Sociales.

Ser docente es complicado, aun más si se imparte en escuelas privadas, que consideran que el pago de colegiatura les da el derecho a acreditar la materia con excelentes calificaciones. Veamos algunos ejemplos del resultado de cinco años de experiencia de una egresada. La institución cuenta con una población de 76 alumnos. En especial se presenta el caso del segundo año de bachillerato (tercer semestre), que tiene una matrícula de 33 alumnos: 18 mujeres y 15 hombres, de una edad aproximada de 16 a 19 años.

Ser maestro/a no es tarea fácil, nos dice otra egresada:

[...] muchos de los jóvenes están ocupados en otras cosas. Como coordinadora de tutorías pude interactuar y conocer más sobre lo que les preocupa, lo que piensan y sienten en esa edad tan complicada. A ellos lo que menos les interesa es su educación, mucho menos aprender Historia. Lo que ellos quieren es salir con sus amigos /as y tener novio (a). Su situación social y familiar tampoco es alentadora, muchos de ellos sufren de abandono familiar, problemas económicos y psicológicos. Con este panorama ser docente es una labor ardua y compleja, para tratar con ellos lo importante es ganar su confianza, alentarlos y, a veces, hasta consentirlos para tratar de subsanar un poco sus problemas. Sin embargo existen dos caras de esta situación, si los consientes mucho, pierdes el objetivo primordial que es enseñar, y si no les haces caso, ellos se alejan y no te ponen atención ni interactúan en el aula.

Al realizar el examen de diagnóstico de la materia de Historia, ella refirió lo siguiente:

[...] se da cuenta de la gravedad de cómo se percibe y comprende la disciplina, pues los alumnos realmente están perdidos en lo que se refiere al conocimiento histórico. A tal grado que confunden los hechos históricos y los personajes, por ejemplo, creen que Porfirio Díaz luchó al lado de Miguel Hidalgo o que Juárez estuvo como presidente después de Cárdenas.

Lo cual deja claro la falta de una conciencia histórica en el alumnado de este centro educativo, y pone en tela de juicio la calidad educativa en este tipo de escuelas. A esto hay que sumar la reducción de los contenidos históricos en los programas de estudio. Todo lo anterior incide para que el alumnado tenga un mínimo conocimiento histórico sobre su sociedad y entorno local y nacional. Por ello coincidimos con Pagès (2007), cuando señala que los contenidos temáticos muestran un claro interés político y no social por parte de las instituciones. Además, los temas enseñados no dan un sentido práctico del contexto social útil para el alumnado y son repetitivos desde la formación básica. Por ello, si no hay una continuidad lógica, el alumno (a) difícilmente comprenderá los cambios de la sociedad en su presente.

Otro problema que enfrenta el recién egresado de Historia como docente es ¿Cómo enseñar su materia? Los alumnos tienen una idea errónea de lo que trata la asignatura. Normalmente están acostumbrados a memorizar fechas, lugares y personajes que enjuician como "buenos vs malos", y desconocen lo cotidiano, la vida social, el contexto al que pertenecen, las ideologías, las religiones, por ejemplo. En este contexto es difícil que el alumno (a) pregunte, indague, reflexione y analice su devenir histórico. Además, sigue el estereotipo de *"la historia solo es una materia inerte que pasar"*. Por eso, desde el principio los alumnos (as) afirman: *"no es nada contra el profesor, pero me choca la historia, así que sólo deje un trabajo y califíqueme"*. ¿Cómo cambiar los prejuicios sobre la disciplina histórica? ¿Cómo lograr interesarlos?

Lo primero que se realizó fue un ejercicio de empatía, es decir, ponerse en los zapatos de los actores sociales del pasado. Sin embargo, pese a que hubo una buena respuesta al ejercicio se presentaron algunas interrogantes: ¿Para qué decir, que pudo ser si ya pasó?

¿Por qué estudiar historia, si ya hasta se murieron los personajes? Estas preguntas ponen en jaque a cualquier docente, ¿Cómo explicar que la *Historia* es esencial en el conocimiento humano? Para hacerles comprender la utilidad de la memoria histórica hay que recurrir a aspectos de la vida cotidiana: el comportamiento, la localidad, las creencias, las costumbres y las tradiciones, y explicar la forma de ser actual y su relación con el pasado.



Para solucionar el problema detectado se procedió a leer noticias actuales, tratar de analizarlas y compararlas con situaciones similares en el pasado. Estos ejercicios dieron cuenta de una triste realidad: los alumnos no saben leer bien, y no les interesa si saben o no. El alumno tiene problemas al limitarse solo a tomar apuntes y escuchar las explicaciones del docente: Sabemos que repasará sus notas hasta el día del examen. Durante la clase, sólo es capaz de estar atento (a) 20 minutos, después no presta atención a la materia (Catalano, 1980, p. 21).

Ante la deficiente formación del alumno (a) y con un tiempo de 45 minutos para impartir la asignatura, se debe interesar, atender y trabajar en el aula para un aprendizaje significativo, y, finalmente aprenda Historia en tan sólo doce sesiones del programa. Este centro educativo cuenta con planes de estudios mal estructurados, la información es básica, la bibliografía no está actualizada y el contenido temático no conduce a comprender los hechos históricos, por lo tanto, los ejercicios didácticos de los textos escolares no son adecuados para un aprendizaje, y se corre el riesgo de confundir a los/as alumnos/as.

Los programas de estudios deben tener una secuencia lógica de los hechos históricos, y las prácticas didácticas incorporar actividades con videos, películas, visitas guiadas, fotografías y relatos de historia oral, para que el alumno (a) comprenda el uso y valor social de Historia. Para impulsar estas actividades se requiere el apoyo de los directivos, pues las visitas a museos son experiencias didácticas que facilitan un mejor aprendizaje, y el interés de los alumnos por conocer y convivir puede aprovecharse para conocer Museos, Archivos, Hemerotecas. Para realizar estas actividades hay que lograr los permisos de los directivos y también de los padres y madres de familia.

Lo anteriormente expuesto es un ejemplo de las pretensiones de las instancias educativas en torno a la enseñanza de la Historia y la realidad en la formación y práctica docente de sus profesionales, tanto de las universidades como de las normales, así como la transmisión de los contenidos históricos en la educación básica y media superior y superior.

REFERENCIAS

- Catalano, Franco (1980). *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona: Península, 21 pp.
- Hernández Margalli, Irina (1999). *La Educación Superior y el cambio social en México*. México: El Heraldo de Tabasco, pp. 1-7.
- Hubert, Michel (2004). "La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia", en *Revista Enseñanza de la Historia*, Núm. 3, Universitat de

- Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, pp. 29-28. Recuperado 15 de marzo de 2012. <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126179/189897>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2011). *Perspectiva estadística México. Educación: Media Superior en Puebla 2010-2011*. Recuperado 15 abril 2012 <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/economia/infraestructura.aspx?tema=me&e=21>
- Pagès, J., Latapí, P., Delgado, e., Favela, L. Flores, G., Hurtado, M., Camargo, S., Magallanes, M. R., Montes, C., Pérez, J., Plá, S., Rivera G., E., Valverde, A. (2012). "Documento colectivo. Enseñanza de la Historia: Miradas desde las universidades y las escuelas normales", en Somohano, Lourdes, Latapí, Paulina, Miró, Maribel (coords.). *Miradas Diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos. Vol. II*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 17-130.
- Pagès, J., (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?" en Revista Escuela de Historia, No.6, Salta, Argentina, ene./dic. 2007. Recuperado 15 de marzo de 2012 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166990412007000100003
- Secretaría de Educación Pública (2009). "Acuerdo número 444 Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de Bachillerato", en *Diario Oficial. Primera sección*. 23 de junio, pp. 1-12. Recuperado el 18 de marzo de 2012 http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretarialesconsulta
- Vera Hernández, Gumerzindo (coord.) (2002). "Primeras jornadas de análisis: haciendo historia desde la ENAH", seguido de Javier Palencia, *A propósito de aciertos y deficiencias en la formación del profesional de la historia*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, pp. 37-41.



LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María del Rocío Rodríguez Román
y Ma. Gabriela Guerrero Hernández*

La formación docente que se oferta en la Escuela Normal Superior es producto de la Reforma Educativa a nivel nacional llevada a cabo en 1999, misma que respondió al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de México. El propósito central era elevar la calidad de la educación ya que, hasta el año antes mencionado, la educación ofrecida a los adolescentes en las escuelas secundarias del país presentaba una serie de limitaciones que aunadas al desfase entre esta y la impartida en las Escuelas Normales, daba pie a que el perfil de egreso de los licenciados en educación secundaria no respondiera a los propósitos y contenidos de la educación secundaria, por ello fue necesario incorporar las orientaciones del Plan de Estudios 1999. Este Plan propició una serie de transformaciones tanto en el modelo pedagógico, la infraestructura, así como en la organización del trabajo de los docentes de estas instituciones.

De acuerdo al Plan de Estudios 1999, emitido por la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2000), el perfil de egreso que se pretende desarrollar en los futuros profesores de Historia se divide en cinco campos: Habilidades intelectuales específicas; Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (p. 10). En su conjunto, se espera que este perfil de egreso se logre durante los cuatro años que abarca la formación de los profesores de secundaria.

En el caso que nos ocupa, se tomará como base, además del Plan de Estudios 1999, los programas de las distintas asignaturas que conforman el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria con acentuación en Historia y el documento denominado Campo de formación específica para la especialidad de Historia, ya que en éste se establecen las directrices para la formación inicial de profesores que se dedicarán a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, asimismo, en él se enfatiza la urgencia por modificar la forma en que hasta ahora se ha impartido la disciplina,

* Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, Nuevo León.



pues a pesar de las adecuaciones a los Planes y Programas de Estudio, así como de los propósitos y enfoques de la enseñanza de la historia, estas modificaciones apenas si se han implementado en la escuela secundaria del Estado de Nuevo León, en donde, en su mayoría, se continúan arrastrando una serie de prácticas “tradicionales” como la exposición oral, la elaboración de cuestionarios, resúmenes, biografías, debido en parte a que los profesores en activo que se desempeñan en ella, egresaron, muchos de ellos, de programas en los que no se priorizó el aprendizaje centrado en el alumno, sino la figura del docente y en otros casos del contenido, es decir, estos profesores continuaron enseñando de acuerdo a como ellos aprendieron. Lo cual incide de manera negativa en el interés de los alumnos hacia el conocimiento histórico tanto en el ámbito de la educación normalista como en el de la escuela secundaria, pues, lo aprendido en la primera se transfiere con pocos cambios en la segunda.

El Campo de Formación Específica para la Licenciatura en Educación Secundaria con acentuación en Historia (SEP, 2010) determina que la especialidad se integra por tres Líneas que son: Formación Disciplinaria, en la que se describen las asignaturas que conforman el dominio disciplinario, Formación Didáctica, en cuyo espacio se distinguen los contenidos propios para la enseñanza de la Historia. La tercera es Acercamiento a la Práctica Educativa.

Cabe hacer mención que Plan de Estudios 1999, también incluye otras dos líneas de formación a saber: Formación General para la Educación Básica, Formación Común para todas las especialidades de Secundaria, ambas líneas incluyen materias denominadas “sello” en la formación de los Licenciados en Educación Secundaria, que se cubren desde el segundo hasta el sexto semestre, momento en que se inicia la práctica intensiva en condiciones reales. “La formación especializada para la enseñanza de la historia en las escuelas secundaria debe garantizar que los futuros profesores adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias” (SEP, 2001, p. 6).

La formación inicial en esta especialidad se distingue por incorporar aspectos como:

a) El dominio de los contenidos de enseñanza y el conocimiento de las características principales del conocimiento histórico (SEP, 2001).

Este apartado, plantea la necesidad de que los futuros profesores tengan un dominio de los contenidos disciplinares a impartir en la secundaria, así como una comprensión lógica y ordenada de los distintos periodos que comprenden la historia de la humanidad, y que al mismo tiempo que se apropian de estos contenidos desarrollen un conjunto de habilidades que les permita explicarse a sí mismos las causas de los acontecimientos históricos, restando importancia a los hechos de índole político-militar. Y haciendo énfasis en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.



Es importante considerar, que el dominio de contenidos también incluye a los procesos de elaboración del conocimiento histórico, pues, lo que los profesores imparten en las aulas no es la Historia misma, tal como sucedió, sino las interpretaciones que a través del tiempo se han construido de determinado periodo o acontecimiento, sobre esta situación poco se ha reflexionado, ya que, el profesor frente a grupo por lo común no se pregunta cuestiones como, ¿Quién escribió el libro de texto que se está revisando en el aula?, ¿Cuántos años hace que se publicó el texto?, ¿Qué lo hace diferente frente a otros libros o materiales educativos?, ¿Cuál es la perspectiva teórica que subyace en la escritura del texto?. Otro tipo de preguntas, que tampoco es común que se planteen los profesores son: ¿Qué finalidades tiene la enseñanza de la historia?, ¿Siempre se ha enseñado de esta manera o hay otras formas de enseñar historia?

Estos contenidos de orden teórico y conceptual se logran con asignaturas como: Historia Universal I. Desde la prehistoria al siglo XVII; Historia Universal II. Siglo XVIII al XX; Seminario de Temas Selectos de la Historia Universal; Historia de México I. Época prehispánica y colonial; Historia de México II. Siglo XIX; Historia de México III. Siglo XX; México y el mundo contemporáneo. Además con: Conocimiento Histórico I. Finalidades y características; Conocimiento Histórico II, Condiciones y Procesos de elaboración; así como Opcional I y II, en las que se pueden integrar contenidos de orden regional, científico o aquellos en los que se requiera profundizar, de tal manera que la formación está garantizada.

b) La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan. (SEP, 2001)

La finalidad de este inciso es insistir en considerar la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes, pues en la medida que éstos se perciben como parte de la clase y del conjunto de acciones que el docente desarrolla en el aula, su participación puede ser entusiasta o indiferente. Un elemento más a considerar en este rubro es la comprensión del tiempo, para poder hacer uso de conceptos como temporalidad, cambio, ruptura, continuidad, entre otros. Sin dejar de lado la apropiación de un lenguaje propio de la disciplina, como por ejemplo los conceptos: decimonónico, coyuntura, estructura, burguesía, entre otros.

Los conocimientos previos, aunado a la forma en que los estudiantes se apropian de las nociones de temporalidad ayudan a seleccionar la metodología más apropiada para el logro de los propósitos y la comprensión de los distintos temas de un curso.

Aquí entran de manera especial las asignaturas de la línea de formación común y general, ya que las segundas se integran con cuatro cursos sobre el Desarrollo de los adolescentes y uno de Atención Educativa en Situaciones de Riesgo, que serán de gran

utilidad para identificar los procesos biológicos, psicológicos y emocionales por los que transitan los adolescentes, mismos que repercuten en su proceso de aprendizaje y sobre todo de contenidos de orden teórico-conceptual.

c) La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel. (SEP, 2001).

En este enunciado es posible evidenciar la importancia que tiene el dominio de los contenidos de la línea disciplinar con los de la línea de formación didáctica, ya que, ambas se complementan y se tornan indispensables en la formación de los estudiantes, quienes poseedores de un amplio dominio de los procesos históricos pueden seleccionar las estrategias que mejor se adecuen a los propósitos formulados en su plan de clase o secuencia didáctica, en la que se recomienda incluir actividades de inicio, desarrollo y cierre. Las primeras por lo común se cubren con la formulación de preguntas acerca de determinado proceso histórico, las segundas con actividades que promuevan un reto mayor y las últimas son a manera de conclusión del tema revisado.

El uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje es un elemento básico para la inclusión de los estudiantes en el tema a desarrollar, lo cual impacta en la selección, diseño de material didáctico y en el uso de la tecnología en el aula. Toda vez, que es de sobra conocido que los alumnos no aprenden a un mismo ritmo, sino que en cada uno de ellos predomina un estilo de aprendizaje particular, que bien pueden ser propuesto en el modelo VARK –Visual, Auditivo, Lectura y Kinestésico–. Todo esto se reflejará en aprendizaje obtenido en las Jornadas de Observación y Práctica Docente, ya que, los estudiantes normalistas contarán con los elementos suficientes para identificar las estrategias y recursos empleados por los profesores de la secundaria y el impacto que esto tienen en los adolescentes.

Cabe señalar que las materias de formación didáctica que cubren estos aspectos son: en segundo semestre, Introducción a la enseñanza de la historia; en tercero, La Enseñanza de la Historia I. Aspectos Cognitivos; en cuarto, La Enseñanza de la Historia II. Enfoque Didáctico, así como Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje; en quinto, La enseñanza de la Historia III. Estrategias y Recursos.

d) La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares (SEP,2001).

En este principio se destaca la importancia de transferir la teoría adquirida en el aula de la Escuela Normal a los grupos de la secundaria, en donde se enseña en condiciones reales y se requieren de habilidades para observar, registrar y discutir aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de los adolescentes, sin dejar de lado, como



señala Max Van Manen (1998) el tacto pedagógico, que les lleva a reconocer en qué momento es oportuno manifestar actitudes de orden, de trabajo, de escucha, de convivencia con los alumnos; es decir, no olvidarse que antes de ser profesores de Historia son profesores de adolescentes.

La organización del trabajo áulico se logra con el conocimiento de contenidos propios de las asignaturas de: Escuela y Contexto Escolar, Observación del Proceso Escolar, Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, así como Trabajo Docente I y II, Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II correspondientes al séptimo y octavo semestres

Estos principios cobran trascendencias toda vez que la sociedad y el aula en que se desenvuelven los adolescentes de la Escuela Secundaria son muy distintas a los que otrora sirvió de base para la formación de las anteriores generaciones de profesores.

En la formación docente de los futuros profesores de secundaria es muy importante el aspecto de la didáctica, misma que les distingue de los egresados de las licenciaturas en Historia, pues hay que recordar que la Escuela Normal tiene como misión formar profesores de Historia y no profesionales de la Historia, que son los historiadores egresados de las universidades.

Para lograr su cometido la SEP, estructura sus programas de estudio en las siguientes dimensiones: presentación, introducción, orientaciones didácticas, criterios de evaluación, propósitos generales, bloques, propósitos específicos, temas, actividades sugeridas y bibliografía básica y complementaria. El campo de acción es de carácter nacional, según la Ley General de Educación (LGE, 1992) ya que esto es una atribución del ejecutivo nacional, que delega dicha función en la SEP.

Para una mayor comprensión de este apartado, es preciso mencionar el propósito de esta línea, en la cual se pretende que los estudiantes competencias docentes que les permitan establecer procesos dialógicos con los alumnos, interpretar los sucesos del aula, organizar el uso del tiempo y del espacio y, en general, que adquieran experiencia para ser guías y facilitadores del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esta línea se compone de cuatro cursos de Observación y Práctica docente y abarca el trabajo docente y el seminario de análisis correspondientes al séptimo y octavo semestres (SEP, 2001).

En conjunto las asignaturas de formación didáctica tienen como punto de partida el análisis de las experiencias áulicas de los alumnos normalistas, para ello desde segundo semestre, momento en que inician de manera concreta su formación como profesores de Historia, se les solicita que expresen de qué manera ellos se apropiaron del conocimiento histórico. Este tipo de actividades, les permite al mismo tiempo incorporar estrategias de enseñanza para atender los grupos como titulares en un futuro próximo.

Con estos ejercicios también se pretende que identifiquen los problemas y retos que implica enseñar Historia, que identifiquen el papel que el profesor desempeña en una asignatura como esta, que reconozcan que el aprendizaje de la disciplina no consiste sólo en la memorización de un hecho o acontecimiento de índole político, diplomático o militar, haciendo énfasis en los personajes, años, batallas, como aspecto cognitivo básico; sino que esto va más allá y lo que se busca es el desarrollo de habilidades para la comprensión de los grandes procesos de la humanidad.

Entre las propuestas para el logro de las habilidades están: lectura y análisis de textos, planteamiento y solución de problemas, elaboración de secuencias didácticas, la elaboración de la historia personal, etcétera. (SEP, 2001).

La enseñanza de la Historia está íntimamente vinculada con las finalidades que ésta a pretendido cubrir en el transcurso del tiempo, pues hay niveles educativos en los que sólo interesa que ésta incida en la promoción de una conciencia histórica, en la conformación de la identidad nacional, y más recientemente en el desarrollo de competencias. Por consiguiente, hay que tener presente que la Historia es abordada ya sea como contenido o como materia.

En la enseñanza que se oferta a los normalistas se insiste que para lograr los aprendizajes esperados es necesario conocer y considerar los programas de Historia tanto de primaria como de secundaria, pues así se estará en condiciones de conocer el grado de profundidad con que los adolescentes deberían haber analizado la Historia hasta ese momento.

Las estrategias de enseñanza son de lo más variado y éstas se utilizan dependiendo del tema, propósito y otros factores, pero las más empleadas son: la lectura de mapas históricos, la enseñanza de la historia por medio de problemas, la biografía y la línea de tiempo personales, la historia familiar y la historia de la localidad, los testimonios orales, documentales, itinerarios históricos en la localidad: plazas, parques, museos, panteones, entre otros. Y entre los recursos se pueden señalar los siguientes: el libro de texto, el video, el cine, las audio cintas, las páginas Web, entre otros.

Como se puede observar, la formación de los docentes para el nivel de educación básica, (secundaria) tiene sus propias especificidades, que en este caso se reduce a la adquisición de saberes de corte disciplinario, didáctico y poco a la formación en la investigación, pareciera que poco se confía en la capacidad de los futuros profesores de educación secundaria, y por ende, sólo se espera que apliquen lo establecido en los Planes y Programas de Estudio. En contrapartida a lo que sucede en la Universidad.

Ahora bien, como se comentó anteriormente el propósito de los programas educativos de Historia a nivel licenciatura es definitivamente la formación de historiadores profesionales, en donde su función principal es la creación de nuevo conocimiento his-



tórico. Sin embargo, en el caso de los egresados de Historia de la UANL históricamente la docencia ha sido para la mayoría de ellos, la principal fuente de empleo, que posteriormente les abre la oportunidad para los proyectos de investigación y difusión. Por tal motivo consideramos pertinente revisar de qué manera éste programa educativo contribuye a la formación de docentes de la historia para los niveles Medio Superior y Superior.

Desde su inicio en 1974 el Colegio de Historia ha tenido como meta la investigación histórica y su difusión, así como la divulgación y la enseñanza del conocimiento histórico. A lo largo de estos 37 años de existencia, el colegio ha sabido aportar profesionistas de destacado nivel en las tres áreas arriba mencionadas. También se han logrado avances significativos, tales como: ser sede del Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia (1987) y repitiendo en otras dos ocasiones (1991 y 2009). Algunos de sus egresados han obtenido reconocimientos importantes como el Premio de Investigación Histórica "Israel Cavazos" que, de sus siete convocatorias, dos pertenecen a egresados del colegio y una mención honorífica en la tercera convocatoria, asimismo un profesor del colegio y egresado del mismo obtuvo en el 2007, el Premio a la Mejor Tesis de Maestría en el área de Humanidades que otorga la UANL.

La pertinencia de este programa educativo es innegable pues no existen en el Estado de Nuevo León instituciones públicas o privadas que ofrezcan la licenciatura en Historia y por mucho tiempo fue la única institución en el noreste del país que ofrecía esta opción educativa, sin embargo en los últimos años se han abierto otras posibilidades en los estados vecinos de Tamaulipas y Coahuila.

El programa de historia ha tenido a lo largo de estos casi cuarenta años tres rediseños: en 1984, en el 2000 y el vigente en el 2005. Siendo este último evaluado primero por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) en febrero del año pasado, obteniendo el nivel 1, y en el mes de noviembre por el COAPEHUM (Consejo Acreditador para Programas Educativos en Humanidades) consiguiendo la Acreditación.

Los objetivos de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades son formar profesionales capaces de: Explicar el presente e interpretar el pasado desde las distintas corrientes teóricas e historiográficas. Generar, transmitir y difundir el conocimiento histórico. Promover un cambio en la perspectiva que la sociedad tiene acerca del conocimiento Histórico y las Humanidades (FFyL, 2009, p. 47).

El perfil de egreso por su parte se compone de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes y valores que se persigue que obtengan los alumnos al término de la Licenciatura:

Conocimientos:

- Dominio de los procesos históricos relevantes.
- Los principios que fundamentan los saberes históricos.
- Las diferentes teorías que permiten interpretar los procesos y problemas de la historia.
- Básico de un segundo idioma.
- Los diferentes métodos para la investigación histórica.
- Acerca de las teorías sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Las estrategias, materiales y recursos didácticos empleados en la disciplina histórica.
- Los elementos básicos de la difusión histórica.

Habilidades:

- Comprensión de otros campos del conocimiento que contribuyen a lograr una perspectiva más amplia de las humanidades.
- Reconocimiento de los métodos y conceptos básicos de las ciencias sociales y humanas en el análisis e interpretación histórica.
- Manejo de los diferentes métodos de enseñanza e investigación de la historia.
- Elaboración y aplicación de proyectos de difusión histórica en la localidad.

Actitudes y valores:

- Espíritu crítico y autonomía intelectual
- Capacidad de servicio y solidaridad con los sectores sociales que lo necesiten.
- Responsabilidad en el tratamiento de la memoria histórica.
- Compromiso para realizar en un marco ético y profesional la investigación, la enseñanza y la difusión de la historia.
- Tolerancia y respeto ante las opiniones divergentes. (FFyL, 2005, pp. 9 y 10)

Como se puede observar tanto en los objetivos como en el perfil de egreso queda explícito el interés por el desarrollo de elementos que favorezcan la formación docente.

El programa de Historia y Estudios de Humanidades está estructurado de la siguiente manera: un Área de Formación General Universitaria que se compone de 10 asignaturas, una por semestre y que se ofrecen en todas las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); un Área Interdisciplinaria que se trabaja en los dos primeros semestres y que consta de seis asignaturas, las cuales son repre-



sentativas de cada uno de los programas educativos que se ofrecen en esta Facultad: Bibliotecología y ciencias de la información, Ciencias del Lenguaje, Educación, Filosofía y Humanidades, Historia y Estudios de Humanidades, Letras Mexicanas y Sociología.

A partir del tercer semestre se inician las asignaturas del Área Profesional, que en el caso de Historia se dividen en cinco líneas curriculares: la Histórica que abarca 16 asignaturas de contenido propiamente histórico (Historia de México, Universal, Regional y de Asia); la de Humanidades que cuenta con ocho asignaturas; la Metodológica con tres; la Teórica con cinco y la línea de Optativas del Área Profesional que son alrededor de 5 a 6 asignaturas dependiendo de los créditos que necesite el alumno. Cabe aclarar que se cuenta con 15 opciones para elegir pero por el total de la matrícula de alumnos del colegio, es la coordinación la que determina las asignaturas opcionales se ofrecen cada semestre, pues de lo contrario habría grupos de uno o dos alumnos, lo que administrativamente no es posible.

En los últimos semestres (novenos y décimos) los alumnos tienen que elegir dos de tres opciones: materias de investigación, de docencia y/o de difusión, a las que se les denomina optativas de acentuación. Las asignaturas relacionadas con la docencia son: Teorías del aprendizaje, Didáctica de la historia, Taller de programación didáctica y Filosofía de la Historia. De las cuales únicamente se han ofrecido las primeras dos a aquellos estudiantes que las han solicitado.

Del plan de estudio vigente han egresado cinco generaciones con un total de 32 alumnos, de los cuales sólo la última generación eligió la opción de docencia para los semestres finales (11 alumnos). Eso significa que únicamente ellos llevan en su formación dos asignaturas relacionadas con la docencia que es, seguramente, en lo que van a trabajar muchos de ellos, pues está demostrado que la mayoría de los egresados se han colocado como docentes en el nivel medio superior y superior y últimamente hasta en el nivel de secundaria.

Pero, ¿qué se les ofrece en estas dos asignaturas? La primera de ellas, Teorías del aprendizaje, tiene como objetivos que los alumnos conozcan las principales teorías que sobre el aprendizaje se han desarrollado, para entender los procesos mentales que lleva a cabo el ser humano para aprender; que también identifiquen que los individuos no aprenden de igual manera sino que emplean diferentes estilos de aprendizaje y que reconozcan que el éxito de toda práctica docente requiere de un conocimiento de los distintos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En la segunda, Didáctica de la Historia, se parte del análisis de la situación actual de la enseñanza de la Historia en México y sus finalidades en los diferentes niveles educativos. Se revisan los diversos métodos para la enseñanza de la Historia que proponen los autores para estar en condiciones de identificar sus ventajas y dificultades. Se

reconocen una serie de estrategias de enseñanza y de aprendizaje así como los recursos y materiales didácticos apropiados para esta disciplina; para finalmente planear una práctica docente con un grupo de nivel Medio Superior o Superior de 20 horas clase (aproximadamente un mes). Experiencia que tendrán que registrar sistemáticamente para estar en condiciones de reflexionar sobre sus aciertos y áreas de oportunidad y presentar los resultados en un informe escrito.

Es claro que dos asignaturas son insuficientes para desarrollar competencias docentes en los alumnos. Sin embargo, la práctica les permite un acercamiento real a lo que será probablemente su primera experiencia laboral. Y en la mayoría de los casos, a decir de los mismos alumnos, ha sido una experiencia gratificante, incluso para los estudiantes que expresaban que ejercer la docencia no estaba en sus planes.

Un aspecto que consideramos que quizá ha influido de manera indirecta en que los egresados desarrollen algunas competencias didácticas es que han tomado como ejemplo las formas de enseñanza de sus maestros.

El cuerpo docente adscrito al programa educativo de Historia y Estudios de Humanidades está formado por entre 17 profesores, aunque el número varía cada semestre dependiendo de las asignaturas que se programen. Su perfil académico es el siguiente: 10 docentes son licenciados de Historia, egresados del colegio; cuatro son licenciados de Letras Españolas, dos son egresados de la licenciatura de Filosofía y uno egresó de una licenciatura en Arte.

Del total de la planta docente, 12 son profesores de Tiempo Completo, uno de Medio Tiempo y cuatro son Profesores de Horas, por contrato. En relación a su nivel de estudios, dos docentes cuentan con el grado de Doctor, trece con el de Maestría y dos con Licenciatura. De los trece profesores con grado de maestría, ocho están estudiando el doctorado (dos están en la fase final de su tesis doctoral y la defenderán este año).

En cuanto a la antigüedad de los profesores en la institución se refleja un equilibrio generacional pues hay docentes que tienen más de 20 años de servicio (29.4%), otros de menos de 20 (58.7%) y unos pocos con menos de tres (11.8%), lo que deja de manifiesto que no son profesores improvisados sino que ya tienen varios años especializándose en ciertas asignaturas o líneas curriculares. A lo anterior se debe agregar que todos los docentes vinculan su trabajo docente con actividades de investigación, lo que hace que el perfil de éstos resulte más adecuado para los objetivos que se persiguen.

Sin embargo, el problema que se observa es que las actuales tendencias educativas ha orillado a que las universidades también tengan que hacer adecuaciones en sus Modelos Educativos, los cuales deben estar centrados en el aprendizaje, basados en un enfoque por competencias, ser flexibles, organizados por créditos y ser innovadores.



Lo que implica que el ser docente en estos niveles va a requerir, hoy más que nunca, de una formación más especializada, pues si bien el dominio de contenidos no es el problema, los egresados si necesitarán de un número mayor de competencias didácticas, las cuales no puede esperar a que la experiencia se las proporcione, como nos sucedió a muchos de nosotros.

Como señala Pedro Morales Vallejo (2005) la tarea de los docentes ya no es enseñar sino ayudar a que los alumnos aprendan, facilitar ese aprendizaje y esto implica un cambio en los procedimientos, creencias y actitudes de los profesores. Se tiene que descartar la falsa idea de que cualquiera puede enseñar Historia, pues está más que comprobado que eso no es cierto.

Juan Delval (1997) señala que las nociones sociales son el instrumento que tienen los individuos para la comprensión de la sociedad. Sin embargo, las nociones que se manejan en las ciencias sociales, incluida la historia, presentan una serie de dificultades para su comprensión, tales como:

- El hecho de que en estas disciplinas sea el mismo hombre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente.
- La abstracción e imprecisión de los conceptos históricos, que implican complejas redes de relaciones que enlazan a los individuos y que por lo tanto no son objetivables.
- El tipo de conceptos que se utilizan en la Historia: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. Ya que, según estudios realizados, los primeros que tienen que ver con aspectos temporales son los que representan mayor dificultad para ser comprendidos por los estudiantes, por ejemplo: Medioevo y Prehistoria; los segundos resultan más fáciles a pesar de que implican relaciones sociales, como Feudalismo y Democracia; y los últimos son más fáciles ya que sólo hacen referencia a realidades concretas: siervo, Marco Polo, proletario. Carretero (1997).
- El considerar a la Historia como un producto acabado.
- El manejo que por mucho tiempo se ha hecho de la Historia, sólo como una sucesión de fechas, héroes y batallas que se tienen que memorizar.
- El seguir concibiendo a la Historia solo desde la perspectiva positivista que busca verdades absolutas, dejando de lado otros enfoques historiográficos.

Por lo anterior creemos necesario que la formación docente se amplíe en el programa educativo de la Licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades, por lo que se tendrá que aprovechar el momento actual en que se está llevando a cabo una revisión del plan de estudios, a siete años de su implementación, para hacer las adecuaciones que se consideren pertinentes.

Lo que tendrá que ir acompañado de la profesionalización de la docencia, lo que implica a los docentes del colegio, quienes además de poseer un conocimiento profundo de los contenidos, requerirán conocer acerca de:

- las características de la disciplina en cuanto a los rasgos que la hacen compleja para su comprensión.
- las nociones espacio-temporales necesarias para la comprensión del conocimiento histórico (como la cronología, la causalidad, la simultaneidad, la ruptura, la continuidad, el cambio y la espacialidad).
- los procesos cognitivos de los estudiantes.
- los modelos y enfoques de enseñanza que plantea el nuevo Modelo Educativo de la UANL.
- los principios básicos de la didáctica, tales como: diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, uso de recursos y elaboración de materiales de apoyo para el proceso educativo, la evaluación y la planeación.

De acuerdo a lo expuesto en torno a la enseñanza de Historia en las dos instituciones mencionadas, es importante comentar que en el caso de la primera, la formación docente ofertada en la especialidad de Historia de la Escuela Normal Superior –ENS- no ha logrado cumplir los propósitos con que ésta se originó, ya que, al paso de doce años de la aplicación del Plan de Estudios los egresados no han adquirido las competencias señaladas en el perfil de egreso, ya que, en los concursos para la obtención de plaza para el desempeño como profesores de educación secundaria, muy pocos alcanzan la inserción en el sistema educativo, y quienes lo logran es en los últimos lugares, lo cual indica que hace falta mayor actualización de los formadores de docentes. Según Octavio Fullan (2004) la colaboración del maestro es fundamental para el cambio, pues, el éxito de las reformas requiere del compromiso de los docentes, pero si éstos no están convencidos y preparados ¿Cómo puede darse esto?

A manera de corolario, se puede señalar que si bien cada una de las instituciones analizadas tienen objetivos muy específicos, la realidad es que cada una de ellas cumple una importante función social que es la de proveer a la sociedad de docentes que impartan la asignatura de historia en los diferentes niveles educativos. Y que por lo tanto debería de promoverse una relación más estrecha entre ambas, lo que seguramente daría lugar a discusiones muy interesantes entre los docentes que, con su experiencia, podrían contribuir a mejorar la enseñanza de la historia al darse una mayor congruencia y continuidad en la educación Básica, Media Superior y Superior.



Y por lo tanto, lograr que las nuevas generaciones cambien su opinión sobre esta disciplina y reconozcan la función social que desempeña la Historia y su enseñanza para la sociedad.

REFERENCIAS

- Carretero, M. y otros (1997). La comprensión de los conceptos históricos por el adolescente. En *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. Victoria Lerner (Comp.) México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
- Delval, Juan (1997). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. España: Paidós.
- FFyL (2009). *Nuevo Modelo Académico 2005*. N. L: FFyL.
- FFyL (2005). *Modelo Académico 2005*. Propuesta de Diseño Curricular. Fundamentación. Colegio de Historia y Estudios Humanísticos. Nuevo León: FFyL.
- Fullan, M. G. y otros (2004). *El cambio educativo*. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Garza, E. N. (agosto de 2010). *Página de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"*. Recuperado el 9 de julio de 2011, de http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/institucion/DOI005%20ORGANIGRAMA%20_MA_.pdf.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios de la Licenciatura en educación secundaria*. México: SEP. SEP. (2001). *Campo de formación específica*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Introducción a la Enseñanza de: Historia*. México: SEP.
- SEP. (2001). *La enseñanza de la Historia I. Aspectos cognitivos*. México: SEP.
- SEP. (2001). *La enseñanza de la Historia II. Enfoque didáctico*. México: SEP.
- SEP. (2001). *La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos*. México: SEP.
- Van, M.M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.
- Vallejo, M. P. (2005). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Recuperado el 18 de abril de 2010, de http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/ense%C3%BLanzacentrada_3%20aprendizaje.pdf.

¿POR QUÉ EVALUAR LA DOCENCIA?

Patricia Maclovia Romero Pérez*

PRESENTACIÓN

Los cambios económicos y políticos a nivel mundial, influyen en las formas de organizar y de concebir a la educación, cada sociedad tiene el compromiso de atender los nuevos retos que se le presentan; particularmente, los avances científicos y tecnológicos requieren incorporarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de formar sujetos que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan atender los retos que se les presentan.

Uno de los propósitos de la educación es el de contribuir al desarrollo de las sociedades. Los principales actores que son los responsables de los procesos de formación son los docentes, de ahí la importancia de evaluar su desempeño. En el caso de educación superior la evaluación tiene que centrarse en la docencia y en la investigación.

El presente trabajo tiene la intención de analizar y reflexionar sobre la práctica docente en la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la Línea Socioeducativa de la Licenciatura en Pedagogía, a partir de los siguientes ejes: *i)* procesos de evaluación, actualización y formación de la docencia, *ii)* algunas nociones que sustentan el trabajo, *iii)* por qué evaluar, por qué evaluar, para qué y cómo evaluar, *iv)* experiencia de la autoevaluación de la línea socioeducativa y *v)* algunas propuestas de la línea socioeducativa. Otro de los propósitos es el dejar un testimonio de nuestras experiencias sobre la evaluación docente y el de compartirlas con las demás líneas y campos que conforman el programa educativo de Pedagogía y, con ello, ir construyendo una **cultura de la evaluación permanente y el de la búsqueda de la profesionalización de la función docente.**

PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN EN LA DOCENCIA

Estos procesos de actualización, formación y evaluación docente pretenden, como políticas educativas, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

* Universidad Pedagógica Nacional.



Procesos de evaluación docente

Los procesos de evaluación en educación superior en nuestro país se iniciaron a finales de los años ochenta, del siglo pasado a través de la iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de asignar recursos a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a la planta académica con base a los resultados obtenidos. Los procesos de evaluación de las IES se basaron en criterios cuantitativos, otorgándolos de manera diferenciada. Es decir, se inicia un proceso de deshomologación para las IES. Para ellas significará: a mayor atención de la matrícula, un mayor presupuesto. Para la planta académica se otorgaron becas, considerando su productividad y exclusividad. Esto responde a la atención de una crisis económica y educativa que vivía el país como la deserción, el analfabetismo, la calidad de la educación, la falta de preparación de los profesores en los diversos niveles, en particular en el nivel superior por cómo se fueron incorporando al campo laboral a las universidades, por la expansión de la matrícula en el nivel medio superior y superior por no contar con programas, instancias e instituciones para actualizar y formar a los profesores de manera expofeso para ello.

Posteriormente, en los años noventa, es el Estado quien se ha responsabilizado de esa función es la instancia evaluadora para el otorgamiento de los recursos de las instituciones y personal académico. Es decir, se convirtió en un Estado evaluador

Para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como a las otras universidades, atiende a las políticas educativas de la SEP y la ANUIES. En la UPN en 1992 y 1998 se realizaron evaluaciones a los docentes con el propósito de ver si existe una relación con los perfiles de egreso de cada una de las licenciaturas escolarizadas, sin embargo no se dieron a conocer los resultados de las mismas.

En la licenciatura de pedagogía se ha intentado evaluar en algunos grupos o líneas esporádicamente y sin socializar los resultados obtenidos al resto de los profesores de la Licenciatura.

La Línea socioeducativa inició su proceso de evaluación desde 2011 de manera sistemática y se encuentra en proceso para la discusión y análisis de los resultados obtenidos. Así también de dar a conocer los resultados a las demás líneas y campos de la licenciatura.

Procesos de actualización y formación docente

Las universidades han realizado diversas acciones para actualizar y formar a sus académicos a través de la ANUIES. En los años setentas, el Programa Nacional de Formación

de Profesores (PNFP) ofreció cursos de Didáctica General que proporcionara diversas técnicas a los profesores universitarios, preparados en un saber técnico. También hubo en las universidades enfoques alternativos, que se procuraban llevar a cabo, antes de incorporarse al desarrollo de su trabajo universitario, no siempre con ideas claras y sistemáticas, se perdían en las discusiones, críticas y reflexiones, y no se concretaban en propuestas. A finales de la década se planteó profesionalizar la docencia, a través de programas de Especialización en la docencia. Cabe mencionar que hubo una evaluación constante y una búsqueda de mejores propuestas de formación y se tuvo la posibilidad de tener acercamientos teóricos de diferentes disciplinas sociales para el estudio de la docencia-

Para los años ochenta se pretendía mejorar la calidad de la educación mediante la planeación a mediano y largo plazo y estar en condiciones para atender a la crisis económica que vivía el país y tener una prospectiva de la educación para poder crear las alternativas para mejorar la educación.

En los noventa se planteó realizar programas de formación permanente para los profesores y su evaluación a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en donde el Estado se responsabiliza de esta Comisión. Se pretende que los académicos obtenga estudios de especialización, maestrías y doctorados.

La ANUIES elaboró en 1994 el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERERA) para diseñar, financiar y apoyar actividades y equipo de computo. Pretende con ello profesionalizar el trabajo docente e investigativo. En 1996 se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) pretende una sólida formación académica del profesorado mediante estudios de posgrado y de manera gradual se obtenga el grado de doctor y contribuir con ello a elevar la calidad de la educación.

En la actualidad el PROMEP está vigente. Estos programas de formación se han caracterizado por: los estudios de posgrado y no siempre están relacionados con la práctica educativa y han conducido a una lógica por obtener las becas, sin que ello implique una mejoría en la calidad educativa; se ha aumentado el grado académico, pero no necesariamente ha mejorado la calidad educativa en su conjunto.

En la UPN además de atender a las políticas educativas para la actualización y formación para los profesores que establece el PROMEP ha realizado seminarios para el análisis y la discusión de su práctica educativa, asistencia a cursos, congresos, entre otras acciones académicas de manera individual. Esto se debe a que no existe un programa institucional que conjugue los esfuerzos para este propósito.

Considero que en la medida que la actualización y la formación de los docentes tengan una relación con su práctica educativa, se podría estar en mejores condiciones para cumplir con esta práctica social. Es decir, que los docentes cuenten con elementos



disciplinarios, teóricos y metodológicos, éticos, actitudinales para el análisis y reflexión sobre su quehacer educativo podrían realizar su función de manera profesional y comprometida.

La docencia se sustenta de la investigación para el análisis, reflexión y evaluación de su práctica, se puede convertir en el centro de la investigación.

Es importante señalar que la formación está sujeta a las demandas de la economía, de las políticas internacionales y de los avances disciplinarios y tecnológicos de un momento histórico social y educativo.

NOCIONES QUE SE DESARROLLAN EN EL TRABAJO

Es importante contar con un referente teórico metodológico común que permita sentar la base para la discusión y reflexión sobre algunas nociones o conceptos que sustentan el trabajo investigativo como son: educación, evaluación, práctica docente, profesión, ya que en la medida en que contemos con los elementos mínimos y necesarios estaremos en condiciones de construir un marco de referencia sobre la evaluación.

Educación

Es un proceso entre alumnos y maestro para conocer, entender y explicar el contexto en que se desarrolla. La educación genera habilidades, actitudes y valores. Para ello, es importante crear las condiciones de trabajo que permitan al proceso de enseñanza aprendizaje y se realice en un ambiente respeto y compromiso.

La evaluación de la docencia

...es un proceso dirigido ha formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad docente (...) desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre y qué incluye su práctica docente.

"...evaluar la práctica docente significa convertir la actividad del profesorado en objeto de reflexión, la valoración de la práctica de manera crítica" (Loredo: 2000, p. 4).

La evaluación "... implica una filosofía, una teoría del sujeto de la educación." (Loredo: 2000, p. 4) una actitud ante la función que realizamos

Los procesos de evaluación implican el análisis, la reflexivos y la participación de los docentes para mejorar al individuo, la institución y a la educación en su conjunto,

a través de propuestas, acciones y actitudes para su actualización y/o formación. Es decir procesos de cambios de su práctica.

La evaluación proporciona información para comprender, interpretar y entender el actuar de los docentes en el aula, permite identificar las problemáticas y las posibles propuestas para su mejor desarrollo. La evaluación permite la detección de fortalezas y debilidades del docente.

Práctica docente

Es una práctica social, que se realiza en momentos y condiciones determinadas, es parte de lo educativo y social en donde se desarrolla. En ella intervienen diversos: actores alumnos, maestros, autoridades, familia y factores económicos, políticos, sociales y culturales. Considero que todo ello se juega en el momento de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Intervienen también elementos subjetivos de la práctica docente. Lo cual hace difícil al evaluar, pero habrá de tomar en cuenta el estudio de la evaluación docente.

Profesión

Se entiende "como una unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en las que se circunscribe" (Pacheco: 1997, p. 20). "En la actualidad, la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que interviene un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio" (Pacheco: 1997, p. 24).

Las nociones anotadas permitirán dar una idea más clara de lo que entendemos y el sentido del documento.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

¿Por qué evaluar la docencia?

Intentar contestar esta interrogante es complejo por que no estamos acostumbrados a ser evaluados de manera cualitativa; que no interfieran el asunto de las becas, de ser vigilados, que se presenten aspectos administrativos para ser sancionados en el campo



laboral y salarial; los elementos subjetivos y objetivos se hacen presente y nos conducen a cierta inseguridad.

Porque la docencia es un hecho social y cultural y tiene que atender a los cambios sociales, económicos y políticos que estamos viviendo. Por tanto, habrá que analizar y reflexionar sobre el contexto en que se desarrolla.

Considero que el que uno reconozca que es necesario e importante tener un diagnóstico de lo que hacemos como docentes, para detectar las fortalezas y debilidades de nuestro trabajo educativo y poder tener mayores elementos para mejorar la docencia, es decir, ser sujetos participativos de nuestra docencia. Esto requiere de una actividad investigativa que contribuya a fundamentarla.

¿Qué evaluar?

Es importante ubicar desde un inicio qué queremos evaluar, algunos aspectos son los siguientes: ¿Cómo se realiza la docencia? ¿Desde dónde se realiza?; los contenidos son pertinentes; las estrategias de enseñanza, (las utiliza o no, permiten el trabajo colaborativo); la relación maestro alumnos es respetuosa; recursos de apoyo a la docencia, (películas, visitas a museos); es claro o no el docente en la explicación de los contenidos; las formas de evaluación; la actitud ante tu profesión, conocer la visión de los alumnos acerca de la práctica de sus profesores. Sin otra intención más que investigar sobre su docencia a fin de mejorarla ya sea en los contenidos, en la búsqueda de otras formas de enseñanza, de mayores y mejores habilidades para realizar la función docente, etc. No se pretende un control o sanción de otras instancias ni de vigilar aspectos administrativos.

¿Para qué evaluar?

Es para conocer que lo que hacemos con nuestras prácticas educativas cumplen con las líneas de formación de la licenciatura en Pedagogía; por otra parte para conocer si la práctica docente que llevamos a cabo, es útil., necesaria y pertinente de acuerdo con los objetivos de la propia licenciatura, de la Universidad y de la sociedad en general

¿Cómo evaluar?

Inicialmente, la evaluación se tiene que realizar teniendo en consideración el perfil de egreso, los propósitos del currículum de la licenciatura y de la materia.

En este sentido, los propios docentes deberán plantearse que quieren evaluar de su práctica, que contribuyan con el cumplimiento de los aspectos anteriores, ellos mis-

mos deberán elaborar las formas realizarlo, los instrumentos a aplicar y los tiempos de aplicación, determinando así qué aspectos y qué indicadores consideran pertinentes.

A partir de lo anterior, se deberán crear espacios académicos que permitan compartir las experiencias docentes, para ubicar sus fortalezas y debilidades en lo individual y en colectivo, esta sería una forma de evaluarse entre pares y podría ser entre líneas o campos.

Por otra parte, los alumnos deben evaluar el desempeño docente a partir de elementos generales, tales como: la organización de las clases (asistencia, puntualidad, cumplimiento y actitudes, entre otros), la planeación docente, el dominio y manejo de los contenidos por parte del docente, las formas de enseñanza, la utilización de recursos didácticos y los criterios de evaluación.

Es fundamental verse de manera crítica y reconocer los esfuerzos que mayoría de los docentes hacen cotidianamente. Lo que permitiría reconocer aquellos elementos que han sustentado nuestra práctica y procurar mejorarla.

Por último, los procesos de evaluación nos podrían permitir construir procesos de actualización y formación, de manera sistemática e institucional a través de acciones o programas que contribuyan a mejorar la práctica docente.

SOCIOEDUCATIVA

La línea socioeducativa se ha planteado autoevaluar su docencia de los cursos: Historia de la Educación en México, Aspectos Sociales de la Educación y Educación y Sociedad en América Latina. Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario a 7 grupos, como una muestra del cuestionario para ver su factibilidad. Se pretende que la evaluación se realice cada semestre a todos los grupos de la línea, en dos momentos a la mitad y final de cada semestre. Para el semestre 2011, I II y 2012, I se ha realizado ya de manera formal a todos los grupos de los cursos mencionados. Se está en el proceso de captura por grupo y un concentrado de cada aplicación.

En reuniones de trabajo se definen las actividades para cada semestre con el propósito analizar el instrumento y los resultados obtenidos para continuar con el proceso de evaluación de la docencia en nuestra Línea. Este proceso de evaluación ha permitido la actualización de los programas de los cursos que conforman la línea socioeducativa.

Considero que del análisis y la sistematización de los resultados de los cuestionarios podríamos tener elementos para realizar acciones para la actualización y formación de los docentes.

En el entendido de que no todos los profesores de la Línea han participado de la misma manera al trabajo ya sea por la formación, por tener otras prioridades, falta de



interés, poco reconocimiento institucional, entre otras razones y no existe el compromiso laboral y profesional para el desarrollo de este trabajo académico. Sin embargo, es importante reconocer que hay esfuerzos por hacer que nuestra práctica docente tienda a mejorar y se pueda estar en condiciones para realizarla de manera más profesional.

Es importante considerar que es un proceso y que habrá de insistir en buscar la forma de ir incorporando a la mayoría de los profesores al trabajo académico.

Aún falta crear espacios académicos para la socialización de experiencias docentes con otras líneas y que nos permitan conjuntar esfuerzo para mejorar la práctica educativa.

Conocer la formación y trayectoria académica y profesional de los docentes con el propósito de contar con un mayor conocimiento de la planta docente. Puede realizarse por líneas y áreas académicas.

Un elemento que habrá de incorporar es el de los alumnos es necesario conocer cuáles son sus necesidades, expectativas, problemáticas, habilidades, capacidades, sus condiciones económicas, tiempos de estudio, entre otros.

Por otro lado, se pretende elaborar un documento con la participación de los maestros que analicen y reflexionen sobre la evaluación docente y que permitan fundamentar las acciones del proceso de evaluación de la línea socioeducativa.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Para mejorar la práctica docente, es importante señalar las áreas de oportunidad que los docentes presente y, al mismo tiempo, las que en colectivo detectan.

Para mejorar el nivel de desempeño de los profesores, se proponen algunas acciones:

- Primero, antes de incorporarse al campo laboral, los docentes de nuevo ingreso deberán se asistentes de docentes titulares, a fin de adquirir los elementos teórico metodológicos básicos de la docencia en nivel superior.
- Segundo, los docentes de nuevo ingreso deberán asistir cursos o seminarios de preparación sobre temas de docencia e investigación.
- Tercero, a los docentes e investigadores titulares habrán de participar obligatoriamente a los procesos de actualización y formación que la institución convoque y que correspondan al fortalecimiento de su práctica educativa.
- Cuarto, los docentes e investigadores, como parte de sus funciones, deberán asistir y participar en las reuniones de trabajo y/o seminarios de su línea disciplinaria, a fin construir proyectos institucionales de mediano y largo plazo.

- Quinto, los docentes e investigadores deberán participar obligatoriamente en los procesos de evaluación de la Institución.

Por último, el desempeño docente no ha podido optimizar su desarrollo, en gran medida, por las dificultades de formación que los alumnos presentan en su ingreso; de esta manera, el colectivo docente debe atender estas problemáticas en conjunto a partir de los siguientes ejes:

- Rediseñar el proceso de ingreso a la UPN, a partir de estándares internacionales (EXANI II) y, tomar en cuenta los resultados, para detectar las necesidades de formación básicas de los alumnos.
- Impartición de un curso propedéutico para todos los alumnos de nuevo ingreso, en que se incluyan temas relacionados con matemáticas, redacción, historia y epistemología.
- Impartición de seminarios, cursos y/o talleres de nivelación sobre las materias que requieran especial atención.
- Fomentar la educación integral de los alumnos, que les permita contar con una formación diversa y multidisciplinaria a través de la lectura, el arte, los deportes y el fomento a la ciencia.

CONCLUSIONES

Un componente fundamental de la práctica docente es la evaluación, ya que nos permite ubicar los procesos de aprendizaje en los alumnos y reflexionar sobre nuestra enseñanza. En educación superior, particularmente en la UPN, la evaluación docente requiere analizarse desde su concepción institucional hasta su operación en cada líneas y campos de las distintas licenciaturas que los conforman.

En este sentido, dentro de los principales comentarios con los que podemos concluir destacan:

- Concebir a la evaluación como un objeto de estudio que permita reflexionar y analizar a la práctica docente.
- Entender a la evaluación como un elemento que detecta las fortalezas y debilidades de la práctica docente y que deben ser atendidas por la institución, por los distintos equipos de trabajo y, sobre todo, desde lo individual.
- Reconocer que los procesos de formación y evaluación de los docentes son el punto de partida de su actualización.



- Conocer la opinión de los alumnos sobre la práctica docente como parte de la retroalimentación de los procesos de evaluación docente.
- Crear los espacios y las condiciones institucionales para analizar, reflexionar y proponer elementos para la mejorar la docencia en cada línea y campo.
- Fomentar la cultura de la evaluación permanente y propiciar la profesionalización de la docencia.

La evaluación de la docencia podría contribuir a mejorar las prácticas educativas de las líneas y campos que conforman la Licenciatura y cumplir de mejor manera los objetivos de la Universidad.

REFERENCIAS

ANUIES, XXVII (1997). Asamblea General No. 101, enero-marzo.

— (2004). *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*, México.

Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de Formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.

Latapí, Sarre Pablo (1998) (coord.). *Un siglo de educación en México*, Tomo I, Ed. FCE/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Loredo Enríquez, Javier (2000) (coord.). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Editorial Porrúa/ Facultad de Educación, Universidad Anáhuac.

Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (2000) (coordinadores). *Evaluación académica*, México: CESU-UNAM/ FCE.

— (1997). *La Profesión. Su condición social e institucional*. Ed. CESU-UNAM/ Porrúa.

Romero Pérez, Patricia Maclovia, (2002). "Reflexiones sobre los procesos de formación docente" en *Formación y Tendencias Educativas*, Raúl Anzaldúa Arce y Beatríz Ramírez Grediaga, (coords.). UAM- Azcapotzalco.

Valles Flores, María de los Ángeles (2000) (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, CESU/UNAM.

Zarzar Charur, Carlos (1988) (comp.). *Formación de profesores universitarios*. Ed. Nueva Imagen.

LA CRISIS DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA O EL NUEVO OFICIO DEL HISTORIADOR DOCENTE

Ricardo Teodoro Alejandre*

INTRODUCCIÓN

Cuando en el siglo XIX la Historia se ganó su lugar en la Universidad adquirió un estatus de cientificidad –no exento de debate– producto de su adhesión a un proyecto político que le concedió un lugar privilegiado en el proceso de integración del Estado-nación al considerarla, en el marco de la interpretación ciceroniana, como *Magistra vitae*.

Al asumir el papel de la Historia como “*maestra de la vida*”, el historiador profesional se etiquetó como garante de la memoria colectiva, asumió que su rol como agente activo dentro de la sociedad era el de contribuir en la configuración de una pretendida identidad nacional que cohesionara a todos los sectores en torno a un único proyecto de nación sea monárquico o republicano, federalista o centralista, liberal o conservador. En este sentido, el perfil del historiador-docente se delineó en torno a una visión y una misión homogeneizadora de la sociedad que debía reverenciar su pasado y reconocerse en él sin distingos de clase, raza, región o religión.

La noción decimonónica de Historia como *Magistra vitae* tuvo –y en buena medida sigue teniendo– amplias repercusiones en el proceso de formación del historiador-docente, pues al igual que ocurrió con las profesiones surgidas en el contexto del positivismo comtiano, el perfil profesional del historiador se delineó bajo un esquema de formación racional científico (Wallerstein, 1996) o racional técnico (Schön, 1998) en el cual la práctica profesional estaría condicionada y delimitada por esquemas de operación mecanizados y estructurados de tal manera que la interpretación, análisis, crítica y toma de decisiones en el actuar profesional se volvería autorreferencial, es decir, sin cabida para el consenso multi y o transdisciplinario.

En esta atmósfera, los esquemas bajo los cuales se observaba a la realidad social habían sido previamente determinados por una concepción rígida del ejercicio profesional teniendo como consecuencia que

Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no [encontraran] nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión.

* Centro Universitario Las Américas de Veracruz A. C. (México).



[Sintiéndose] demasiado expertos en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías, y el control situacional, técnicas que [utilizarían] para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica (Schön, 1998, p. 72).

A partir de esta concepción sobre el modo de desarrollarse en el mundo laboral los científicos y pensadores del siglo XIX fueron construyendo los marcos teóricos, metodológicos y conceptuales que habrían de definir la identidad de las ciencias y la forma en que éstas se habrían de ejercer hasta que se vieron atrapadas en las exigencias de su propia cientificidad.

LA CRISIS DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA

La racionalidad técnica se volvió un problema cuando en la primera mitad del siglo XX se cuestionó el proceso mediante el cual se formaban los profesionistas de las áreas afines a las ciencias exactas, ya que sólo se les cultivaba un estilo de aprendizaje literal donde lo importante era memorizar para aplicar, dejando un vacío importante que imposibilitaba al futuro profesionista para enfrentar problemas imprevistos, cuya resolución obviamente no estaba dada por la fórmula, la ley o la deducción.

El cuestionamiento a la racionalidad técnica pronto se desbordó hacia otras disciplinas, incluida la Historia, donde a la par de un movimiento crítico y reflexivo surgido en los años 70 –que cuestionaba las certezas de su cientificidad– se puso en tela de juicio su propia racionalidad como disciplina profesional. A partir de entonces, desde los centros de educación superior, se planteó la necesidad de abrir a los futuros profesionistas hacia la reflexión de su práctica, el cuestionamiento de sus saberes, la crítica de su actuar y la búsqueda de un conocimiento y una experiencia multirreferencial y últimamente transdisciplinaria.

Sumada a esta crítica sobre la vigencia de la cientificidad de la Historia se agregó, como efecto colateral, el impacto de los cambios políticos globales a principios de los años noventa que tuvieron serias repercusiones en las Ciencias Sociales como espacios de formación, desarrollo y futuro profesional.

En ese período la matrícula en la licenciatura en Historia reflejó una drástica caída. Como resultado de las condiciones que impuso el modelo neoliberal en el trato a las Ciencias Sociales y a las Humanidades, «la deserción se convirtió en desbandada» (Windschuttle en Morales, 2005, p. 257). Ello repercutió “tanto [en el] número de estudiantes de historia [como] las oportunidades de empleo en el área” (Windschuttle en Morales, 2005, p. 258), pues al consolidarse el moderno sistema capitalista global, se devaluaron las disciplinas humanistas en la Universidad en aras de sistemas de for-

mación profesional con una marcada tendencia economicista, reduciendo a las Ciencias Sociales como disciplinas anacrónicas y de poco futuro laboral.

Atendiendo a una nueva dinámica en los procesos de formación profesional en las universidades y aprovechando la coyuntura del naciente siglo XXI, la educación superior inició una serie de cambios y transformaciones en sus modelos de formación profesional, buscando tanto actualizarlos como redirigirlos hacia posturas más abiertas en el diálogo inter-multidisciplinario, enfrascándose en un primer momento en la construcción de un modelo educativo flexible y dialógico que terminó por consolidarse en el primer lustro del siglo XXI, siendo su principal característica la configuración de un modelo de formación por competencias “fuertes, flexibles y en permanente innovación que den respuesta al desarrollo social en constante transición, mutación y renovación” (Ayala, 2005, p. 453).

A partir de un reacomodo en los objetivos de formación profesional, que en este nuevo contexto “pretende que las nuevas generaciones de historiadores estructuren cognitivamente de manera disyuntiva cinco competencias genéricas: investigar, promover aprendizajes, rescatar y conservar archivos, comunicar y gestionar” (Ayala, 2005, p. 454), los procesos formativos en las licenciaturas en Historia buscaron abrirse paso en un mundo globalizado y tecnificado en el cual, el conocimiento histórico-social parecía diluirse, obligando al historiador del siglo XXI a reconocer que “verdaderamente [...] no se halla solo. [Por lo tanto debía] definir su lugar en este mundo. Cuando menos está obligado a intentarlo, siempre consciente de que no es el único con derecho a la palabra” Hartog (2003, p. 130).

Bajo estas condiciones de competencia profesional y laboral y a partir de un ejercicio de análisis de mercado y de reflexión autocrítica, dentro de las instituciones formadoras de historiadores se planteó un nuevo esquema curricular que condujera el proceso de formación del historiador hacia posibilidades más reales de sobresalir en el mundo contemporáneo, centrando los objetivos de estos nuevos modelos de formación en lograr un perfil que le permitiera al historiador recién formado:

un amplio dominio de la historia en todas sus vertientes, que posean una cultura polivalente y que adquieran conocimientos teórico-prácticos y profesionales del trabajo del historiador para la investigación, la museografía y la administración; que tengan capacidad de análisis y que sean críticos del pasado y del presente; que manejen métodos, técnicas y las diversas fuentes historiográficas, así como habilidades didácticas para la enseñanza de la historia [...] (Chávez, 2005, pp. 5-6).

En el caso particular del historiador docente, la crítica se ha centrado en señalar que contribuye poco a la aceptación de la historia en las aulas, cuando hace a un lado la formación de sujetos críticos e involucrados con su realidad inmediata, cegado por su



perfil profesional centrando sus aspiraciones en el objetivo de formar “pequeños historiadores” chocando con aquellos que sin ser historiadores de carrera –generalmente pedagogos– imparten la asignatura de Historia.

La condición donde el que enseña es especialista en la materia pero no en la forma de enseñarla, tiene implicaciones psicológicas en el profesor, pues a menudo genera que “en esta distancia se [asuma] fácilmente el miedo a la incompetencia, el miedo a usurpar un lugar y a que esa usurpación pueda ser desenmascarada en cualquier momento” (Blanchard-Laville, 2009, p. 97).

Esta situación en la enseñanza de la Historia y las necesidades pedagógicas del historiador que la enseña, obligan a ir más allá del desarrollo de competencias docentes y aprovechar la competencia investigativa del historiador para orientarla hacia la configuración de habilidades que consoliden una didáctica específica de la Historia, que impacte en su profesionalización en la docencia, es decir,

Se debe promover [...] la apertura formativa del perfil del docente que abarque los planos: conceptual, reflexivo y práctico, así como, los conocimientos disciplinarios, pedagógicos y contextuales. Hay que generar en los estudiantes [de la Licenciatura en Historia] la formación de una conciencia histórica, garantizando con ello que la función central del historiador- docente sea el de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia, de tal forma que asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo haga aportes relevantes para la solución de los problemas. (Gómez y Gómez, 2009, p. 8).

LA TRANSICIÓN CURRICULAR

Una revisión a los planes de estudio de algunas de las instituciones que en México ofertan la Licenciatura en Historia –más de treinta según la ANUIES (2007)–, nos confronta con un proceso de formación del historiador que privilegia el desarrollo de competencias para la investigación, frente al desarrollo de habilidades docentes, cuando en realidad:

Una de las actividades laborales que mayor peso tienen en el historiador es la docencia, aunque para una buena parte de los profesionales de la Historia el ideal es desenvolverse en el terreno de la investigación histórica, imperando con ello las actitudes de escaso interés y limitado convencimiento para asumir el rol de Historiador docente. Por ello, la enseñanza de la Historia está matizada de grandes retos que son necesarios considerar para apostarle a su urgente fundamentación y en el caso de la docencia su correcta profesionalización. (Gómez y Gómez, 2009, p. 8).

Esta situación es reconocida y criticada por los propios estudiantes al aceptar –en una encuesta realizada por Chávez– que “hay un problema entre docencia e investigación, ya que la carrera orienta más a la investigación que a la docencia, lo cual perjudica a algunos cuyo interés es dar clases” (Chávez, 2005, p. 9).

Al respecto, es importante mencionar que en un somero análisis –realizado por este investigador– de 15 licenciaturas en Historia que se ofrecen en diversas universidades de México, la proporción de asignaturas vinculadas con la formación para la docencia es en algunos casos, significativamente menor frente a las materias de formación para la investigación, pues en algunos casos –como es el de la Universidad Veracruzana– la formación para la docencia contempla una sola asignatura (*Didáctica de la Historia*) como se observa en la siguiente tabla:

INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Didáctica Taller de enseñanza de la Historia	Taller de manejo de fuentes I y II Teoría y métodos de la Historia I y II Taller de investigación I, II y III
Universidad Autónoma de Baja California Sur	Se menciona como Optativas un Área de Didáctica con cuatro materias, pero no se especifica cuáles.	Metodología y Técnicas de la Investigación Documental Taller de Investigación Histórica
Universidad Autónoma de Campeche	Enseñanza de la Historia Taller de tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Historia	Metodología de la Investigación Metodología de la investigación histórica Técnicas de Investigación documental Desarrollo de proyectos de investigación I y II Estadística aplicada Problemas teóricos, metodológicos y empíricos de la Historia Seminario de Investigación histórica Temas teóricos, metodológicos y empíricos de la Historia Archivística Biblioteconomía
Universidad Autónoma del Estado de México	Teoría y método de enseñanza-aprendizaje Habilidades de Docencia Educación no convencional Diseño curricular	Archivos y manejos de fuentes Metodología de la historia y la historiografía Anteproyecto del trabajo de titulación Trabajo de titulación Estado de la cuestión del trabajo de titulación Fuentes primarias del trabajo de titulación

INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
Universidad de Guadalajara	Desarrollo de ambientes de aprendizaje. Desarrollo de ambientes para el aprendizaje de la Historia. Desarrollo de estrategias de aprendizaje Diseño y elaboración de recursos para la enseñanza de la historia La educación no convencional y las tecnologías para la educación Teorías y métodos de enseñanza-aprendizaje	Métodos y técnicas de investigación Seminario de búsqueda y reflexión bibliográfica de fuentes Seminario de proyectos de investigación Seminario de recopilación y análisis de fuentes Seminario de redacción de tesis I Seminario de redacción de tesis II
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa	Didáctica de la historia I, II y III	Técnicas de investigación histórica Metodología de la Historia política Metodología de la historia social Metodología de la historia económica Metodología de la historia cultural Historia cuantitativa Investigación histórica I, II y III Trabajo de fuentes históricas I, II y III
Universidad Iberoamericana	Docencia de la Historia Fundamentos de la enseñanza Elaboración de materiales didácticos Práctica educativa en el campo de la Historia Planeación, conducción y evaluación del aprendizaje	Taller de investigación histórica Técnicas de investigación Seminario de investigación documental Seminario de proyecto de investigación Historia e investigación Investigación I y II Seminario de investigación
Universidad Autónoma de Querétaro	Tecnología y divulgación de la Historia I y II Enseñanza de la Historia Seminario sobre taller de recursos didácticos Taller de recursos didácticos I y II Indagación de problemas, ámbitos y praxis docente Praxis docente en la enseñanza de la Historia Seminario de titulación línea enseñanza de la historia	Técnicas de investigación histórica Metodología de la investigación oral Taller de archivo Seminario de investigación histórica Fuentes primarias I y II Seminario de titulación línea de investigación
Universidad Autónoma de Sinaloa	Problemas de la enseñanza de la historia Didáctica de la historia Técnicas de divulgación de la historia	Introducción a la investigación histórica Métodos y técnicas de investigación I y II Seminario de investigación I, II y III Métodos de investigación histórica I y II Historia oral

INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
Universidad Veracruzana	Didáctica de la Historia	Métodos y técnicas de la Historia Línea de Investigación I y II Trabajo en fuentes
Universidad Autónoma de Yucatán	Didáctica de la Historia	Métodos y técnicas de investigación histórica. Taller de investigación I, II, III, IV, V y VI
Universidad Autónoma de Zacatecas	Modelos educativos Estrategias didácticas Paradigmas del aprendizaje	Metodología de la investigación Métodos y herramientas de la Historia Taller de investigación documental Taller de investigación de campo Seminario de investigación Seminario de elaboración de proyectos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Taller de docencia e investigación Didáctica de la Historia Metodología en la Enseñanza de la Historia Práctica Docente	Taller de investigación histórica Investigación Temática de Teórico-metodológica Investigación Temática de Historia General Investigación Temática de Historia de México Introducción a la Historia Oral Taller de divulgación e investigación de la Historia Seminario de Investigación Histórica I y II Seminario de Tesis
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Introducción a la Didáctica Corrientes actuales de la Didáctica Taller de material Didáctico de la Historia Práctica Docente	Taller de investigación I y II Práctica de campo Taller de historia oral Seminario de Tesis
Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora	Docencia Teoría del desarrollo y del aprendizaje Enseñanza de la Historia Instrumentos de evaluación Materiales didácticos	Seminario de tesis I, II y III Taller de técnicas e investigación histórica Análisis y técnicas cuantitativos
Comunicación, patrimonio cultural y enseñanza Lenguajes para transmitir el conocimiento histórico Didáctica de la historia		

En relación con la formación para la docencia, el perfil de egreso de los planes de estudio plantea esta formación como la adquisición de una serie de facultades para:



Ser capaz de investigar, insertarse en el paradigma del aprendizaje con el manejo de los recursos didácticos y técnicos innovadores, así como capaz de retroalimentar sus propios procedimientos. Esta capacidad le permite no solo apropiarse permanentemente de nuevos conocimientos sino también de ser capaz de transmitir su actividad como docente, esta misma capacidad. (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, s/p).

Sin embargo, y puesto que el principal objetivo en la formación del historiador es el desarrollo de habilidades para la investigación, se observa que la formación para la docencia se ha logrado posicionar en el curriculum de las licenciaturas en Historia del país conforme éste se fue reestructurando a partir de una serie de criterios que reconocen que el campo de mayor incidencia en el desempeño profesional del licenciado en Historia es el vinculado con la docencia y actividades relacionadas en lo general con el sector educativo, pues [...] los [...] egresados [realizan] actividades en diversas instituciones educativas de los niveles de educación básica, media básica, media superior y superior. En su mayoría se encuentran en la media básica y media superior. (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2003, p. 30).

Así, la docencia se integró en un área o eje de formación que según la Universidad en que se ofrezca habrá de denominarse Núcleo de Actuación (UAEM), Área de Didáctica (UABCS), Área de Formación Integral Profesional (UJAT), Línea de Formación en Didáctica de la Historia (Instituto Mora), Área de Integración (UAM), Eje de Formación Profesional con área de especialización en Formación Docente (UAS) o Línea Terminal en Enseñanza de la Historia (UAQ).

Estas áreas comparten la finalidad de proporcionar “los conocimientos, habilidades y destrezas que forman a los estudiantes para el ejercicio profesional en el mundo del trabajo” subrayándose que si bien es un área dentro de un esquema curricular más amplio, éstas no pueden atenderse de forma desvinculada, por el contrario, “constituyen un todo indivisible” (Universidad Autónoma de Sonora, 2010) cuya principal meta es que:

Los egresados de la Licenciatura en Historia que opten por esta Línea Terminal, tendrán el perfil profesional para atender este importante sector laboral, con efectos multiplicadores en el ámbito educativo general.

[...] tendrá las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para participar en diversos ámbitos educativos: trabajo frente a grupo, servicios educativos en museos y elaboración de materiales educativos entre otros. Podrá realizar su labor profesional con fundamento en el conocimiento del contexto en el que incidirá (Universidad Autónoma de Querétaro, 2010).

Este vuelco hacia el desarrollo de habilidades propias para el ejercicio de la docencia viene a complementar una urgente necesidad dentro de las Licenciaturas en Historia por replantear el perfil profesional del historiador, llevándolo hacia un proceso de integración de la docencia con la investigación que se vuelve un elemento primordial en esta dinámica, pues con ello el historiador aprende –desde su proceso de formación– a desarrollar habilidades docentes y no lo deja todo a la experimentación o a la improvisación.

A partir de esta respuesta se puede coincidir con la afirmación de Schulman (citado en Gómez y Gómez, 2009, p. 49) en el sentido que si un docente logra alcanzar los niveles de profesionalización y pasa de su primer nivel formativo disciplinario de licenciatura y asume los nuevos fundamentos de su ejercicio profesional en la docencia, entonces el profesor tendrá mayores herramientas y mejores posibilidades para ejercer su rol al interior del aula, como mecanismo que permita tomar a la enseñanza con seriedad.

Pese a ello, paradójicamente la acreditación de habilidades para la investigación tiene un peso superior a la valoración que pudiera hacerse de las habilidades docentes lo que repercute en “la conformación de una cultura de enseñanza, que se caracteriza por una escasa valoración de la comunidad docente de los procesos de formación y reflexión colectiva, en torno a su quehacer. Lo que ayuda a comprender, la existencia de prácticas docentes transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico” (Rivera y Moreno, 2009, pp. 8-9).

Una salida a esta cuestión de desequilibrio en la formación del historiador sería construir los escenarios adecuados para integrar un perfil docente-investigador del historiador en el aula, es decir, un historiador que siendo docente con inquietudes de emprender la experiencia de la investigación, puede encontrar en esta actividad un espacio de oportunidad para ejercer su potencial investigador en beneficio de su mismo ejercicio magisterial desde la óptica de la generación, uso y aprovechamiento de los recursos educativos y didácticos, tal y como lo propuso Stenhouse (1996, 1998) en los años 80 en pleno debate sobre la crisis de la racionalidad técnica.

Dentro de las dimensiones del perfil del historiador profesional, el eje axiológico se muestra como uno de los mejor definidos por el historiador, quien asume que tiene una responsabilidad y una función dentro de la sociedad, misma que, de acuerdo con Matute (2007, p. 5), se define en términos de:

Investigar, enseñar y divulgar para fortalecer la identidad regional, nacional y humana de nuestros semejantes. Quien lo desempeñe así ganará tal vez no en la evaluación academizante, sino en la aceptación de una sociedad a la cual es menester alimentarle su demanda de conocimiento histórico y satisfacérsela de manera enriquecida.



Cuando Matute asigna al historiador el papel de fortalecer la identidad, dicha responsabilidad se da en un marco de resignificación de la función social del historiador, alejada del paradigma tradicionalista que definía su papel social como constructor o memoria de dicha identidad, o lo que es igual: maestro de la vida.

Hablar de una Historia "abierta" no implica que ésta se halle diluida en los avatares de la posmodernidad; sino al contrario, se trata de una Historia que busca superar esa visión racional científica con la que tradicionalmente ha observado a la sociedad y su pasado y que esa misma sociedad se empeña en rechazar con justa razón.

Al respecto, la enseñanza de la historia debe ser asumida por el historiador-docente como un proceso dialéctico de opresión-liberación que se desarrolla en un determinado espacio escolar pues como bien señala Gaddis (2002, p. 194):

Es evidente que los profesores oprimimos a nuestros alumnos cuando esperamos que aparezcan en clase, les pedimos que vuelvan a redactar varias veces sus trabajos o tratamos de que entiendan [...] que una buena calificación no les arruinará la vida y en cambio podría estimularlos a un logro mayor. Pero también los liberamos al establecer cuadrículas, al equiparlos con instrumentos de legibilidad y al dejarlos en la playa, -como nosotros mismos hemos de estar- de un continente ignoto de la mente que a ellos les tocará explorar.

En este contexto de complejidad, el escenario para cumplir con la nueva función social por parte del historiador-docente, es sin duda laborioso, máxime cuando se trata de enseñar e investigar sobre materia tan compleja y delicada como es el conocimiento histórico; algo que los mismos historiadores "venden" mal desde el aula y convierten en "sectario" desde el espacio de difusión de los resultados de la investigación. Al respecto, Boutier y Julia señalan que:

La disciplina histórica no tiene como objetivo celebrar tal o cual memoria particular ni resucitar lo que sucedió, sino hacer comprender, en toda su complejidad, las relaciones que unen o dirigen a los hombres y a las mujeres, a los diversos grupos sociales, a los gobernantes y a los gobernados..., sin disimular ninguna de sus asperezas. Al mismo tiempo, la historia mantiene una función cívica irremplazable en nuestras sociedades democráticas. Nada puede impedir a cada generación el acto que la hace recibir un pasado heredado y alterarlo a su vez en función de las exigencias del presente (Boutier y Julia en Morales, 2005, p. 201).

La necesidad de afianzar la formación para la docencia y para la investigación en el historiador, con el fin de revalorar su función social, de una u otra manera está presente en los planes y programas de estudio de la licenciatura en Historia de las Universidades

del país, como es el caso de la Universidad Veracruzana que señala como una de las metas del historiador docente: “[...] la recuperación del conocimiento histórico desde una perspectiva crítica, propiciando que sus alumnos conozcan, analicen los acontecimientos pretéritos y construyan una idea propia respecto de su historia individual y social” (Universidad Veracruzana, 2006, s/p).

CONCLUSIÓN

Esta nueva condición polifacética del oficio (enseñar historia e historiar) se refuerza cuando recurrimos a las propuestas de formación del historiador que se hacen en los planes y programas de estudio de las diversas licenciaturas en Historia analizadas con anterioridad, las cuales definen claramente espacios de intervención profesional en centros de investigación y educativos, museos, archivos, organismos públicos y privados, desde donde el historiador profesional dirige su práctica en el ánimo de lograr un mejor posicionamiento de la Historia y el conocimiento histórico hacia un público mayor, con claros matices divulgativos en diversos escenarios dentro de los cuales ubicamos, desde luego, como una de los espacios de intervención más recurrentes, el contexto de un salón de clases.

REFERENCIAS

LIBROS

- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento* (Trad. J. L. Atienza). México: UAM-Xochimilco, Universidad Veracruzana.
- Boutier, J. y Julia, D. (2005). *Apertura: ¿en qué piensan los historiadores?* En Morales Moreno, L. G. (comp.). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora, pp. 160-207.
- Gaddis, J. L. (2002). *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado* (Trad. M. A. Galmarini). Barcelona: editorial Anagrama
- Morales Moreno, L. G. (comp.) (2005). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Trad. J. Bayo). Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza* (Trad. G. Solana). Madrid: Morata.



- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum* (Trad. G. Solana). Madrid: Morata.
- Wallerstein, I. (coord. 1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Windschuttle, K. (2005). Una crítica al giro posmoderno en la historiografía occidental. En Morales Moreno, L. G. (comp.). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora, pp. 257-277.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. *Historia y Gráfica*, Revista semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 21, 11, 73-102.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Ayala Rubio, S. (2005). La formación del Historiador. Un currículum por competencias profesionales, el caso de la Universidad de Guadalajara. Ponencia presentada en Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional Red Institucional. Retos y Expectativas de la Universidad, los días 8, 9 y 10 de junio en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Disponible en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia9.pdf> [Acceso el 11 de mayo de 2010].
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/licenciatura_en_historia [Acceso el 3 de agosto de 2010].
- ANUIES (2007). Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos 2007. Disponible en http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/Catalogo_2007Version%20Final_red.pdf [Acceso el 10 de junio de 2010].
- Chávez González, G. (2005). Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Reencuentro*. Agosto, 43. Disponible en redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004307.pdf [Acceso el 10 de enero de 2010].
- Gómez Bonilla, E. y Gómez Bonilla, Y. (2009). La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: el perfil docente en la licenciatura en Historia. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-13. Disponible en



- http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0816-F.pdf [Acceso el 9 de julio de 2010].
- Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora. Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://interweb2.mora.edu.mx/docencia/lic/0010.htm> [Acceso el 3 de agosto de 2010].
- Matute, Á. (2007). La responsabilidad social del historiador. *Históricas. Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM*. Septiembre-diciembre, (80). Disponible en <http://www.iih.unam.mx/publicaciones/revistas/boletin/pdf/bol80/bh8001.pdf> [Acceso el 30 de junio de 2010].
- Rivera Calvo, M. E. y Moreno Alcaráz, F. (2009). La formación académica y las prácticas educativas en la licenciatura en Historia. En *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-10. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0956-F.pdf [Acceso el 22 de septiembre de 2010].
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/catalogo/ciencias_sociales_humanidades/lic_historia.pdf [Acceso el 17 de agosto de 2010].
- Universidad Autónoma de Baja California Sur (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.uabcs.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=78 [Acceso el 17 de agosto de 2010].
- Universidad Autónoma de Campeche (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.uacam.mx/oferta-educativa/carrera/planes/49/plan-2009> [Acceso el 17 de agosto de 2010].
- Universidad Autónoma de Yucatán (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.antropologia.uady.mx/programas/his_objetivo.php [Acceso el 17 de agosto de 2010].
- Universidad Autónoma de Zacatecas (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://148.217.18.210/ofertaeducativa/view/ofertaEducativa.php?idPrograma=152020&idUnidad=23600> [Acceso el 17 de agosto de 2010].
- Universidad Autónoma del Estado de México (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.dep.uaemex.mx/planes/dspsmapcur.asp?pe=28&tpo=g> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Autónoma Metropolitana (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43_5.pdf [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Autónoma de Querétaro (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.uaq.mx/filosofia/> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Autónoma de Sinaloa (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://historia.uasnet.mx/> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad de Sonora (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/lichistoria.htm [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad de Guadalajara (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Iberoamericana (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.uia.mx/web/site/tp/- Nivel2.php?menu=adAspirantes&seccion=LHistoria> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.ujat.mx/interior.aspx?ID=78> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

Universidad Veracruzana (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Disponible en <http://www.uv.mx/oferta/programas/creditos.aspx?Programa=HIST-06-E- CR> [Acceso el 17 de agosto de 2010].

LA CENTRALIDAD DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marco Velázquez*
y José Carlos Blázquez**

Como lo señaló desde hace más de tres décadas el lingüista inglés Michael Halliday, el conjunto de cambios que se han producido en el mundo generan condiciones y contextos nuevos para que funcione el lenguaje escrito. Se trata de un entorno diferente y relativamente distante de aquel en el que la mayoría de nosotros aprendimos a leer y escribir, por ello es preciso estar preparados para volver a apreciar el significado de la lectura y la escritura en un mundo en el que los medios masivos de comunicación, en especial la expansión del Internet marcan los nuevos tiempos. Halliday apunta:

“[...] Pero nada de eso destruye la necesidad de leer y escribir, antes bien crea nuevos contextos para la lectura y la escritura, con nuevas dimensiones de significado. El analfabetismo sigue siendo una forma de esclavitud: porque nuestras exigencias totales al lenguaje, tanto hablado como escrito, siguen en aumento...” (Halliday, 1982, p. 268).

Por el momento la mayoría de los estudiantes que cursan el nivel de licenciatura en México aún mantienen buena parte de los hábitos de lectura aprendidos en la cultura del papel y el libro; la situación es distinta en el caso de la escritura, en los últimos tres lustros maestros y alumnos de las universidades mexicanas han convertido a la computadora en la nueva herramienta de escritura, inclusive en las generaciones más jóvenes es notoria la pérdida de habilidades de escritura manual, se extienden los casos en que sin computadora no pueden escribir.

El divorcio producido entre lectura y escritura, en este tránsito del uso de tecnologías, amerita una reflexión aparte, aquí sólo se esbozan algunos aspectos relacionados

* Profesor investigador titular y decano del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

** Profesor investigador titular del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



con la observación de Halliday en relación a lo que él denomina aprendizaje lingüístico cuando se separa lectura de la escritura; al respecto el autor apunta: “[...] todavía hay cierta tendencia a aislar la lectura y la escritura como si no tuvieran nada que ver con la lengua materna, como si fueran habilidades totalmente separadas [...] cuando la lectura y la escritura quedan divorciadas de la experiencia lingüística y de su experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituyen en tareas huecas desprovistas de significado” (Halliday, 1982, p. 269).

Cuando Davif Harlam reflexionó sobre la importancia de la lectura en los historiadores, recuperó parte de la discusión del aprendizaje lingüístico en este ámbito (Harlam, *The Art of History , Perspectives*, noviembre 2010). Sí, en efecto, dedicamos más tiempo a leer la historia que a escribirla, y esta experiencia –enfrentarse al papel en blanco o a la pantalla de cursos parpadeante–, es decisiva para la escritura. Lo anterior nos lleva a preguntarnos dos cuestiones: ¿Cómo debemos reflexionar la *lectura de aprendizaje* en los estudiantes de historia?, ¿Qué relación se establece entre ésta y las formas de escritura que ejercitan?, ¿Cuáles son las nuevas demandas en las habilidades de lectura?

El resultado de diversas investigaciones sobre la lectura en la escuela apunta a ciertos enunciados fundamentales. Sheila Harri-Augstein afirma: “El objetivo de la enseñanza de la lectura en la escuela es, parcialmente, desarrollar la habilidad de aprender de los libros. Uno aprende a leer con el propósito de leer para aprender” (1990, p. 13). En efecto, existen diversos motivos para leer, pero la lectura para el aprendizaje requiere de una atención especial, por la forma en que interviene en el desarrollo intelectual y profesional, se trata de una habilidad (“competencia” en términos de la pedagogía vigente) esencial que debe de ser adquirida.

En el caso de México, investigaciones recientes muestran las deficiencias que existen en la escritura antes que en la lectura. En las evaluaciones internacionales sobre lectura en México (Organización del Comercio y Desarrollo Económico, OCDE, 2000, 2003 y 2006) se señala que los estudiantes de educación básica *aprenden a descifrar* un texto pero *no logran comprender su significado* y son básicamente reproductivos. Los resultados de la evaluación en el Proyecto PISA, evidenciaron que sólo el 1% de los alumnos logró el nivel más alto. Los resultados exhiben los exámenes de ingreso a las licenciaturas (CENEVAL 2005) en donde los bachilleres no alcanzaron un desarrollo de lectura crítica (Alarcón, 2010).

HARRI-AUGSTEIN: PRECISAR LAS RAZONES DEL FRACASO

Las referencias al aprendizaje de la lectura en la educación superior son materia de estudio del profesor emérito del departamento de sociología y filosofía de la Universidad de Exeter, Donald Bligh, quien en su libro *What’s the uses of lectures?* Señala: “En

mi opinión es una desgracia que la mayoría de las instituciones de educación superior fracasen al intentar proveer un entrenamiento en la lectura para el aprendizaje.” (Harri-Augstein, 1990, p. 14)

Al respecto Daniel Cassany (2001) ha insistido en el enfoque comunicativo, ya que presentó una nueva perspectiva didáctica para la enseñanza del lenguaje, así como para el desarrollo de la comprensión lectora, así los alumnos sumen un papel crítico y los docentes actúan como mediadores, aplicando una diversidad de estrategias que hacen del lenguaje una actividad vivencial y significativa que propicia el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer que son necesarias para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles.

Una de las soluciones propuestas es la de considerar el proceso de lectura de manera integral, lo que a su vez requiere esperar y tener resultados que deben de ser evaluados y verificados. Harri-Augstein propone, en el caso de la lectura de aprendizaje, cuatro pasos básicos:

1. Definir los propósitos de la lectura de manera adecuada; 2. Seleccionar y usar tácticas y estrategias de lecturas propias del texto y contexto en que se produce el acto de leer; 3. Tener resultados y evaluarlos en relación a los propósitos y el texto; 4. Someter a revisión la eficiencia evaluando los pasos 1 al 3, de manera separada e integralmente” (1990, p. 124).

Los resultados y la evaluación de la lectura son parte de un proceso integral entre lectura y escritura. Este enfoque enfatiza que el lenguaje debe ser analizado, no tanto como un producto final sino como un proceso que permite la comunicación y que se caracteriza por la dinámica de la creatividad de los individuos. De esta manera es importante destacar que la enseñanza de la lectura ha estado muy vinculada con la didáctica tradicional de la lengua, cuyo propósito ha sido el conocimiento formal del sistema lingüístico, descuidándose los aspectos comunicativos, cognitivos y pragmáticos que son los que permiten la comprensión y uso eficaz y coherente de la lectura en función de las diversas situaciones y contextos que rodean al individuo.

SARLO: PARA SUPERAR LA DESCONFIANZA EN LA MEMORIA

Vale la pena traer a la reflexión las observaciones de Beatriz Sarlo; dice la autora argentina que el pasado es siempre conflictivo, señala la competencia existente entre la memoria y la historia, porque la historia no siempre puede creerle a la memoria, y la memoria desconfía de una reconstrucción que no ponga en su centro los derechos



del recuerdo (derechos de vida, de justicia, de subjetividad). Pensar que podría darse un entendimiento fácil entre estas perspectivas sobre el pasado es un deseo o un lugar común (2005, p. 9). Escribir es siempre una experiencia presente que evoca (o implica) experiencias del pasado. Las formas que revista, ya sean descripciones, reflexiones o argumentaciones, son siempre resultado de una evaluación no siempre consciente de la experiencia de la lectura y la escritura misma: la escritura que hace al escritor; también debe hacer al historiador, aunque sus objetivos sean distintos. En palabras de Sarlo:

Proponerse no recordar es como proponerse no percibir un olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta, incluso cuando no es convocado. Llegado de no se sabe dónde, el recuerdo no permite que se lo desplace; por el contrario, obliga a una persecución, ya que nunca está completo. El recuerdo insiste porque, en un punto, es soberano e incontrolable (en todos los sentidos de esa palabra). El pasado, para decirlo de algún modo, *se hace presente* (2005, p. 10).

Y en relación a la experiencia misma:

Existen otras maneras de trabajar la experiencia. Algunos textos comparten con la literatura y las ciencias sociales las precauciones frente a una empiria que no haya sido construida como problema; y desconfían de la sinceridad y la verdad de la primera persona como producto directo de un relato. Recurren a una modalidad argumentativa porque no creen del todo en que lo vivido se haga simplemente visible, como si pudiera fluir de una narración que acumula detalles en el modo realista-romántico (Sarlo, 2005, p. 95).

Por ello requerimos articular desde el presente, y a través de la escritura, lo "invisible":

Los "hechos históricos" serían inobservables (invisibles) si no estuvieran articulados en algún sistema previo que fija su sentido no en el pasado sino en el presente. Sólo la curiosidad del anticuario o la investigación académica más obtusa y separada de la sociedad podrían, en hipótesis, suspender la articulación valorativa con el presente (Sarlo, 2005, p. 159).

EL ALUMNO QUE ESCUCHA

Nancy Sommers (1982), en uno de los artículos pioneros en el estudio de la corrección de la escritura en la educación universitaria, explica la gran paradoja que afecta a esta actividad didáctica. Por una parte, su importancia está fuera de toda duda: cualitativamente es el momento en que maestros y alumnos interactúan sobre la escritura, cuando el maestro da su opinión, sea escrita u oral, el alumno la lee o escucha, de

acuerdo al caso, y se supone que tendría que mejorar su redacción. Ésta es una de las tareas que consume más tiempo y esfuerzos del profesor.

La autora apunta la estimación siguiente para los Estados Unidos, necesariamente *sui generis*: cada maestro dedica de 20 a 40 minutos para comentar cada uno de los ocho escritos que hace cada uno de los 20 alumnos del curso durante un semestre.¹ Sin duda, la suma final de minutos es terrorífica inclusive en el contexto americano; es necesario reflexionar lo anterior para el ámbito de la educación superior en México donde los grupos escolares superan, con mucho, la media de 20 alumnos.

En previsión, o mejor decir, en un intento de “corregir” este despropósito, Cassany apunta: “creo que habría que reducir notablemente el tiempo de dedicación a cada escrito y quizás también el número de trabajos corregidos (¡pero aumentar la ratio de alumnos por clase!) (Cassany, 2002 p. 11).

LA ESCRITURA, NARRAR, EL CENTRO DEL APRENDIZAJE

Pero, como acertadamente señala J. Topolski: “Las narrativas históricas deben de ser el principal foco de atención de la actividad didáctica de la enseñanza de la historia. [...] todavía no se ha reconocido totalmente la necesidad de investigar sobre esta observación fundamental en la enseñanza de la disciplina... (104).

Es decir, el aprender a escribir pero no con una pretensión estilística (que no sobra) sino como un proceso de constitución del propio pensamiento y de la elección, consciente, de las maneras de expresar la complejidad que impliquen las representaciones del pasado.

La preocupación no es nueva, a manera de ilustración convocamos la voz de Luis Cabrera de Cordoba, autor de la *Historia de Felipe II*, y reconocido como un historiador riguroso y excepcional en el llamado *Siglo de Oro* español, quien apuntaba en su ya clásica obra, publicada en 1611, *De historia para entenderla y escribirla* que:

La verdad de la historia es ánima della (sic),² como la racional informa, actúa y perficiona el cuerpo del hombre y en tanto lo es, quanto la tiene, que en faltándole muda especie passa al ser de cadauer, assí la historia” (1611, p. 47).

¹ Hagamos cuentas: 20 alumnos y ocho trabajos cada uno hacen un total de 160 trabajos de, digamos, 15 páginas cada uno; si suponemos una media de 30 minutos por cada trabajo tendríamos al final de un curso escolar, 4 mil 800 minutos empleados en esa lectura, la lectura de 2 mil 400 páginas; es decir, de 80 horas que habría que añadir a las horas-clase.

² El texto presenta ortografía del español distinta a la actual, las citas a esta obra respetarán la escritura del documento original de 1611 tal y como está recuperado en la edición de 1948; de aquí en adelante se omitirá señalar los errores de éste.



La figura de la historia sea también auenida con la materia y buscada para sus menesteres y fines, que de cualquiera otra cosa fuera superflua o ambiciosa. La entereza de las partes tan caual y tan hermanas entre sí, que ninguna se quexe ni agrauie auerse descuidado, para que no resulte hermosura grande en todo el cuerpo de la obra. La narración en este cuerpo, exposición como juicio, ornamento y prudencia, de las cosas que, el tiempo *en qué*, el lugar *dónde*, el modo *cómo* y la causa *porqué* (1611, p. 76).

LOS RETOS DE ESTOS TIEMPOS

En la primera fase del proyecto Tuning para América Latina se estudiaron las competencias genéricas en diversas profesiones; como resultado de la consulta realizada en más de 90 universidades a cuatro sectores –estudiantes por graduarse, graduados, académicos y empleadores y con una muestra superior a los 22 mil consultados–, se establecieron 27 competencias genéricas. De éstas, dos están vinculadas de manera estrecha con habilidades de investigación y escritura, que son: a) Capacidad de comunicación oral y escrita; b) Capacidad de investigación.

Los resultados de esa fase coinciden, en parte, con los obtenidos en la fase uno del proyecto piloto para Europa: 30 competencias genéricas; con la diferencia de que no participaron, como en América Latina, estudiantes por graduarse, y la muestra fue menor. En ambos casos las secuencias estadísticas a cotejar, aplicadas por el procedimiento de muestreo de multinivel, permiten tener mayor certeza y confiabilidad de los resultados de la consulta en relación a la muestra.

En síntesis, en ambos estudios, y en lo que corresponde a las competencias genéricas, su importancia y su realización, el aspecto de la comunicación escrita y de la capacidad de investigación están altamente valoradas. En ello coinciden académicos, empleadores, graduados y, para el caso de América Latina, estudiantes por terminar sus estudios de licenciatura.

Para el siglo XXI, en ese escenario que se le presenta a la educación, el profesor ha de trabajar como líder, en equipo con sus colegas, en un tramado intra e interinstitucional. Esto demanda un profesionalismo del maestro, la disposición de un facilitador actualizado que guía las necesidades del alumno, quien debe cambiar, necesariamente, su actitud hacia el aprendizaje, hacia la obtención de las competencias específicas.

En resumen, se tiene que pasar del clásico método de enseñanza, del alumno que repite contenidos, al aprendizaje donde el estudiante elabora y reelabora, en su complejidad, redes conceptuales de conocimientos específicos de un área del conocimiento. Es necesario, igualmente, aterrizar lo que definimos como evaluación; ello generará una reflexión enriquecedora sobre la realidad evaluativa para responder ¿Qué significa educar

para el desarrollo de las competencias? ¿Para qué se evalúa y cómo de debería evaluar por competencias?, ¿Por qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa y cómo se debería evaluar?, ¿Qué dificultades se tienen al evaluar? y ¿Cómo se podría mejorar la evaluación?

Recordemos que Noam Chomsky propuso, en 1957, la competencia como el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante–oyente ideal. Planteó una hipótesis de homogeneidad de la competencia como común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, el de la persona que aprende su lengua nativa. Así estableció dos dimensiones de la competencia: la competencia como un aprendizaje inconsciente que un hablante posee de su lengua, y la actuación como la acción completa del habla. Es necesario aprender el código que es la lengua; las reglas que lo rigen, pero, sobre todo, aprender a escribir con la fuerte carga de significados que el ejercicio de la escritura, y sobre todo la escritura de la historia, implican. De allí la importancia de colocar en el centro el proceso de la lecto-escritura en el proceso de investigación.

REFERENCIAS

- Abbott, Mary (1996). Essay writing, en Abbott, Mary (Editor). *History Skills. A student's handbook*, USA: Routledge, 116 p.
- Berger, Stefan; Feldner, Heiko; Passmore, Kevin (2003) (Editores). *Writing History. Theory & Practice*, Londres, 338 p.
- Cabrera de Córdoba, Luis (1611). *De Historia, para entenderla y escribirla*, Madrid, 201 p. (Edición, estudio preliminar y notas de Santiago Montero Díaz en 1948).
- Cassany, Daniel (2002). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Editorial Grao, 9ª edición, 129 p.
- Cassany, D. et al. (2001). *Enseñar la lengua*. Madrid: Editorial Popular.
- Danto, Arthur C. (1989). *Historia y Narración*. Barcelona: Paidós, 155 p.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Harri-Augstein, Sheila; Smith, Michel; Thomas, Laurie (1990). *Lectura y aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 151 p.
- Hellstern, Mark et al. (1998). *The history student. Writer's manual*, New Jersey: Prince Hall.



- Keller Storey, William (2004). *Writing history. A guide for students*, New York: Oxford University Press.
- Sommers, Nancy (1982). "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, No. 2, may, pp 1948-1956.
- Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Argentina, Siglo XXI Editores, 168 p.
- Tuchman, Barbara W. (1982). *Practicing History*, Estados Unidos de Norteamérica: Photocolor Archives.
- Velázquez, Marco (2007). Competencias específicas del área de Historia, *Tuning América Latina. Informe final Fase 1*, España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Velázquez, Marco; Blázquez, José Carlos (2008). Del problema individual a la solución colectiva. Centralidad de la escritura en la formación del historiador, en Rivera Gómez, Elva, et al. (coords.). *Las políticas de financiamiento y modernización de las licenciaturas en Historia en los años recientes*, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 313 p.
- Velázquez, Marco; Blázquez, José Carlos (2011). "La delimitación de las competencias profesionales en la formación actual de los historiadores", en *2do. Encuentro de la Red Nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

EJE TEMÁTICO:

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA¹

José Luis Acevedo Hurtado*

INTRODUCCIÓN

Las propuestas curriculares en general se realizaron por necesidades del Estado y de su inserción en el contexto mundial, por ejemplo la política neoliberal y la globalización del siglo XXI hicieron que el sistema educativo mexicano se adaptara a estas circunstancias y no necesariamente a las necesidades de los alumnos o de la población, en otras palabras el ciudadano sigue determinado por el Estado, la formación por la sociedad y la educación por la economía. La diferencia entre Foucault, Durkheim y Marx es que el primero ve en la política, el segundo en la sociología y el tercero en la economía la base de la organización social. Así el ciudadano, la educación y la historia están condicionados por la política, la sociología y la economía.

La enseñanza de la historia en educación básica es impuesta por el Estado, en este caso por la federación, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las entidades federativas, se ven limitadas para proponer programas de estudio, a lo más que llegan es a legitimar las propuestas de reformas en los contenidos, realizando algún foro para que los profesores, alumnos e investigadores hagan propuestas que en su mayoría no son tomadas en cuenta por la SEP, ya que solo son fragmentos de un plan estructural.

En este marco, las últimas reformas de la educación básica fueron realizadas en su momento por los gobiernos priistas de Luis Echeverría Álvarez y Carlos Salinas de Gortari y panistas de Vicente Fox Quezada y Felipe Calderón Hinojosa, con el visto bueno de Carlos Jongitud Barrios y Elba Esther Gordillo Morales líderes en su momento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los programas de política educativa fueron intitulados: Educación para Todos, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Esta última con menor legitimidad política, pero con mayor impacto social y económico, prueba de ello son los nuevos lineamientos de Carrera Magisterial, donde se piensa que la evaluación es la clave para la mejora educativa, ya que el aprovechamiento de los alumnos

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas.

¹ Parte de este trabajo fue publicado en la Revista *Entre Aulas* (Torres, 2012, pp. 7-10).

equivale a un 50%, la formación continua 20, el plan anual de actividades cocurriculares 20 y sólo 5 la antigüedad y 5 el examen de preparación profesional, sin importar el nivel de estudios del docente (*Programa de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*, 2011, p. 27). De igual manera, la Evaluación Universal contempla 50 % en el aprovechamiento de los alumnos, 20 para la formación continua, 25 el desempeño profesional y sólo el 5 para el examen del profesor, "disque" para detectar las "áreas de oportunidad" (*Acuerdo para la evaluación Universal*, 2011, pp. 4-5).

En este contexto me preocupa saber qué contenidos se han propuesto para la enseñanza de la historia en la educación básica. A continuación anoto algunos antecedentes históricos, para luego pasar al presente de la enseñanza en preescolar, primaria y principalmente en secundaria.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA

No es fácil mostrar en unas líneas la caracterización de la educación histórica en secundaria. Sin embargo, la idea es anotar brevemente cómo se condicional el contexto político y económico con los contenidos y la enseñanza de la historia.

La historia siempre formó parte de la enseñanza secundaria. La educación secundaria formaba parte de las segundas letras en la época colonial, que se componía por los estudios de gramática y filosofía antes de entrar a las facultades de teología y de derecho canónico. Los jesuitas fundaron varios colegios de este tipo en Puebla, Querétaro, Guadalajara, Valladolid y Zacatecas. No existió una materia con el nombre propiamente de historia, pero sí se estudiaban contenidos de la historia clásica, así como de latín y castellano, a partir de autores como Cicerón, Luis Vives, Erasmo y Quintiliano (Castañeda, C., 1984, pp. 305, 306 y 309).

Las Cortes de Cádiz definieron que la historia, conjuntamente con la literatura, formara parte del plan de estudios en las universidades de provincia, además por primera vez se ordenaba la inclusión de contenidos regionales; con la independencia de México no se modificaron los programas de estudio de la historia, se continuaron utilizando los textos de los jesuita ilustrados Francisco Javier Alegre *Historia de la Compañía de Jesús en Nueva España* y de Francisco Javier Clavijero *Historia Antigua de México*. Pero hacía falta la enseñanza de la historia patria para formar ciudadanos virtuosos, según José María Luis Mora (1986, p. 32), por ello los colegios, institutos y escuelas incluían esta materia antes o al mismo tiempo que se impartían nuevos contenidos de dibujo, metalurgia, derecho y medicina.

La disputa por la nación entre federalistas y centralistas, mantuvo en tensión los planes de estudios estatales y nacionales. Entre los primeros destacaron los de Prisciliano



Sánchez, Francisco García Salinas y Pablo de la Llave; en los segundos, los impulsados por Lucas Alamán, Valentín Gómez Farías, Manuel Baranda y Teodosio Lares. En estos proyectos se consolidó la enseñanza del castellano y el latín en secundaria, se adicionaron el francés, inglés y alemán, así como el dibujo y la música, pero la historia no apareció como materia, sólo en el proyecto de Lares se contemplaba la historia del Antiguo Testamento, Historia Antigua, Edad Media, Historia Moderna y Particular de México, sin duda el mejor plan del siglo XIX, desechado por pertenecer al ministro de justicia e instrucción pública en los gobiernos de Santa Anna, Miguel Miramón y Maximiliano de Habsburgo.

Con el triunfo de la República Federal destaca el plan elaborado por Martínez de Castro, bajo el visto bueno de Benito Juárez; en esa llamada República Restaurada y durante el Porfiriato la historia, conjuntamente con otras asignaturas como la moral y la lengua, se convirtió en un instrumento de unidad nacional, a través de los planes de Gabino Barreda y Justo Sierra. Una segunda mitad del siglo XIX, en la cual se dio inicio a la instrucción secundaria de la mujer; se creó la Escuela Preparatoria, en la que se incluía la secundaria, en donde de las 34 materias que priorizaban la enseñanza positiva de las ciencias y las matemáticas, se incluían 2 de historia, una general y la otra nacional, que trataron de mostrar sólo lo que realmente había acaecido, dejando de lado cualquier interpretación, así fueron creados los héroes de la historia de bronce: Hidalgo y Juárez (Barreda, 1997, pp. 37-38). Se eliminó la formación de latinistas y teólogos por el Estado, se continuó con la de abogados y médicos, pero se sumaron las de agricultores, veterinarios, ingenieros, comerciantes, mineros, militares, músicos y artistas.

El proyecto revolucionario identificó a la historia como una justificación para la proyección de un país justo y democrático; pero ni los planes educativos populares de Vasconcelos, técnicos de Bassols ni nacionalistas de Torres Bodet lograron consolidar los ideales de la Revolución. La secundaria se separó de la preparatoria, el plan de estudios contempló, ya no sólo las lenguas sino también las ciencias y las tecnologías; la historia general y la historia de México se impartieron en tercer grado con 3 horas cada una (Lazarín, 2008, p. 256), incluso en ocasiones se le asignaron tres horas adicionales para actividades, con esta idea de hacer práctica la enseñanza. En la historia socialista se pretendió buscar la explicación de la génesis y de las transformaciones sociales a través de la lucha de clases. En la etapa nacional la historia se vio como

...el conducto idóneo para fomentar un sentimiento nacionalista y transmitir aquellos hábitos, principios y valores que contribuirían a la formación del 'buen ciudadano'... las autoridades eligieron por adoptar una interpretación oficial que superara la versión

conflictiva que hasta entonces se mantenía en los textos en uso, subrayando la idea de que el proceso histórico mexicano era de integración de la nacionalidad (Greaves, C., 2008, p. 370).

La enseñanza de la historia pasó a formar parte del área de ciencias sociales, pero el debate fue permanente, sobre si se debería de enseñar historia como asignatura con sus particularidades o si se debería de incluir en el área de las ciencias sociales con el argumento de la integración de contenidos con civismo y geografía, fue un ir venir entre asignaturas y áreas, tensión académica que perduró en los programas contemporáneos.

La crisis se evidenció con los proyectos durante los gobiernos de Echeverría, Salinas, Fox y Calderón, aunque se deben reconocer los logros en la ampliación de la cobertura y el aumento de materiales educativos y las tecnologías para la enseñanza de la historia. A pesar de su obligatoriedad constitucional y de su ampliación en la cobertura por los nuevos servicios de la secundarias generales, técnicas, telesecundarias, secundarias comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) e incluso del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), los problemas fueron otros como la calidad y la equidad. Así los proyectos "Educación para Todos", Acuerdo para la Modernización de la Educación y la Alianza por la Calidad, se enfocaron a la enseñanza de la historia para la ciudadanía, el mercado y la globalización, embarnizándola con conceptos de inclusión, equidad, democracia, seguridad y ecología.

El reto para el nuevo *Plan de Estudios 2011* es que la historia deje de ser una materia de segunda y se valore su formación teórica mediante la adquisición de conocimientos que permiten hacer operaciones mentales para actuar de la mejor manera posible dentro de un circunstancial grupo económico y cultural. La enseñanza de la historia no inicia en la secundaria. Cabe ver en general qué se enseña en preescolar y primaria para comprender qué se enseña en Educación Básica, donde se incluye la secundaria.

HISTORIA EN PREESCOLAR Y PRIMARIA

El plan de educación preescolar propone el desarrollo de seis competencias: personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud, finalmente exploración y conocimiento del mundo. En este último campo formativo, reza el *Plan de Estudios 2011*, que "se propician aprendizajes que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia, sobre la cultura familiar y de su comunidad; la comprensión cultural, lingüística y social, y de los factores que facilitan la vida en sociedad" (*Plan de Estudios, 2011, p. 54*).



Así mismo, tiene como propósito, entre otros, que el niño y la niña establezcan relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad, a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. Esta competencia se favorece cuando el niño y la niña indagan acerca de su historia personal y familiar; obtienen información con adultos de su comunidad acerca de cómo vivían y qué hacían cuando eran niños y niñas; comparten anécdotas de su historia personal, a partir de lo que les cuentan sus familiares con el apoyo de fotografías y diarios personales o familiares; obtienen, registran y explican la información acerca de cómo vivían los adultos de su comunidad, qué hacían cuando eran niños y niñas, cómo eran las calle, el barrio, la colonia, el pueblo; identifican y explican los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de objetos de uso cotidiano como utensilios domésticos, herramientas, técnicas de trabajo, medios de transporte y comunicación, y del conocimiento de costumbres como juegos, vestimenta, festividades y alimentación; e imaginan su futuro y expresan sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembros de la sociedad (*Acuerdo Número 592*, 2011, p. 113). Pero esta enseñanza se ve limitada porque los docentes imparten otras asignaturas, además realizan otras actividades administrativas en un corto horario matutino o vespertino y varios preescolares no cuentan con el personal ni infraestructura suficientes, por lo cual es difícil que los alumnos cuenten con las nociones mínimas para comprender el tiempo, el espacio y la trama histórica, pero al menos son los primeros intentos.

La enseñanza de la historia en la educación primaria inicia en tercer grado con contenidos de geografía e historia, donde la idea para los alumnos es que fortalezcan ...su sentido de pertenencia, su identidad local, regional y nacional, reconozcan las condiciones naturales, sociales, culturales, económicas y políticas que caracterizan la entidad donde viven, y cómo han cambiado a partir de las relaciones que los seres humanos establecieron en su medio a lo largo del tiempo. Lo anterior contribuye a su formación como ciudadanos para que participen de manera informada en la valoración y el cuidado del medio ambiente, del patrimonio natural y cultural, así como en la prevención de desastres naturales (*Plan de Estudios*, 2011, p. 55).

En concreto, se trata de ubicar a cada entidad federativa en el Mundo; sus aspectos físicos y humanos; el estudio de su pasado, presente y futuro; y una introducción al estudio del pasado desde los pueblos indígenas hasta el inicio del siglo XXI (García, 1994, p. 159).

Ahora, con el *Plan de Estudios* 2011, los alumnos de primaria estudian la historia de México en cuarto y quinto grados, y en sexto la historia universal hasta el siglo XVI. En cuarto grado estudian del poblamiento de América al inicio de la agricultura, Mesoamérica, el encuentro de América y Europa, el virreinato de la Nueva España y el

camino a la independencia; en quinto grado los primeros años de vida independiente, la Reforma, la República Restaurada, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, los caudillos, las instituciones y México al final del siglo XX y los albores del XXI. En sexto grado estudian los primeros seres humanos, las primeras sociedades urbanas, las civilizaciones agrícolas de Oriente, las del Mediterráneo, las civilizaciones mesoamericanas, las andinas, la Edad Media en Europa, el acontecer de Oriente e inicios de la Edad Moderna (*Acuerdo número 592, 2011, pp. 395-409*).

HISTORIA EN SECUNDARIA

En el caso de la secundaria², la historia se divide para su estudio en dos ciclos, que se imparten en segundo y tercer grados, respectivamente: la Historia del Mundo y la Historia de México. Tiene como propósito general, desarrollar

...conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual...El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana (*Plan de Estudios, 2011, p. 56*).

Ambas, inician con una introducción, sobre las nociones y recursos para el aprendizaje de la historia, entre los cuales destacan la relación con otras asignaturas, el trabajo individual o en equipo (parejas, equipo y/o grupo), glosarios, audiotextos, libros, discos compactos, *internet* y programas de televisión (*Telesecundaria, 2011, s/p*).

Las competencias a desarrollar son la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia (*Acuerdo Número 592, 2011, pp. 570-579*).

En el *Plan de Estudios 2011*, en el segundo grado los adolescentes estudian la ubicación temporal y espacial del mundo moderno y el surgimiento del proceso de integración del mundo; las transformaciones de la industria, revoluciones y difusión del

² Existe una asignatura estatal para primer grado, en donde se tienen cuatro opciones de campos temáticos, uno de ellos es historia, geografía y/o patrimonio cultural de la entidad. Con el *Plan de Estudios 2011*, aún no se definen los contenidos para cada entidad federativa.



liberalismo; el avance del imperialismo en el mundo; los conflictos internacionales y los avances científicos y tecnológicos; los procesos de integración en el mundo, los movimientos sociales y el avance tecnológico. En el tercer grado, se espera la ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas, los viajes de exploración, el proceso de conquista y la colonización de Nueva España; el movimiento de Ilustración, las Reformas Borbónicas y el proceso de independencia; los principales hechos y procesos históricos del México independiente a la Revolución Mexicana; la Revolución y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizaron a México en estas décadas; los cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y la transición política del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido Acción Nacional, cosa que se deberá modificar ahora que aquél retomó el poder (*Acuerdo número 592, 2011, pp. 570-579*).

Depende de la modalidad de secundaria y la variación de los problemas para la enseñanza de la historia, ¿cómo le hacen los docentes de estos grados para cumplir con el programa de historia, cuando tiene que impartir al menos otras 10 materias y/o grupos, y cumplir con otras actividades académicas y administrativas en el aula y fuera de ella, requeridas por la SEP y la comunidad? Así es difícil que los alumnos logren pensar históricamente, ubicarse en tiempo y espacio para poder lograr las competencias deseadas, como por ejemplo desarrollar la visión de futuro a partir de la representación mental del horizonte histórico desde su posición actual.

Otros problemas evidentes son la lucha por la asignación de horas por parte de profesores en las secundarias generales y técnicas, sin importar perfiles ni contenidos, mientras que en telesecundaria, CONAFE e IZEA los profesores no fueron formados para atender todas las asignaturas, tema que se dificulta cuando se dedican a actividades administrativas por comisión o cuando trabajan con grupos fusionados sin modelo pedagógico para su atención. Así, cómo exigirles a los alumnos que aprendan historia en secundaria, cuando sus profesores no conocen sus contenidos, ni su método, no cuentan con los recursos suficientes y se dedican además a otras actividades de sobrevivencia elementales de la vida cotidiana, como cubrir horarios y ampliar su salario para mejorar comida, vestido y vivienda, entre otras necesidades de económicas, sociales y políticas.

CONCLUSIONES

En general parece que la reforma de la educación secundaria teóricamente está bien planteada. Los contenidos abarcan la historia universal y nacional, dejando marco para la inclusión de contenidos regionales en las signaturas optativas, al menos en

primaria y secundaria. Hay secuencia en los contenidos, así como transversalidad de un grado a otro y de preescolar a primaria y de ésta a secundaria. Sin embargo una de las preguntas pendientes es ¿por qué no se aprende historia si se estudia al menos desde el preescolar y hasta la preparatoria? Además, falta analizar ¿por qué tan pocos contenidos dedicados a la Historia Antigua, Clásica, Medieval y Prehispánica y por qué se repiten algunos contenidos en primaria y secundaria?, entre otros puntos eternamente pospuestos para su análisis, como la actual evaluación y formación continua de los docente en servicio.

Estamos en un terreno pantanoso, donde todos creemos que estamos a salvo, pero todos peligramos al ignorar nuestra propia posición. Todos pensamos que sabemos sobre educación y sobre historia, pero son más discursos que hechos, ya que poco se investiga, se escribe y se hace para mejorar estas áreas sociales del conocimiento, todos los créditos se los llevan español, matemáticas y ciencias, comprensible por el mundo económico en el que se vive, pero triste porque deja de lado el aspecto humano y cultural, que tanto defiende Alain Touraine (2006).

Tanto la historia y la educación se convierten en un modo de sobrevivir, en un pretexto para ser, más que en un modo de vida y en un modo de ser, que puedan desarrollar competencias para enfrentar los retos cotidianos, a través de un mejor conocimiento del pasado y de la reflexión sobre el presente y de la proyección hacia un mejor futuro personal. Por lo pronto, se abren varias líneas para la discusión, por ejemplo: ¿cuál ha sido el perfil de los profesores de historia en secundaria?, ¿cuáles han sido las prácticas o los contratos que se realizan en la relación didáctica entre profesores y alumnos?, ¿qué contenidos se han visto y con qué enfoque?, ¿cuáles han sido los límites de la enseñanza de la historia? y ¿por qué se consideró importante su enseñanza?, entre otras.

REFERENCIAS

LIBROS

- Barreda, G. (1997). *La educación positivista en México*. DF, México: Porrúa.
- Castañeda, C. *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821*. Guadalajara: Colegio de Jalisco/El Colegio de México.
- García, F. (1994). *Zacatecas. Historia y geografía. Tercer grado*. DF, México: SEP.
- Greaves, C. (2008). "La segunda enseñanza en el proyecto de industrialización (1940-1965)" en A. Arredondo (coord.), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 367-380). DF, México: UPN/Santillana.



Lazarín, F. (2008). "El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria" en A. Arredondo (coord.), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (p. 249-269). DF, México: UPN/Santillana.

Mora, J. Ma (1986). *Obras completas. Política I*. México: SEP/Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. DF, México: SEP.

SEP (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. DF, México: SEP.

Staples, A. (1985). *Educación: panacea del México Independiente*. México: SEP/Ediciones el Caballito.

Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.

HEMEROGRÁFICAS

Acevedo, J. (2012, enero), "La enseñanza de la historia en Zacatecas" en *Entre aulas*, No. 2, pp. 7-10.

FUENTES ELECTRÓNICAS

SEP/SNTE (20011, mayo 31). *Acuerdo para la evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*, 7 p. Recuperado el 25 de junio de 2012 de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1796/1/images/Acuerdo%20para%20la%20Evaluaci%C3%83%C2%B3n%20Universal%20de%20Docentes%20y%20directivos%20en%20Servicio%20de%20Educaci%C3%83%C2%B3n%20B%C3%83%C2%A1sica.pdf>

SEP/SNTE (2011, agosto 9). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*: 77 p. Recuperado el 25 de junio de 2012 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

Telesecundaria. Materiales Educativos. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_ed/me_t02_s01.php#

Cortes españolas (1814, marzo 7). *Proyecto de arreglo general de la enseñanza pública*. Recuperado el 29 de octubre de 2008 de <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm>

OTRAS FUENTES

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ) Archivo General de la Nación de México (AGN) Biblioteca Nattie Lee Benson de Austin, Texas (BNLB).



LA HISTORIA Y SU ESCRITURA SEGÚN JOSÉ DE URCELLU (UN JOVEN LIBERAL ESPAÑOL)

María Cristina Jiménez Pedroza*

El conocimiento de la Historia nos permite aquilatar lo hecho por los españoles exiliados que contribuyeron con su obra a conformar el México del siglo XIX. La emigración liberal de 1823, cuando en España fue repuesto el régimen absolutista de Fernando VII que puso fin al Trienio Liberal (1820-1823), trajo consigo el surgimiento y maduración de filósofos, literatos y educadores que desde Londres y otras ciudades de Europa, favorecieron con su obra la constitución de los modernos Estados-nación en las otrora colonias españolas.¹ En un contexto marcado por los intercambios culturales y la abundante producción y circulación de libros, ciño la atención en José de Urcullu; un joven español tornado en pedagogo, en un periodo en el que la educación a los ojos de los ilustrados liberales, se veía como el principio fundamental para la tan anhelada prosperidad.

Sabemos de su condición de liberal exiliado por su libro *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, escrito en 1825 y dedicado a otro expatriado, Don Joaquín Escarajo (Urcullu, 1856, pp. 5-15). En este libro a través de lecciones a manera de diálogo entre un padre y sus hijos, se muestra un modelo de sociedad ideal; se trata de un proyecto de sociedad basado en los principios de un liberalismo moderado. Por una nota al pie de página (Urcullu, 1856, p. 252), se puede deducir que siendo niño se vio inmerso en los sitios de Zaragoza, al menos en el segundo ocurrido del 21 de diciembre de 1808 al 21 de febrero de 1809.² Otra evidencia que confirma su liberalismo se encuentra en un libro de su autoría publicado en 1820, en el contexto de la rebelión emprendida por Rafael de Riego con el propósito de restablecer la Constitución de Cádiz, titulado: *Relación histórica de los acontecimientos mas principales ocurridos en La Coruña y en otros puntos de Galicia en febrero y marzo de este año, con el objeto de restablecer la constitución política de la Monarquía Española, que felizmente rige*. Bajo

* Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Cuando se restableció la monarquía absoluta, los constitucionalistas que no fueron encarcelados pudieron huir y se instalaron en varias partes de Europa. Las circunstancias históricas convirtieron a Londres en centro intelectual de España y aun de Hispanoamérica (Lloréns, 1954; Varela Suanes, 1995).

² Los sitios de Zaragoza, especialmente el segundo, constituyen un hito en la guerra de Independencia española por la sangrienta resistencia que dieron los zaragozanos a las fuerzas invasoras al mando de Napoleón Bonaparte (Aymes, 1986).



esta consideración es que tomo ambas obras como punto de partida para la presente disertación.

De José de Urcullu se desconoce la fecha exacta de su nacimiento pero se data en Bilbao alrededor de 1800 y su muerte se registra el 8 de junio de 1852 en Lisboa, Portugal. La ascendencia inglesa de su esposa, Margarida Allen, presumiblemente hija de João Francisco Allen –próspero descendiente de una familia de comerciantes ingleses establecida en Portugal en 1718–, favoreció su llegada y permanencia en Londres, que desde la década anterior tras la invasión napoleónica en 1808 a España y los consecuentes movimientos políticos y sociales desarrollados en ambos lados del Atlántico, se convirtió en el lugar de encuentro de exiliados liberales tanto españoles como hispanoamericanos.³ Es factible que Urcullu haya realizado estudios superiores, o por lo menos, debió haber recibido una instrucción muy esmerada del grupo de destacados exiliados al que se integro, lo que le permitió tener acceso a la obra de los enciclopedistas y de los autores en boga en la Europa de finales del siglo XVIII e inicios XIX. José de Urcullu regresó a la Península Ibérica en 1834, pero se estableció en el Portugal de Pedro I –cuyo elogio póstumo redactó– en donde permaneció hasta 1851. Aunque no se cuenta con mayor información sobre su vida en este periodo, puede afirmarse que al final de su vida fue director del Colegio de Enseñanza de Vizcaya, situado en Bilbao, como se puede corroborar por un documento titulado *Prospecto del Instituto Colegio de Vizcaya* de 1851 y por el *Discurso inaugural pronunciado en la solemne apertura del Colegio General de Vizcaya* del año 1852, publicando por la imprenta Delmas.

El contacto con el grupo de exiliados ilustres que encabezaba el español liberal José María Blanco White,⁴ favoreció que el joven Urcullu aprovechara sus conocimientos y adquiriera el dominio de la lengua inglesa. Durante su estadía en Londres, al igual que otros inmigrantes, se ocupó impartiendo clases de español y posteriormente en la traducción de obras escritas en inglés y francés (Lloréns, 1954). Actividades ambas que sin duda contribuyeron a despertar el interés por la educación y descubrirle su vocación por la enseñanza. Se puede acreditar que tuvo en su haber diversas publicaciones, entre otras escribió una serie de *catecismos* editados por Ackermann de

³ Entre los americanos residentes en Londres, que posteriormente tendrían un papel relevante ya fuera en la lucha por la independencia de sus países de origen o en la organización de sus gobiernos emancipados, destacan: Francisco Miranda, Simón Bolívar, Andrés Bello y Servando Teresa de Mier, por citar sólo algunos.

⁴ Blanco Withe contribuyó a la formación de la "opinión pública" entre la comunidad española en el extranjero y en la península. A través del *Seminario Patriótico* (Sevilla, 1809) y *El Español* (Londres 1810-1814), influyó en la maduración de ideas autonomistas e independentistas entre los americanos exiliados (Claps Arenas, 2005).

diferentes materias.⁵ Algunos de sus libros fueron utilizados como libros de texto en España y diferentes países de América, incluido México.⁶ Entre los catecismos se distinguen: *Catecismo de Aritmética Comercial*; *Catecismo de Geometría*; *Catecismo de Retórica* y *Catecismo de Historia Natural*, publicados por vez primera en Londres entre 1825 y 1826. Posiblemente también escribió (o colaboró en la composición) de tres catecismos hasta hoy considerados anónimos: *Historia Romana*; *Historia Griega*; e *Historia De los Imperios Antiguos* (Romano, 2009), mismos que refrendan su especial interés por la enseñanza de la Historia ya expresado en su texto de 1820. Su libro *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, se convirtió en obra referente para la educación moral de niños y niñas en el siglo XIX y es un claro antecedente del celebre *Manual de urbanidad y buenas maneras...* de Manuel Antonio Carreño, despachado originalmente por entregas en 1853.⁷

Cómo finalmente se podrá advertir, su *Relación histórica de los acontecimientos mas principales ocurridos en La Coruña, y en otros puntos de Galicia...*, publicada por la Imprenta de Iguereta en 1820, permite apreciar su forma de pensar sobre el conocimiento dado por la historia, el trabajo del historiador, la escritura de la historia y la verdad en la historia, en resumen, invita a reflexionar en torno al por qué y para qué de la historia. La serie de reflexiones que de su lectura se desprenden, vuelven este documento un sugestivo material para propiciar la discusión sobre estos temas entre aquellos interesados en el estudio de la historia y por ende en su enseñanza y difusión. Su valor, desde esta perspectiva no radica en el rigor historiográfico de los hechos narrados, sino en sus posibilidades como *texto inspirador* para introducir al alumno en conocimientos sobre el objeto de estudio de la historia, el oficio del historiador, corrientes historiográficas, entre otros aspectos, según el nivel de que se trate; ya sea entre alumnos de educación básica o futuros profesionales de la historia o su docencia. Desglosaré entonces algunos fragmentos del prólogo de esta obra a fin de despuntar los conceptos del autor sobre las cuestiones ya señaladas, asimismo, con el objetivo de

⁵ El concepto de "catecismo" proviene del latín catechismus, que significa instruir, que a su vez proviene del griego katechismo, que puede traducirse como compendio sobre alguna rama del conocimiento, y de katecheo, que de manera más específica significa instruir por un sistema de preguntas y respuestas. (Arredondo, 1999).

⁶ El alemán Rudolph Ackermann desde Londres dirigió una empresa editorial que logró colocar sus publicaciones en varias partes del mundo. En México, su hijo Jorge y Juan Enrique Dick establecieron una librería, ubicada frente a la Profesa, para vender tratados, manuales, cartillas, y obras de diversa índole (Tank, 1993, p. 79, cita a Carlos María de Bustamante).

⁷ La primera impresión de *Lecciones de moral, virtud y urbanidad* data de 1826, es una edición londinense de R. Ackermann. Registros de un ejemplar publicado en Barcelona, en 1897 por Faustino Paluzie (Impresor-editor) y de una edición mexicana de Imprenta de los Editores de 1870, evidencian su amplia difusión.

tener mayores elementos sobre su pensamiento liberal incluiré algunos fragmentos de su libro *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*.⁸

I

Al despuntar el siglo XIX, además del sacerdocio, la carrera militar y la de leyes eran las dos profesiones de mayor reconocimiento. Urcullu tiene en especial distinción la carrera militar por los servicios prestados a la patria, así apunta:

El ciudadano⁹ que hace á espensas suyas alguna obra pública, como un camino real, un canal, etc. ó funda un hospital, una casa de educacion, etc., da pruebas de su amor á la patria.

Finalmente el militar es el que mas hace, y á quien regularmente se agradece menos, pues se expone á perder la vida por la conservación de las leyes de su país, y por librar a sus conciudadanos de la esclavitud extranjera. (Urcullu, 1856, pp. 112-113)

En estas palabras puede constatare la importancia adjudicada a las leyes y su defensa a ultranza. El Estado de derecho como la oposición misma a los poderes absolutos del monarca, propios del Antiguo Régimen; el Estado limitado frente al Estado Absoluto. Los militares –como legitima fuerza pública- constituyen la salvaguarda del Estado de derecho, tanto al interior como al exterior ante posibles intervenciones por parte de otros Estados.

En este pasaje se distingue que Urcullu enuncia en términos del país y no del reino, habla, además, del ciudadano y no del súbdito, de los deberes del ciudadano definidos, conforme al citado libro, por la moral, la virtud y la urbanidad. Es la formación de los ciudadanos en última instancia, lo que viene a significar la acción educativa como prioritaria, como la piedra angular en el desarrollo de las naciones. Las expresiones tomadas del pasaje antes referido, dan cuenta también del momento histórico marcado por la intervención francesa en España y la guerra librada por españoles contra las fuerzas militares de Napoleón Bonaparte, así como de las guerras desatadas por las antiguas colonias en búsqueda de su independencia. Guerras, todas ellas, cuya historia servirá de sólido componente integrador en la creación narrativa de la Historia Patria de las nuevas naciones.

⁸ En la transcripción que aquí se realiza de las obras de José de Urcullu, se conservan la sintaxis y ortografía originales.

⁹ El término “ciudadano” refleja el carácter aspiracional del libro *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*. Empleado para distinguir al hombre del antes súbdito en el Antiguo Régimen, no expresa, por tanto, la condición jurídica del individuo sujeto de derechos y obligaciones legales (entre ellos el de votar y ser votado).

El contenido de la citada *Relación histórica...*, cobra relevancia porque es acompañada de un *Diario de las operaciones militares de las Columnas volantes que salieron de La Coruña*, esto sin duda sólo pudo ser posible si el propio Urcullu escribió el diario o tuvo acceso a él por haber formado parte de aquellas, lo que puede entenderse por su posición liberal y su grado militar, Capitán de infantería. De este pequeño libro, resulta provocativo recoger algunos fragmentos correspondientes al Prólogo:

Las grandes empresas, que tienen por objeto la felicidad de toda una nación, aun cuando se malogren, no deben pasarse en silencio. La verdad es la que ha de guiar la pluma del escritor para que los hechos pasen fielmente á las generaciones venideras, no dando lugar á que la relacion de padres a hijos los pinte de diverso modo. Por la historia conocemos lo que son los hombres, los gobiernos, los imperios y las revoluciones. Allí encontramos egemplos de virtud y patriotismo que imitar, consejos que seguir, errores que temer y crímenes que detestar (Urcullu, 1820, p. III).

En este párrafo Urcullu habla del escritor porque la historia por principio es una narración, un relato perfectamente escrito. Pero no es la sola demostración de una magistral retórica, cumple con un cometido: Aleccionar sobre la vida, sobre las sociedades del pasado. La historia brinda un conocimiento sobre la naturaleza humana que se manifiesta en las formas de gobierno, en las revoluciones, en los actos más viles o de mayor nobleza. Existe una firme pretensión de encontrar respuestas hurgando en el pasado, hay un sentido de lo útil de la historia signado por el buen vivir. La felicidad se convierte en la aspiración suprema, es la promesa que trajo consigo la modernidad y su incesante búsqueda encuentra en la verdad uno de sus principales asideros. La verdad debe guiar al historiador, es la condición que permite asegurar que el recuento de los hechos pasados sea un legítimo conocimiento, que constituya en sí mismo, una fuente de enseñanzas. Es por el registro fiel de los hechos ocurridos, que se evita que éstos sean transmitidos a las futuras generaciones de forma tergiversada; tácitamente se sostiene que hay una sola verdad. El conocimiento del pasado cobra sentido y se vuelve relevante por el futuro; existe un compromiso para con los hombres del mañana, el pasado es un legado que a manera de estafeta se transmite de padres a hijos, de una generación a otra. La historia, así, se presenta como la gran maestra; ofrece lecciones a través de ejemplos, brinda consejos y advertencias por los errores cometidos por jefes revolucionarios, gobernantes y personajes cuyas acciones resulten decisivas en el devenir de las naciones –en una concepción universal de la Historia–, en el desarrollo de la civilización misma.



Urcullu se muestra también como el hombre romántico que es. Cada una de sus expresiones esta marcada por el romanticismo propio de la época.¹⁰ En su argumentación, habla de una serie de emociones que el conocimiento de los hechos pasados por sí sólo debe provocar. Es la provocación de simpatías o antipatías el recurso por el cual el historiador primero, y el maestro después, llevan a los estudiosos de la Historia a identificarse con determinadas posiciones políticas e ideológicas, a justificar determinadas acciones y legitimar cierto ordenamiento de las sociedades.

¿Quién no se llenará de indignacion al oír esas guerras tan crueles como ridículas, llamadas de religion, la horrorosa catástrofe del día de S. Bartolomé, las atrocidades de algunos Españoles en América, de los Ingleses en la India, del tribunal de la Inquisicion en varias partes de Europa, la perfidia de algunos Españoles en el año de 1814, y los horrorosos delitos que otros aun mas perversos han cometido este año en Cadiz? (Urcullu, 1820, p. III).

Se requiere saber, sí, pero también sentir. La razón guía, pero es el sentimiento lo que aviva, lo que da el impulso para actuar. Debe brotar la indignación, la compasión, la admiración, los sentimientos que inspiran al hombre a trascender. Hay en esto una valoración de los hechos por parte del historiador que se manifiesta no sólo en la retórica –en la manera efectiva de relatar los acontecimientos–, sino en la selección de éstos, su jerarquización e interpretación. Urcullu denota en sujetos vanagloriados, próceres y eminentes personificaciones del amor patrio, una serie de virtudes que los hacen grandes y dignos de emular: el amor al prójimo, la generosidad, la firmeza de carácter, la tenacidad, el arrojo, el entusiasmo; un compendio de virtudes que distinguen la grandeza de alma. Grandeza que sólo puede darse en libertad.

¿A quién no moverá á lástima la muerte de Sócrates, el destierro de Aristides, el trágico fin de Padilla, de Acuña, [...] de otros innumerables Españoles perseguidos sin piedad, porque sus grandes almas no habían nacido para ser esclavizadas? ¿Quién no se inflamará al saber el ardiente amor á la libertad de los Esparciatas, el noble teson del Senado Romano, el rasgo generoso de Scipion en Cartagena, el valor indómito de los Cántabros, el fogoso entusiasmo de los antiguos Celtas, la heroyca resolucion del suizo Guillermo Tello, el arrojo de un Pelayo, el generoso desprendimiento de un Wasinthong, la intrepidez de los desgraciados Daoiz y Velarde, y finalmente el feliz alzamiento del Egército Expedicionario de la Isla de S. Fernando y de las tropas y pueblo de Galicia? (Urcullu, 1820, pp. III-IV).

¹⁰ El romanticismo contribuyó a configurar una forma de percibir el mundo. La reivindicación del sentimiento –desdeñado por la consagración de la razón–, configura una forma de entender la vida apelando a lo excelso de lo humano; el hombre que concilia pensamiento y sentimiento es románticamente moderno (Picard, 1947).

Se apela a la identificación de los lectores con estos prohombres a partir de humanizarlos en extremo, mostrando su sufrimiento, los sacrificios demandados, la vida arrebatada. Despertar las emociones que nos hacen humanos y nos permiten reconocernos semejantes. Lo cual no deja de ser paradójico pues de esta humanización pasaremos más tarde a la Historia de Bronce. Más el reconocimiento que hace Urcullu de las emociones como rasgo de lo humano, de lo propio de la condición humana, no significa la renuncia a la razón, al sentido crítico.

He aquí como la Historia, escrita con imparcialidad, presentando alternativamente estos hechos, escita diversos sentimientos en el alma del que lee atentamente sin aquella prevención que inspiran el fanatismo, y el amor mal entendido de su patria, pues ambos igualmente imposibilitan al hombre el discurrir con la exactitud y justicia que se requiere (Urcullu, 1820, p. IV).

La imparcialidad que exige del historiador, no significa la ausencia de emociones sino un ejercicio claro de discernimiento, es éste, el que le permite librarse del fanatismo en cualquiera de sus formas, así sea un amor a la patria errado, que violente la relación entre las naciones y justifique el dominio sobre otros pueblos. O bien, el fanatismo religioso, que no admita crítica alguna a la Iglesia y –por ejemplo– de por necesarias y justificadas las acciones del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición.

El tribunal de la Inquisición, cuyo instituto era solamente conservar pura la religión A.C.R. [Apostólica, Católica y Romana], se convirtió muy pronto en un tribunal infame de policía, en el que sus ministros, sin religión, sin piedad, y llenos de la más bárbara ignorancia se ocupaban en sostener al despotismo, en satisfacer sus venganzas y en vez de edificar en destruir, y hacer odiosa una Religión tan dulce y tan santa como la de J.C [Jesucristo], que la Constitución sabrá conservar más pura, y más brillante que todas las Inquisiciones que ha habido desde los Reyes católicos de España. (Urcullu, 1820, p. 7 Primera Parte).

Por este fragmento descubrimos a José de Urcullu como un hombre creyente, algo que no debe extrañar, si recordamos que la Contrarreforma políticamente estuvo dirigida por España (Romano y Tenenti, 2004). A pesar del proceso de secularización ya iniciado desde el siglo XVIII con Carlos III y las reformas Borbónicas, la religión es un componente fundamental del sistema de creencias de la época, no sólo en España sino en toda Hispanoamérica. Por lo demás, la religión dotaba de sentido identitario a la población, su conservación y protección por la vía constitucional significaba afianzar al nuevo régimen –en proceso de construcción–, en una serie de principios y valores morales que garantizaran la necesaria integración nacional en torno a un proyecto político de cuño liberal. Los principios y valores de inspiración cristiana se perciben y asumen como útiles para la vida social, para la sana y justa convivencia y, por tanto,



fundamento de una nación próspera (Staples, 1999). Impregnados por el pensamiento romántico, los liberales españoles y mexicanos no serán ateos ni irreligiosos; habrán de ser críticos de los dogmas sobre los cuales el clero católico se erigió y ejerció un poder político y económico.

Pero si advertimos en Urcullu al hombre creyente, su fe no es sólo en Dios, en un ser eterno, es también un inquebrantable creyente del derecho. La confianza es depositada en el Estado de Derecho, de tal modo que los derechos individuales vienen a representar la maduración de los mandamientos de Dios. No asistimos a la ruptura con Dios, se trata de un replanteamiento de la relación entre Dios y los hombres; desde su ser racional el hombre comprende la voluntad de Dios expresada en el principio de "amar al prójimo como a sí mismo" y es así que lo consagra en la Constitución Política. En el imaginario de estos liberales españoles de principios del siglo XIX, el fin para el que fue creado el hombre no era ya amar y servir a Dios en esta vida —si bien se conservaban deberes para con Dios, como la oración—, el designio ahora es, reunirse en sociedad en búsqueda del aprovechamiento propio y el mutuo beneficio; de ahí que sea indispensable la enseñanza de la moral y las reglas de urbanidad y buen comportamiento.

Y de ahí que también sea importante la enseñanza de la Historia. La preocupación por la justicia, desde principios religiosos o civiles, adquiere un valor fundamental en la determinación de las tareas a emprender por Urcullu. En la narración histórica esta inquietud se revela en la manera en que debe proceder el historiador:

Mas como el historiador no puede haber visto todos los acontecimientos, ni hallarse en todos los puntos, es preciso que se valga de lo que otros han visto o escrito, y á él toca examinar con nimio cuidado si lo que otros refieren ó escriben es falso ó verdadero, probable ó inverosímil, obscuro ó exagerado para formar despues la grande obra que deberá pasar á los siglos venideros (Urcullu, 1820, p. IV).

El historiador está obligado a conducirse con imparcialidad y presentar escrupulosamente los hechos, para ello requiere examinar los distintos testimonios, sean éstos orales o escritos. Debe ser riguroso en su examen, diferenciar entre lo verdadero y lo falso.¹¹ Lo verdadero resulta ser lo que es probable de ocurrir, lo verosímil o plausible.

¹¹ Se advierte cierta identificación intelectual con historiadores reconocidos en la época como maestros. *Historia de la guerra del Peloponeso* de Tucídides (c.460-c.400 a.C.) debió ser un referente dada la preocupación, que éste dice tener, por la exactitud de los testimonios recabados para escribir su relato. (Fontana, 1999)

La falsedad recae en lo poco creíble por exagerado, por distorsionado. Urcullu parece decirnos que el historiador, limitado por su propia condición humana, debe ser desconfiado por naturaleza, recurrir a diversas fuentes y ser estricto en su examen. En la explicación que realiza manifiesta su preocupación por la validez de los testimonios, al historiador se le exige rigor en la revisión y selección de sus *fuentes*. Su labor requiere disciplina, requiere un método, actuar de acuerdo a un plan de trabajo. Por la complejidad del trabajo del historiador y el celo que requiere, es que Urcullu no se atreve a asumirse como historiador.

Semejante á un arquitecto que forma el plan de un magnífico edificio, y con los distintos materiales que le presentan, y con el trabajo que se toma en comvinarlos y colocarlos donde corresponden consigue ver realizado lo que antes tenia solamente ideado en su imaginacion; así tambien el que proyecta construir una historia tiene que recoger los apuntes, las memorias, las noticias, y todo cuanto puede contribuir á hacerla completa, é indudables los hechos que refiere (Urcullu, 1820, p. IV).

La metáfora del historiador como arquitecto es por demás ilustrativa. Conducirse conforme a un plan de trabajo establecido le da un carácter profesional a su labor, le da la seguridad de concluir su misión satisfactoriamente. Mientras el arquitecto construye edificios, el historiador arma relatos a partir de reunir los materiales antes dispersos. La narración histórica que éste realiza, es también un ejercicio de imaginación que le permite unir las distintas piezas (indicios/evidencias) de que dispone en un relato que resulte creíble, sin lugar para la duda sobre los hechos que se narran. El historiador, visto así, es responsable de una magna tarea, de él depende que la descripción de los hechos pasados corresponda a la realidad, a lo realmente ocurrido, que las generaciones futuras cuenten con un verdadero conocimiento.

Pero si bien en su disertación se manifiesta una legítima preocupación por la verdad –que parece tener como condición *sine qua non* la imparcialidad– puede reconocerse en su escrito un afán por rendir homenaje a los héroes casi anónimos; de ahí su insistencia por referir las acciones aparentemente más pequeñas pero no por ello menos valiosas para la causa libertaria, su empresa personal.

Amante acérrimo de la libertad justo apreciador del mérito y enemigo de la adulación [...] quiero aminorar el sentimiento que me aflige de no haber podido cooperar eficazmente á la libertad de la Patria, escribiendo los esfuerzos que han hecho los Gefes á cuyas ordenes tengo el honor de hallarme, los Oficiales compañeros míos, los Soldados a quienes miro con respeto, y a los ciudadanos de distintas clases que unidos á aquellos contribuyeron por su parte á sostener el alzamiento del Egército de Galicia. Me he propuesto referir las particularidades y ocurrencias mas pequeñas que hayan



podido contribuir en esta Provincia a la conquista de la libertad, y destrucción del despotismo (Urcullu, 1820, p. V).

Urcullu se asume como parte de esa historia que relata, porque en estricto sentido fue uno de sus protagonistas. Lejos estamos todavía, de la pretensión de sustraerse de la realidad que se investiga en aras de la objetividad. El propósito de escribir el relato histórico no es hacer ciencia, es más bien, dar a conocer ciertos acontecimientos con fines éticos y morales. Para Urcullu el historiador tiene un compromiso, escribir la narración de los hechos del pasado es un acto de justicia. El principio de justicia se antepone al de imparcialidad y, escribir la historia, decir lo ocurrido con apego a la verdad, es una forma de rendir un tributo a los que con sus acciones contribuyeron a la conquista de la libertad. El escritor / historiador, no puede solazarse con la mera narración sino que debe señalar las causas de los acontecimientos y examinar las formas en que éstos guardan relación. Pero no sólo eso, considerar a la Historia en términos de *magistra vitae*, conlleva a plantear su contribución a la definición del tiempo presente por lo que también repercute en el futuro, en la construcción de la sociedad imaginada. Es el presente y la proyección de un porvenir, lo que en última instancia le da sentido a la historia.

Con lo dicho hasta ahora es posible identificar a José de Urcullu como un liberal, romántico, presumiblemente masón (Romano, 2009) y comprometido socialmente. Es pues necesario valorar a este Capitán devenido en pedagogo de acuerdo a su momento histórico, la Europa de entre siglos XVIII y XIX, la España tradicional que aspira a ser moderna. Urcullu tiene en su haber principios de un pensamiento moderno, como la tolerancia religiosa:

Hemos llegado felizmente á uno(s) tiempos en que los hombres van siendo mas tolerantes en materias religiosas. [...] no veais en un hombre de religion diversa de la vuestra un ser que Dios ha condenado. Esta idea funesta á la sociedad [...] no puede ser agradable á Dios, autor de toda justicia (Urcullu, 1856, pp. 224-225).

Y resabios de una serie de tradiciones propias de la sociedad del Antiguo Régimen, que le llevaron a desistir de la República como forma de gobierno. Es un hombre que encarna la transición, quizá por eso nos resulte tan atractivo y revelador.

REFERENCIAS

Arredondo, M. A. (1999). El catecismo de Ripalda como texto escolar. En M. Aguirre & V. Cantón (coords.), *Invento varia* (t. I, pp. 163-179). México: UPN.

- Aymes, J. R. (1986). *La Guerra de la Independencia en España (1808-1814)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Chust, M. (2001). La Constitución de Cádiz. En J. Vázquez (coord.), *EL Nacimiento de México 1750-1856, La Gran Historia de México Ilustrada* Tomo III. México: Editorial Planeta.
- Claps Arenas, M. E. (2005). José María Blanco White y la `Cuestión Americana` *El Semanario Patriótico* (1809) y *El Español* (1810-1814). En M. Terrazas y Basante (edit.), *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (v. 29, pp. 5-40). México: UNAM-IIH.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- González López, E. (1981). *Entre el antiguo y el nuevo régimen, absolutistas y liberales: el reinado de Fernando VII en Galicia*. La Coruña: Ediciones Do Castro.
- Lloréns, V. (1954). *Liberales y románticos: Una emigración española en Inglaterra, 1823-1834*. México: El Colegio de México.
- Pérez Garzón, J. S. (2001). "La trayectoria de la filosofía y la cristalización de las ideologías de la modernidad". En J. Aróstegui, et al. (directores), *El mundo contemporáneo: Historia y problemas* (pp. 225-267). Barcelona: Editorial Biblos-Crítica.
- Picard, R. (1947). *El Romanticismo Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romano, E. (2009). *Los catecismos de Ackerman*. En: Proyecto Sarmiento [en línea] <http://www.proyectosarmiento.com.ar/escritosRomano1.htm> [Consultado 09-01-2009]
- Romano, R. & Tenenti, A. (2004). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Reforma, Renacimiento*. México: Editorial Siglo XXI.
- Staples, A (1999). La transición hacia una moral laica. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y Educación en Iberoamérica* (pp. 139-152). México: El Colegio de México.
- Urcullu, J. de (1820). *Relación histórica de los acontecimientos mas principales ocurridos en La Coruña y en otros puntos de Galicia en febrero y marzo de este año, con el objeto de restablecer la constitución política de la Monarquía Española, que felizmente rige*. Coruña: Imprenta de Iguereta.
- _____. (1856). *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*. París: Librería de Rosa y Bouret.
- Tank de Estrada, D. (1993). Los catecismos políticos: de la Revolución Francesa al México independiente. En S. Alberro, et al. (coords.), *La Revolución Francesa en México*, (pp. 65-80). México: El Colegio de México.

Varela Suanzes, J. (1995, abril-junio). El pensamiento constitucional español en el exilio: el abandono del modelo doceañista (1823-1833). *Revista de Estudios políticos*, (Nueva Época), núm. 88. Edición en línea disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005 http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09250563289814028537857/p0000001.htm#l_0_ [Consultado 29-10-2008].



IDENTIDAD NACIONAL Y LIBROS DE TEXTO DE LECTURA ORAL DE 5° Y 6° DE PRIMARIA DE LA SERIE SEP EDITADOS DURANTE EL PERIODO PRESIDENCIAL DE LÁZARO CÁRDENAS (1934-1940).

Karina Isabel Parra Sentíes*

Desde que México surge como un Estado nacional cada nuevo régimen que se sucede, desde principios del siglo XIX hasta los primeros gobiernos del siglo XXI, instrumenta un modelo educativo diseñado a la medida de las necesidades políticas y sociales del grupo en el poder. Cada una de estas distintas maneras de hacer frente a la responsabilidad del Estado de educar al pueblo, dio origen a diversas estrategias, enfoques y discursos que finalmente se materializaron en los planes y programas de cada nivel escolar así como en los libros de texto que llegaron a los salones de clase. Tanto unos como otros incorporan además elementos fundamentales de identidad nacional y la ideología que ostenta cada uno de estos regímenes; en especial los libros de texto de historia, civismo y lectura han cumplido con esa función.

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas se diseñó un nuevo modelo de educación que consideró rescatar los ideales de la revolución que en años anteriores se habían olvidado y además darle una orientación socialista que tomara en cuenta nuevos valores como la igualdad de clases, la cooperación, la solidaridad y el rescate de los bienes culturales y nacionales. En el mes de junio de 1935 el Congreso aprobó la reforma al artículo tercero constitucional que en su primer párrafo dice que:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (Montes de Oca, 1998, p. 64)

El nuevo sistema de educación que se implementó produjo una polarización social que influyó de manera significativa en su propio destino, es decir, en su paulatino fracaso. Sin embargo, este primer (y tal vez único) intento de considerar la educación como pieza clave para el cambio social dejó huellas en el curso de la historia de la educación en México. Una de las principales funciones de la escuela socialista consistía en preparar a los trabajadores del campo y de la ciudad tanto en la técnica como en el aspecto

* Universidad Pedagógica Nacional.

intelectual; por ello se promovió una enseñanza integral donde se procurara enriquecer tanto la inteligencia como los sentimientos de los hombres. Para lograr dichos objetivos se comenzaron a editar nuevos libros de texto para todas las materias de nivel primaria, ya que por decreto presidencial los libros de segunda enseñanza o secundaria no se difundirían sino hasta el año de 1939.

Para el investigador Ernesto Meneses (1988, p. 62) los libros de texto donde se expresa más abiertamente la doctrina socialista son los de lectura, en tanto que abordan temas como la situación social de los trabajadores, las causas que la originaban, las contradicciones del régimen burgués y la necesidad de reemplazar dicho régimen por otro más justo a través de la lucha de clases. Estos aspectos reflejan en gran medida el interés del gobierno de Cárdenas por formar ciudadanos conscientes de la realidad que viven, capaces de organizarse y luchar contra la injusticia y la opresión. Como sabemos la educación es una de las armas más poderosas para el logro de dichos fines.

Sin duda, tanto los planes y programas de estudio como los libros de texto de lectura oral de primaria de este periodo fueron fundamentales para proyectar los ideales de un nuevo ciudadano y de una nueva sociedad, a través de ellos se intentó forjar la identidad nacional del pueblo; por ejemplo, las imágenes, las fábulas, los cuentos, inclusive las dedicatorias a maestros y alumnos, nos muestran la ideología que la educación socialista quiso difundir a los estudiantes. Para lograr dichos fines el gobierno de Lázaro Cárdenas mantiene un control irrestricto tanto de los planes y programas como de los libros de texto, de tal manera que la Secretaría de Educación Pública se encarga directamente de su elaboración y, en el caso de los libros de texto, de su revisión y aprobación. Es así que a través de la Comisión Editora Popular, órgano oficial de la SEP, se editan los nuevos libros de texto de lectura oral para nivel primaria, es decir, la Serie SEP Escuela Socialista para escuelas urbanas y Simiente para escuelas rurales.

El libro de texto en general es una fuente inagotable donde se traduce toda una ideología impuesta por el Estado o por un grupo en el poder. El investigador francés Alain Choppin (2000, p. 111) comenta al respecto que el manual escolar es un instrumento de poder, que aplica una regulación en particular y que tiende a asegurar al poder político un control del contenido ideológico que transmiten. Ante dicho escenario es importante considerar que el libro de texto no solo cumple una función pedagógica sino también forma parte de un entramado político que transmite cierto tipo de valores, ideas, cultura, maneras de ver la realidad, así como la formación de un modelo de ciudadano que convenga a los intereses del grupo que detenta el poder.

En particular los libros de texto de lectura de la Serie SEP editados durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas cumplieron la función de transmitir a los estudiantes una ideología socialista y en sus contenidos es posible encontrar nuevos elementos

de identidad nacional que el gobierno cardenista consideró necesarios para la formación de una conciencia social y de clase. Sin embargo, para poder examinar dichos elementos no es suficiente con revisar el contenido de los textos si no comprendemos el concepto de identidad nacional en general y lo que dentro de la educación socialista se entendía por identidad nacional en particular. Por ello hemos resuelto dirigir el estudio tomando en cuenta dos perspectivas de análisis: la primera entendiendo a la identidad nacional como una creación estatal que pretende legitimarse y la segunda como expresión de un grupo social que, desde su trinchera, construye una identidad ligada a la memoria colectiva. Sin embargo, para poder hacer este examen es indispensable definir tres conceptos que, desde la teoría, nos ayuden a comprender ambas perspectivas, es decir, nación, nacionalismo e identidad nacional; con ello es posible aclarar la confusión que existe sobre todo entre la idea de nación y nacionalismo.

NACIÓN, NACIONALISMO E IDENTIDAD NACIONAL

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (El pequeño Larousse ilustrado, 2005, p. 707) define el concepto de nación como una "comunidad de personas por lo general asentada en un mismo territorio, que comparte etnia, lengua, historia y tradiciones lo cual crea una conciencia de destino común." Sin embargo, para algunos teóricos como Eric Hobsbawm (1998, pp. 18 y 19) el concepto de nación es mucho más amplio, de tal forma que entenderlo desde la perspectiva de la conciencia que tienen sus miembros de pertenecer a ella reduce las posibilidades de su comprensión. La tesis que sostiene dicho investigador al respecto plantea la necesidad de entender la nación como un fenómeno dual, es decir, que se construye desde arriba pero que no puede entenderse si no se analiza desde abajo; atendiendo a los supuestos, esperanzas, necesidades, anhelos e intereses de las personas comunes quienes no son necesariamente nacionales o nacionalistas. En este sentido Benedict Anderson (1993, p. 23) plantea que no se debe concebir a la nación como una falsedad ya que limita la existencia de verdaderas comunidades que imaginan y crean. Para dicho investigador una nación es una "comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana;" entendiendo por *imaginada* el desconocimiento de los demás miembros de una nación, por *limitada* el trazo de fronteras finitas, por *soberana* el sueño libertario que tienen las distintas naciones cuyo emblema es el Estado soberano, y por *comunidad* por el compañerismo profundo que surge en las naciones.

El análisis que hacen tanto Hobsbawm como Anderson al respecto del concepto de nación nos ayuda a comprender que estudiarlo sólo como una construcción que hace un grupo en el poder puede confundirse con el Estado; por ello un análisis del



concepto donde interviene el grupo social amplía su campo de estudio. En términos de Anderson (1993, p. 38) en la comunidad nacional no sólo se refleja el proceso de construcción política, sino también social y cultural que genera un vínculo imaginario entre los ciudadanos con sus semejantes, dicho vínculo puede estudiarse desde una base política pero también desde las relaciones que tejen los miembros de una sociedad. Esta dimensión dual de la idea de nación también es trabajada por la investigadora Andrea Revueltas, (1998, p. 412) quien sostiene que es un instrumento tanto de la conciencia histórica de un pueblo como de la conciencia política ligada al Estado.

Con los supuestos proporcionados por los autores citados es posible comprender que la nación es una fabricación producida por múltiples factores, de tal forma que hacer universal el concepto resulta ilusorio ya que las sociedades dentro de su complejidad no son estáticas y se transforman conforme a las propias necesidades de sus miembros.

Por otro lado el término nacionalismo no proviene de la idea de nación ya que, según Hobsbawm, (1998, p. 25) tanto el Estado como el nacionalismo anteceden a la nación; por ello la problemática de confundir nación con Estado o con nacionalismo. A través de estos referentes teóricos podemos llegar a la conclusión de que el nacionalismo forma parte de la ideología que construyen los miembros de una élite política que llega al resto de la sociedad quienes la van deconstruyendo y reconstruyendo de acuerdo a sus propios intereses, problemáticas y necesidades. Finalmente de esta fábrica de ideas surge la nación. Al respecto Revueltas dice que el nacionalismo es

...una forma ideológica, un tipo específico de ideología política; puede ser así mismo una expresión de una reacción frente al desafío extranjero al que se considera como una amenaza para la propia identidad; por lo regular implica la búsqueda de una autodefinición, una autoafirmación que busca sus raíces y autojustificación en el pasado (Revueltas, 1998, p. 418).

De los conceptos anteriores se desprende la identidad nacional, término que ha sido estudiado ampliamente en los últimos años tomando en cuenta la formación de Estados nacionales modernos que son el resultado de las fracturas que surgieron a raíz de las dos guerras mundiales. Para definir el concepto de identidad nacional también nos enfrentamos a las mismas problemáticas que surgen con los términos de nación y nacionalismo en el sentido de que no es posible universalizarlo ya que las sociedades se transforman constantemente y sus realidades son enteramente distintas; sin embargo, hay teóricos que sugieren algunos rasgos comunes para poder hacer un análisis de la identidad nacional desde lo general para poder definir las particularidades. En este sentido Luis Villoro propone las siguientes características comunes:

- 1) En todos los casos se trata de oponer a la imagen desvalorizante con que nos vemos al asumir el punto de vista del otro, una imagen compensatoria que nos revalorice... se trata de oponer un "sí mismo" a los múltiples rostros que presentamos cuando nos vemos como nos verían los otros.
- 2) En todos los casos, esa representación de sí mismo permite reemplazar la disgregación de imágenes con que puede verse un pueblo, por una figura unitaria...
- 3) La representación de sí mismo intenta hacer consistente el pasado con un ideal colectivo proyectado... evitar la ruptura en la historia, establecer una continuidad con la obra de los ancestros, asumir el pasado al proyectarlo a un nuevo futuro (Villoro, 1998, p. 58).

La idea de "sí mismo" proviene del ámbito de la psicología y es utilizado para definir los rasgos que caracterizan a un individuo, sin embargo, para el psicólogo social estadounidense George Mead (Hernández, 2008, p. 38) el sí mismo sólo puede entenderse por medio de la interacción social, es decir, que la identidad es un proceso social de comunicación entre los humanos que surge a través de la actividad social. Es así que podemos entender una identidad nacional que no sólo constituye la construcción del grupo en el poder como parte de un proyecto nacional, sino además es una realidad colectiva que, como sugiere Villoro, (1998, p. 55) consiste en modos de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como formas de vida compartidas de los sujetos de una misma comunidad; es lo que Anderson llamaría el vínculo imaginario que los ciudadanos de un Estado nacional tienen con los otros miembros a pesar del desconocimiento mutuo.

Para poder comprender el concepto de identidad nacional también es necesario recurrir a la voz del tiempo, esto es, a la propia historia, ya que en el proceso de construcción de identidad de un pueblo se hace una selección de situaciones, símbolos, héroes colectivos que dan cohesión a un pueblo. Esta selección se hace fundamentalmente desde el grupo que detenta el poder como parte de su proyecto de nación y de su propia legitimación. La voz del pasado sugiere en la mayoría de los casos una proyección hacia el futuro que se va transformando conforme la misma sociedad y el grupo en el poder cambian. En este sentido no podemos entender la identidad nacional como un proceso estático sino como un constructo en constante transformación que asume del pasado los rasgos que convienen al proyecto de nación y rechaza los que se le opongan; en palabras de Villoro, trata de integrar un pasado de acuerdo al futuro elegido. Sin embargo, a esta integración del pasado como elemento que da identidad a un pueblo también influye la memoria colectiva del mismo, ya que una selección hecha por el Estado no implica que todos los miembros de una comunidad la acepten, en tanto que dentro de una nación coexisten distintas nociones de identidad nacional



en grupos sociales diversos que responden a intereses, necesidades y formas de ver la realidad opuestos.

IDENTIDAD NACIONAL Y LIBROS DE TEXTO

Como hemos mencionado entenderemos el concepto de identidad nacional desde dos perspectivas: la primera como parte de una construcción hecha por el Estado para dar cohesión al pueblo y así poder legitimarse, y la segunda como la expresión del pueblo que parte de su memoria colectiva para crear sentidos de pertenencia a un grupo.

El investigador Benedict Anderson (1993, p. 48) menciona que para comprender los vínculos imaginarios de un grupo social es necesario atender a las bases materiales que tienen un papel constituyente de los imaginarios nacionales. En este sentido tomaremos al libro de texto como la base material, ya que para Anderson la imprenta o el texto escrito posibilita la difusión masiva para establecer relaciones entre grupos y personas situadas a distancias, además coadyuva a imaginar relaciones y figurarse una comunidad abarcadora dentro de los límites del Estado nacional. Para ello analizaremos los elementos que constituyen la identidad nacional dentro de los libros de texto de lectura de la Serie SEP editados por el Estado cardenista (principalmente de 5º y 6º) tomando en cuenta su estructura interna; pero también haremos una breve revisión del Plan de acción de la escuela primaria socialista para comprender las bases sobre las que se elaboraron dichos textos. Atenderemos primordialmente a aquellos imaginarios en torno a la nación, a la identidad nacional que proponen y al proyecto hegemónico de sociedad. Los aspectos que nos ayudarán a dicho análisis son los siguientes:

- Símbolos que se crean para apoyar la formación de una identidad nacional tales como ideales patrios y riquezas naturales.
- Elementos de homogeneización como religión, ideología impuesta, idioma y territorio.

PLAN DE ACCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA SOCIALISTA

La reforma al artículo 3º constitucional aprobado en el año de 1935 por el Congreso sienta las bases sobre las que se habría de organizar la educación socialista en México en el periodo presidencial de Cárdenas. En particular la escuela primaria socialista fue planeada de acuerdo al ambiente de desarrollo del niño, es decir, se establece la formación de *escuela rural*, para los estudiantes de extracción campesina, la *escuela urbana*, para los niños que habitan en las ciudades, la *escuela primaria fronteriza*,

para los que habitan en comunidades que limitan con países vecinos y los *Centros de educación indígena* que atienden a los distintos grupos étnicos del país, como nahuas, tarahumaras, mayas, huastecos, zapotecas, etc., como parte del rescate de las lenguas originarias. A pesar de dicha división, las finalidades y características de la escuela primaria son las mismas.

El aspecto más mencionado en este Plan de acción es el carácter socialista de la educación, cuya finalidad primordial es “preparar a las nuevas generaciones en la lucha por el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados.” (La educación pública en México, 1941, p. 15) Las bases de dicho proyecto socialista consistieron en la revaloración de una escuela socializada que comprendiera la realidad del país y defendiera, sobre todo, la igualdad de clases y la justicia social. La investigadora Elvia Montes de Oca (2007, p. 114) señala que dicha educación fue considerada como la lucha por una vida digna de ser vivida por todos, calificándola así como utilitarista. Aunque la autora no aclara el término utilitarista podemos decir que lo emplea acertadamente si lo consideramos como una filosofía que iguala lo útil con lo valioso o con la felicidad, es decir, asevera que un buen gobierno debe evitar el dolor de su pueblo y promover la felicidad, asegurando el máximo bienestar para el máximo número de personas. A pesar de lo utópico que pudiera parecer, el gobierno de Lázaro Cárdenas, planteo la necesidad de crear un nuevo tipo de hombre con ideales que lograran la construcción de una sociedad más igualitaria; de hecho no sólo formó parte de una ideología sino que fue un verdadero proyecto revolucionario que se llevó a la práctica durante los seis años de su gestión; sin embargo, cabría preguntarnos sobre el impacto que tuvo dicho proyecto en los estudiantes de aquella época, sobre todo considerando el corto tiempo de su aplicación.

Dentro de las consideraciones generales del Plan de acción se encuentra el apartado de *Derechos y deberes del niño* que resulta importante para nuestro estudio ya que en él se expresa de manera directa el tipo de ciudadano que se pretendía formar por medio de la educación socialista. Como derechos se señala a *grosso modo* el desarrollo natural del niño atendiendo a sus propias capacidades, posibilitando así una mentalidad libre de prejuicios e ideas fanáticas, el gobierno de sí mismos, la igualdad de género, el amor al trabajo y a los recursos naturales. Ello había de logarse a través de los lazos familiares pero sobre todo de la instrucción de maestros revolucionarios “de vocación, de carácter, ilustrados... que crean firmemente en los ideales socialistas por alcanzar” (La educación pública en México, 1941, p. 20) Aunque en muy pocas ocasiones se señala la palabra ciudadano, queda claro que una de las principales pretensiones del gobierno cardenista era formar personas autónomas, solidarias y justas. En la parte prescriptiva que marca el deber ser queda explícito el ideal de ciudadano, sin embargo, lo que pue-

de quedar en duda es si los maestros estaban realmente comprometidos con el ideal revolucionario y con la educación socialista ya que, junto con el libro de texto, eran sus principales difusores.

Tanto en los derechos como en los deberes del niño se muestran, sobre todo, cierto tipo de valores que debían adquirir los alumnos de primaria. En los deberes se señalan por ejemplo, el amor al prójimo y al trabajo, la justicia social, el respeto a los demás, la camaradería, la honestidad, el amor a la belleza y a la verdad; en fin, la elevación ética y estética. En su último párrafo que nos parece importante mencionar se dice que el niño debe “desempeñar eficazmente las tareas de servicio social que sus camaradas y maestros de escuela le señalen, esforzándose por ser el trabajador y el ciudadano que más sirva a su familia, a la nación y a la humanidad, luchando sin tregua, dentro de los lineamientos de la Revolución, por la justicia social y la desaparición de toda explotación de sus semejantes” (La educación pública en México, 1941, p. 22).

El concepto de nación aparece por primera vez en este texto otorgándole un carácter unificador; así todo ciudadano formado en la escuela socialista debe servir a su nación partiendo de un ideal revolucionario. Al definir los valores y las pautas de vida de los ciudadanos utilizando a la educación como instrumento, el Estado cardenista intenta dar cohesión al pueblo y otorgarle una identidad a través de ellos. Posiblemente esta característica venga implícita en el texto anterior, sin embargo, en el apartado de *Finalidades de la educación primaria socialista* podemos observarla con mayor amplitud ya que se plantean, entre otros aspectos, que dicha educación debe ser *única* y *mexicana*.

Única porque se inspira en una sola doctrina social, es decir, el socialismo, además se basa en un sistema educativo uniforme; y *mexicana* porque “... procura unificar cultural, lingüística y étnicamente a los heterogéneos grupos sociales que integran nuestra población; porque se funda, desde el punto de vista histórico en la experiencia y tradición revolucionarias del país...” (La educación pública en México, 1941, p. 39).

IDENTIDAD NACIONAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LECTURA OFICIALES DE 5º Y 6º DE PRIMARIA DE LA SERIE SEP EDITADOS DURANTE EL CARDENISMO

Los libros de texto de lectura de 5º y 6º de primaria de la Serie SEP son el resultado de un trabajo colectivo principalmente anónimo; sin embargo, a lo largo de sus páginas se introducen lecturas de varios autores que responden a las intereses de la Comisión Editora Popular (órgano encargado de la edición de los textos), esto es, a lo que se quiso transmitir a los estudiantes de primaria: la ideología socialista. Son libros extensos de poco más de 280 páginas, cuyo índice se muestra al final con cada una de las lecturas

contenidas en los mismos y, a diferencia del libro de quinto, el de sexto viene capitulado. En sus primeras páginas tienen un apartado titulado *De interés general* y otro con *Recomendaciones para los maestros*; en éste último se señalan claramente los principios pedagógicos y las bases generales para una enseñanza adecuada de los textos. Las imágenes contenidas en los libros son en blanco y negro; en realidad son dibujos que parecieran estar hechos a mano pero que están estrechamente relacionados con el contenido de cada una de las lecturas.

Como ya hemos dicho, para hacer una revisión textual de los elementos de identidad nacional contenidos en los libros de texto de lectura de 5° y 6° de primaria de la serie SEP atenderemos dos aspectos, es decir: 1) los símbolos creados por el Estado, 2) los elementos de homogeneización. Es importante mencionar que los libros de texto de lectura trabajados son considerablemente extensos, por lo cual se hizo una selección de aquellos elementos que consideramos que representan de manera más significativa el ideario nacional que el Estado cardenista creó, difundió y transmitió a través de estos textos.

1) Símbolos que se crean para apoyar la formación de una identidad nacional tales como ideales patrios y riquezas naturales

Como sabemos nuestra historia patria a marcado la clase de símbolos que cada gobierno ha querido transmitir. Diversos personajes, héroes y antihéroes, de nuestra historia entran y salen de los libros de texto de sexenio a sexenio, de acuerdo a los intereses del grupo que detenta el poder; de la misma forma los ideales patrios son difundidos como si se tratara de un mecanismo que pretende instalarse en el cerebro de los estudiantes de manera automática. Los libros de texto de lectura analizados no están exentos de contener en sus páginas estos símbolos e ideales, sólo que a diferencia de los textos que les antecedieron los héroes nacionales no son mencionados como tal y muchos de ellos son personajes extranjeros, como luchadores sociales, escritores, científicos, etc. Por otro lado los ideales difundidos corresponden principalmente a la lucha de clases y a la organización de trabajadores y su emancipación. En el siguiente cuadro expondremos algunos ejemplos de los símbolos que se difundieron en estos libros:



SIMBOLO	COMENTARIO
<p>"Alexis Stajanov era un joven y oscuro minero soviético; empezó con la categoría más modesta y se inscribió en los cursos teóricos del funcionamiento de perforadoras, donde, con el interés de servir mejor a su patria socialista. Rara vez hizo justicia (se refiere a la historia) al inventar que haya agradado a la civilización algo que mejore la vida humana... frecuentemente anónimos y olvidados... Alexis Stajanov, sencillo, esforzado y noble minero, por el bien, por el servicio que has hecho a la Humanidad de hoy y de mañana, ¡salud!" (Quinto año, Serie SEP, 1939, pp. 242-345).</p>	<p>En la cita anterior se menciona el concurso para la elección de un héroe moderno cuyo premio lo obtiene la "Escuela Primaria 1º de mayo" con este personaje que no corresponde a la realidad mexicana. Sin embargo, la justificación que se hace en el texto es que gracias al sistema implementado por éste minero los hombres trabajadores se irán liberando de la fuerte carga de trabajo y de la explotación para ocupar su tiempo en "el cultivo de sus cerebros y de sus entretenimientos". Cabe mencionar que este personaje es de los pocos que se mencionan como héroe en ambos textos.</p>
<p>"Emiliano Zapata... sintetiza las ansias de reivindicación popular, haciendo de la restitución de las tierras y el reparto de latifundios los postulados de su rebelión... Zapata no transigió con ellos, prefirió las privaciones y los peligros de una nueva campaña con elementos desiguales, a las comodidades y ventajas que podría traerle su consentimiento; fue inflexible en sus demandas y jamás las tentaciones del dinero y los goces que proporciona lograron corromperlo" (Quinto año, Serie SEP, 1939, pp. 62 y 63).</p>	<p>A lo largo de estas líneas podemos encontrar la importancia que se le da a la figura de Zapata, sobre todo por ser quien lucha a favor del pueblo y del reparto agrario; condición que puede resultar conveniente al gobierno de Cárdenas debido a la importancia que le da a la Reforma agraria. Cabe mencionar que Zapata es el único personaje de la historia de México al que se le da importancia. Los demás personajes que se mencionan como Francisco I. Madero o Porfirio Díaz forman parte de narraciones sobre la revolución mexicana.</p>
<p>"José Martí... Poeta, patriota y amigo de los niños (Epígrafe)... Un hombre que fue orador, poeta, escritor, conferencista, maestro... un héroe cuyo nombre se pronuncia con respeto en toda América: JOSÉ MARTÍ" (Sexto año, Serie SEP, 1940, pp. 229-231).</p>	<p>Llama la atención que es mencionado en el texto como un héroe, no nacional, sino de toda América, lo cual indica que los símbolos que la escuela socialista difunde no son propiamente nacionales; más bien se pretende valorar lo universal, la historia de la humanidad a través de las luchas sociales.</p>
<p>La historia, la historia según la concibe el mundo que decae, se ufana de multitud de héroes muy distintos, héroes que no lo son por el sacrificio en el bien, por su servicio a la Humanidad, sino por el grado de poder que alcanzaron sobre los hombres (Quinto grado, Serie SEP, 1939, p. 244).</p>	<p>En este último ejemplo nos encontramos frente a una visión de la historia muy distinta a la que se conocía hasta entonces e incluso en la actualidad y define claramente lo que la escuela socialista quiso transmitir a sus alumno; es decir, el reconocimiento de aquellos que lucharon por construir una mejor sociedad.</p>

2) Elementos de homogeneización como religión o ideología impuesta, idioma o territorio

En las citas mostradas en el cuadro anterior podemos observar parte de la ideología que el Estado cardenista transmitió a los jóvenes estudiantes; sin embargo, en este apartado vamos a observar de manera más clara la ideología socialista. Por otro lado es importante mencionar que no encontramos elementos relacionados con la religión ya que recordemos que en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas hubo una fuerte lucha anticlerical y por ende la educación socialista pugnaba por una enseñanza libre de fanatismos y prejuicios. A continuación mostramos algunos ejemplos relacionados con estos elementos de homogeneización:

IDEOLOGÍA SOCIALISTA	COMENTARIOS
<p>"Una tarde se efectuaba una asamblea de profesores... Los oradores hablaron de "reivindicaciones", de "injusticias", de "persecuciones", de "ceses colectivos", de "hambre", de "frente único"... Pancho, por fin, se dio cuenta de por qué se hablaba de hambre, de injusticias y de frente único. Ya había oído las mismas palabras en las reuniones de los obreros. Desde entonces, ya no le antipataron los maestros. Los comprendía" (Quinto año, Serie SEP, 1939, p. 43).</p>	<p>Si volteamos la mirada a revisar el contexto político de la época podemos ver que uno de los puntos más importantes de la política social de Cárdenas era la conformación de un frente común de trabajadores. Esta idea era transmitida a los niños de manera muy directa.</p>
<p>"-Niños, el Club "Amigos de "El Mundo" les envía los periódicos, los libros de estampas, los juguetes cuya compostura encargaron a mi escuela, y estos muñecos. El club quiere que preparen su manifestación del primero de mayo con ese ejército, no de "soldaditos", sino de "obrerros"... Pedrín despliega una bella bandera roja con la inscripción: "PROLETARIOS DE TODOS LOS PAÍSES, UNÍOS" -. Esta es -dice Pedrín- la bandera del ejército que les he traído. Esta es también nuestra bandera... -¡Viva el primero de mayo!- grita uno de los niños mayores. -¡Viva!- responde Pedrín sonriendo y levantando la mano derecha" (Quinto año, Serie SEP, 1939, pp. 68 y 69).</p>	<p>Esta cita nos parece una de las más significativas sobre todo por el simbolismo que encierra. En primer lugar la importancia que se le da al primero de mayo, posteriormente la bandera roja con la inscripción nos habla del comunismo ruso; y para terminar la mano derecha levantada que también fue el símbolo de la lucha de la clase trabajadora en Rusia... Ello nos lleva a pensar que todo el texto está influenciado de elementos que fueron tomados de la ideología comunista que llegó a varias partes del mundo, incluyendo nuestro país. Aparece por primera vez la palabra "proletariado" y en a lo largo del texto es mencionada constantemente.</p>

Hasta aquí hemos mostrado algunos elementos de identidad nacional contenidos en los libros de lectura oficial de 5° y 6° años de primaria editados en el cardenismo; sin embargo, consideramos que el análisis de dichos textos arroja más aspectos significativos que no mencionamos debido al corto tiempo del que disponemos. A pesar de ello con estos aspectos podemos concluir que la ideología socialista impuesta por el cardenismo es un ejemplo más del control ejercido por el Estado para homogeneizar al pueblo. Sólo nos faltaría revisar cómo recibieron los estudiantes y maestros de aquella época dichos textos y qué nuevos significados les otorgaron; pero ello es tema para otra ponencia.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Colección popular 498. México: FCE.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares, en J. Ruíz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondodori.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Universidad Iberoamericana.
- Montes de Oca, E. (1998). *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*. México: El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, en *Perfiles Educativos*, V. I, México.
- Revueletas, Andrea (1998). La identidad nacional del mexicano, en Pérez Siller, Javier y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla; El Colegio de San Luis; Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania, México.

Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos, en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, UNAM-Paidós.

El pequeño Larousse ilustrado (2005). Edición de Colección, México.

FUENTES PRIMARIAS

La educación pública en México. Desde el 1º de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940 (1941). Tomo II, México.

Lectura oral. Quinto año, Serie SEP (1939). Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública, México.

Lectura oral. Sexto año, Serie SEP (1940). Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública, México.



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PUEBLA, 1870-1874

Lucía Salazar Garrido*

Hacia 1868 el estudio de la historia era considerado muy importante pues a la par del estudio de las Constituciones Federal y Estatal; pretendía ser la forma en que se darían a conocer los derechos de los hombres y cómo hacer uso de ellos. Bajo este concepto no bastaba con que el individuo supiera leer, escribir y algo de aritmética, deberían inculcar una moral específica que le hermanara con sus semejantes, pues aunque algunos miembros del gobierno estatal y municipal no concordaban con los postulados liberales, si se hicieron cambios trascendentales para implementar una instrucción de tipo liberal encaminada a la formación de los futuros ciudadanos, aquellos que pudieran identificarse con una patria que estaba en formación y concedores de los derechos que les ofrecía la Constitución que los regía; poseedores de una moral que los identificaría y les daría pautas para vivir en sociedad, de esta manera entre las más importantes, estaban ser útil, religioso, moral, obediente y consciente de los derechos civiles.

Para Pedro Blázquez la historia era "la más útil de las ciencias, porque nos comunica la experiencia de lo pasado y nos hace pronosticar lo venidero".¹ Además, desde el punto de vista de este autor la elección del texto era considerado como una acción importante, dado que el contenido del libro debería ser moralizante, es decir, para que cada persona pudiera encontrar "la lección que le conviene".²

De este modo la enseñanza de la historia debería contribuir a la formación de un ciudadano "moralmente bueno", según la definición de Gabino Barreda, que pudiera relacionarse con sus semejantes, ser buenos padres de familia y contribuir al crecimiento material de la nación, en una palabra, la educación en general debería servir para que el individuo "tome parte en la administración y en los asuntos públicos de una manera provechosa. Para que contribuya eficazmente al movimiento general, es indispensable que conozca sus derechos, que adquiera necesidades y sepa satisfacerlas y que mejore su situación";³ de ahí la importancia de establecer un proyecto educativo, pero este tuvo sus particularidades, ya que pretendía la civilización del

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211-Puebla.

¹ Periódico Oficial del Estado de Puebla (en adelante POEP); 23 de julio de 1873; p. 2.

² POEP; 23 de julio de 1873; p. 2.

³ POEP; 8 de noviembre de 1873; p. 3.



individuo y su desarrollo, pero estos conceptos no implicaban otros como autonomía; por el contrario se referían al progreso material. De igual modo se observa que en la educación que se pretendía transmitir en las escuelas había una relación estrecha entre moral e historia.⁴

En base a lo expuesto anteriormente nos ceñiremos a un primer análisis de los libros de texto que durante un breve periodo fueron propuestos para la enseñanza de la historia en las escuelas de instrucción básica, a fin de verificar si los usados en los establecimientos escolares se apegaban a los principios liberales que hemos mencionado arriba. Ese periodo se sitúa entre el momento en que se da a conocer la Ley General de Instrucción de 1867 y el anterior a la expedición de la Ley de Instrucción para el estado de Puebla de 1877. De igual modo no nos referiremos a los libros desde una perspectiva historiográfica, sino a su contenido didáctico, es decir a su propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia. Con ello pretendemos entender si los presupuestos liberales plasmados en la Ley de Instrucción General, con el propósito de formar a los ciudadanos de la nación, podrían enseñarse en las escuelas públicas. Sin embargo como veremos a continuación la elección de esos libros implicó la aprobación por parte de las autoridades poblanas del método y contenidos que dominaban cada uno.

Los libros a los que haremos referencia fueron aceptados por las autoridades poblanas. Es relevante que durante este breve periodo se discutiera sobre libros que eran radicalmente distintos en cuanto a su contenido y propuesta de lo qué debería enseñarse y cómo. De este modo desde la perspectiva de las escuelas lancasterianas fue considerado meritorio y casi distintivo para la enseñanza de la historia patria el texto de Payno, caso contrario fue el texto de Pizarro, considerado por algunos políticos como adecuado a las enseñanzas que se deseaban transmitir e inadecuado por otros más, por las mismas razones. En el primer caso, el abierto liberalismo del autor, no obstante que su postura fuera moderada, le franqueó la entrada a las escuelas públicas del estado; Nicolás Pizarro también manifestó abiertamente sus lineamientos, que han sido caracterizados como de corte socialista. Sin embargo, al revisar los inventarios hechos por los preceptores, encontramos que al interior de las escuelas el libro que perduró por muchos años, no tanto por el apego de su contenido a los ideales liberales, sino por la disposición que había en los establecimientos (es decir era el que los preceptores tenían a la mano), fue el texto de Fleury.

Antes de abordar el texto de Fleury, veamos otros libros para la enseñanza de la historia que fueron propuestos, pero que, por razones económicas o políticas no llegaron a las escuelas públicas. El libro adoptado por las escuelas Lancasterianas, como

⁴ Aun no se concebía el civismo como una materia, lo cual sucederá años más tarde.



ya se dijo, fue *Compendio de la Historia de México* de Manuel Payno.⁵ Evidentemente la importancia de esa enseñanza no dejaba lugar a dudas de la que tuvo el libro, aun cuando estuviera redactada como catecismo, método didáctico que se consideraba adecuado para la época; no obstante fue uno de los primeros textos que apuntalaban un naciente nacionalismo. Lo interesante del texto fue la explicación que daba de la historia y que daría forma al estado mexicano, a final de cuentas la idea era contribuir a formarla, y el autor lo hizo creando la visión oficial liberal de la historia de la nación.

Después de haberse publicado la Ley de Instrucción de 1867, en Puebla se dio a conocer un primer ensayo de Ley de instrucción, intitulado *Programa de educación e instrucción primaria para las escuelas de enseñanza gratuita*; se propusieron tres textos con una orientación específica para la enseñanza de la historia, mientras que por su parte, en el Congreso local aprobaron uno. En dicho *Programa* propusieron los textos de Tomás de Iriarte; Roa Bárcena y el de Jesús Hermosa. En el Congreso aprobaron el texto de Nicolás Pizarro.

Por otra parte, y no obstante lo anterior sabemos que no hubo un libro específico sino hasta 1873, cuando se aprobó por unanimidad el libro de Pedro Blázquez *Curso de Historia*, que exponía "qué es y cuál es la utilidad de la enseñanza de la historia". Cabe comentar que Pedro Blázquez se propuso continuar la obra de Fleury escribiendo la *Historia de México, la de Estados Unidos y la de América del Sur*. Este naturista no terminó su obra e ignoramos si llegó a publicarse al menos uno de esos libros. Tampoco tenemos referencia sobre el contenido del *Curso* de Blázquez; sabemos que no se apartaba del método de catecismo.

Sin embargo y no obstante lo anterior, aún en la década de 1870 y todavía en años posteriores, la mayor parte de las escuelas públicas y privadas seguían usando el texto *Curso de Historia referida a los niños y jóvenes*⁶ de Lamé Fleury para la enseñanza de historia universal, ese texto fue adaptado al método general de M. D. Leví.

Vemos cuál era ese método, según el mismo Leví partía del concepto russoniano de que la curiosidad del niño tendría que atraerse a través de instrumentos, por lo que proponía como parte de su método crear pequeños museos. Las consideraciones que establecía para esa propuesta era que a los niños se les hacía leer montones de hojas, con lo que estaba de acuerdo, por que no perjudicaban el desarrollo de sus facultades, por lo tanto leer les ayudaba, pero no memorizar línea por línea, palabra por palabra, dato por dato; además que de los miles de datos que se les proporcionaban más de la

⁵ La primera edición se hizo en 1846.

⁶ Hubo una edición de 1874 que fue impresa en Puebla por el profesor Joaquín Martínez. POEP; 7 de marzo de 1874; p. 2.

mitad eran inútiles o inciertos. Consideraba que el fin principal de todas las materias era la enseñanza moral, cuando ese fin se lograba, no importaba que sólo se hubieran llenado doce hojas de un cuaderno de dictado.

Así la historia debería enseñarse con un simple método: partir de un acontecimiento que pudiera servir para desencadenar el tema, de este modo podría partirse de la genealogía, las masas, las mansiones reales (Lévi, 1839, p. X), etc.; pero no se trataba sólo de mostrar acontecimientos aislados sino presentar análisis de ellos, a través de breves explicaciones, que presentaran el hecho sobresaliente; esto podría relacionarlo con el objeto que se le presentara. De este modo su método estaba basado en presentar la historia de una forma atractiva a los niños, pues en uno de sus libros se proponía la enseñanza a través de enigmas, que eran como adivinanzas, donde se presentaban acontecimientos relevantes y los niños tenían que dar la respuesta correcta; además se presentaban nombres de personajes ilustres y santos para que los niños mencionaran sus particularidades más sobresalientes. De este modo no se apartaba de la enseñanza en forma de catecismo, pero la hacía más atractiva para los niños.

Los textos de Fleury intentaban representar el mismo método y estaba organizado en forma de catecismo.

Otro texto propuesto, e implementado por algunos preceptores, fue el texto de Iriarte *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía, obra póstuma de Tomás de Iriarte dirigida a la enseñanza de los niños*.⁷ El autor inicio la redacción de los textos en 1782; hasta el momento de la muerte del autor estaba conformado por cinco libros, tres eran de historia, donde empezaba a relatar desde la historia sagrada hasta el establecimiento de la Iglesia, el segundo sobre los Imperios antiguos y el tercero recuperaba los principales acontecimientos de la historia de España. Finalmente estaba el libro en que abordaba la geografía de España y sus provincias; la finalidad de este trabajo fue

explica históricamente lo que basta para que se instruyan en la división, confines y principales regiones de la tierra, y para que desde luego se habitúen a pronunciar y conocer los nombres de las provincias y ciudades más considerables de suerte que cuando los lean en los libros, especialmente el de historia, no les sean del todo nuevos, y tengan adelantados estos principios para cuando, llegando a jóvenes, hagan estudio formal de la geografía (Iriarte, 1837, p. 16).

En general se presentaban conocimientos históricos abundantes, a fin de facilitar la memorización en los niños. Lo relevante de este texto es que comunicaba los conociemien-

⁷ Imprenta Real, Madrid, 1794.



tos históricos enlazándolos con los geográficos, aunque el alumno tenía que remitirse a uno u otro libro si necesitaba referencias o mayor información, ya fuera de historia, ya de geografía.

Por su parte el *Catecismo Elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX* de José María Roa Bárcena; como el mismo título dejaba ver, el texto estaba organizado en forma de catecismo. En las dos primeras partes exponía las características geográficas, físicas y climáticas de México, así como las razas y cultura del país, de la segunda parte a la tercera abordaba la historia antigua, desde los primeros reinos hasta el fin de la Colonia, la cuarta parte desde la Independencia hasta la presidencia de José Joaquín de Herrera; iniciaba cada parte, proporcionando información sobre cómo se fue transformado la geografía del país conforme los cambios políticos y económicos se iban sucediendo; la intención era como el mismo autor lo escribió para que los jóvenes tuvieran al menos las mínimas nociones de la historia de su país y aseguraran su entrada a la vida política "cuyo norte más seguro después de la justicia, es el conocimiento de los antecedentes del país, en cuya administración se toma parte" (Roa, 1862, p. 4). Al igual que Iriarte no concebía la enseñanza de la historia apartada de los conocimientos geográficos que permitían a los alumnos situarse en un tiempo y en un espacio específico.

Por su parte el *Compendio elemental de geografía y estadística de la República Mexicana, escritos con el título de manual*⁸ de Jesús Hermosa; se describen de manera sucinta todos los aspectos geográficos de cada uno de los estados que conformaban la nación, además hace breves reseñas históricas o expone las iglesias, parques y lugares relevantes para visitar. No emite opiniones en ningún momento, tal vez porque fue la primera que se escribió en su tipo, de este modo parece una guía turística, que distaba mucho de servir de libro de texto, pues además de que proporcionaba conocimientos esquemáticos, el mismo autor no consideraba su obra para la enseñanza. Al igual que las anteriores permitía al lector situarse en espacio y tiempo, además de proporcionar información sucinta sobre puntos que eran interesantes para conocer.

Como se dijo arriba, por su parte el Congreso local aprobó el texto de Nicolás Pizarro, *Catecismo Político constitucional*⁹ para la materia de historia y por supuesto para introducir el estudio de la constitución a fin de que todos los futuros ciudadanos conocieran sus leyes, sus derechos y obligaciones. Sabemos que por lo menos en algunos es-

⁸ Rosa y Bouret; 1870.

⁹ Fue propuesto por los señores Juan C. Bonilla y Ramón Márquez Galindo. Archivo del Congreso del Estado de Puebla (en adelante ACEP); actas; 30 de enero de 1868; f. 119. La primera edición de este libro data de 1861.

tablecimientos se leyó este texto, pues el Ayuntamiento de Puebla, mandó una circular en la que prevenía a los maestros que usaran dicho libro. La propuesta fue hecha por el regidor Patricio Carrasco, quien además pidió que la proposición se remitiera al Gobernador, asimismo consideraba que debería hacerse una reimpresión de mil ejemplares, incluso se podía pedir permiso al autor para ello. El Regidor de escuelas Morales le informó que como ya faltaba poco para que se emitiera la Ley de Instrucción, preferían esperar a hacer el gasto correspondiente con bases firmes.¹⁰

Dicho Catecismo se dividía en dos partes fundamentales: la primera se refería a la Constitución política y la segunda a la soberanía y forma de Gobierno, por supuesto de México. El libro estaba organizado primero con una lección y después se establecía un diálogo en el que se hacían preguntas relevantes del texto. Explicaba los derechos individuales y explicaba cada artículo de la constitución, desde la razón de su origen en la Constitución de 1857 hasta la forma en que beneficiaba a hombres y mujeres; en el estudio se abordaban los fundamentos de la Constitución que eran los ideales liberales de los constituyentes, evidentemente dicho enfoque era el establecido por los liberales franceses en función de que todos los habitantes de la nación tenían derechos: "Nacemos con unos mismos derechos y con diferentes aptitudes; de esto resultan la igualdad ante la ley la desigualdad social" (Pizarro, 1861, p. 5). De este modo el libro tenía el fin de que los ciudadanos no "ignoren lo que deben hacer o permitir respecto a los encargados de los negocios públicos" (Pizarro, 1861, p. 5). Ese punto era fundamental en el texto, impedir la ignorancia de los derechos y obligaciones que les daba la ley, único medio para preservar a la nación libre y soberana. Es interesante constatar que otro de los aspectos que consideraba importantes sea que, al dar a conocer y enseñar los derechos y obligaciones de los ciudadanos, se trabajaba en beneficio de la justicia, porque "falta mucho para que llegue a ser una verdad práctica, en todas las transacciones, negocios y relaciones de los hombres" (Pizarro, 1861, p. 5). A pesar de estar organizado de la misma forma que otros textos, la diferencia en este texto es que considera relevante la enseñanza de los derechos y obligaciones, que aparentemente se alejan de la historia, pero que al entender sus fundamentos se entiende que era un elemento que no se contraponía con los textos de historia, por el contrario era su complemento. Al igual que lo era la geografía, sobre todo cuando el texto no contenía referencias a esta materia, las clases de historia, entonces se complementaban con algunos libros sobre Geografía, uno de los más conocidos fue el *Catecismo de Geografía del Estado de Puebla*, escrito por Julio Zárate y declarado libro de texto en 1879.

¹⁰ Archivo General del Municipio de Puebla (en adelante AGMP); Expedientes; T. 261; 6 de julio de 1877; f. 208.

Vemos entonces que la elección de libros de texto para la enseñanza de la historia (al igual que para otras materias) no se contraponía a los ideales educativos expresados por los gobierno liberales. Pero al hacer un análisis más puntual observamos que no era tan real esa afirmación. Esto es, al organizar los textos por su método de enseñanza vemos que la mayoría se inclinan por la organización en forma de catecismo, lo que como ya dijimos fomentaba la memorización; esto no limitaba su aportación a la construcción de la visión oficial de la historia patria; pero la memorización se contraponía con el principio de la enseñanza libre, además contrastaba con la propuesta científica de promover el uso de la razón entre los estudiantes. Incluso se ha hablado del desarrollo de la razón como un medio para lograr el tan deseado progreso del individuo, lo anterior no se contraponía con la intención de formar al ciudadano de la nación con una historia común.

Otra parte de los libros se inclinaban por métodos enciclopédicos, es decir proporcionaban gran cantidad de información desde el inicio de la humanidad hasta la época actual; al menos dos libros dan pauta para pensar en ello, es decir el texto de Fleury y el de Iriarte. No obstante dentro de esta tendencia otros libros proporcionan además conocimientos de geografía, los autores de esos textos consideraban relevante dicha materia para situar al alumno en el espacio y tiempo a la par y no como materias separadas, como se hizo comúnmente en ese periodo y aun en años posteriores. Estos textos no se apartaban de la memorización, pero pretendían vincular dos materias que deberían ser inseparables en la enseñanza de la historia.

Es relevante que el método de Leví, incluyera estrategias que hicieran atractiva la enseñanza de la historia a los alumnos, aunque no se separaba de la memorización, proponía que se hiciera una enseñanza más didáctica, con más elementos.

Finalmente se encuentra el texto de Pizarro, cuya elección proyectaba ser un complemento de la clase de historia, e incluso llegó a pensarse en que funcionara como libro de historia; evidentemente era imposible porque no contenía conocimientos de esa materia, pero si de elementos que no deberían ser ajenos en la formación de cualquier ciudadano de una nación.

Observamos entonces, que la elección de libros de texto se hizo en torno a los ideales liberales que pretendían enseñarse en las escuelas públicas, en ese sentido se eligieron autores con una trayectoria liberal; pero, durante estos años también a los que tenían un método específico para presentar los conocimientos históricos, dichas elecciones eran producto de las concepciones políticas del momento, pero también de concepciones pedagógicas que no necesariamente eran ajenas al liberalismo imperante.

REFERENCIAS

Iriarte, Tomás de (1837). *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*. Málaga; Imp. Viuda de Martínez de Aguilar.

Lévi, David (1839). *Petit Musée Classique*. Bruxelles, Bélgica: Société Belge de Librairie, Hauman et Compagnie.

Pizarro, Nicolás (1861). *Catecismo Político Constitucional*. Monterrey, México: Imprenta del Gobierno a cargo de Viviano Flores.

Roa Bárcena, José María (1862). *Catecismo Elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*. México: Imprenta de Andrade y Escalante.



DE ENTRE EL POLVO Y EL OLVIDO: RESCATE DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA PARROQUIA DE SAN AGUSTÍN DE LAS CUEVAS TLALPAN. LOS LIBROS PARROQUIALES PARA LA HISTORIA LOCAL

María Teresa Suárez Castro*

Tlalpan, es una de las 16 delegaciones políticas que conforman el Distrito Federal, su ocupación humana más temprana se ubica en el horizonte preclásico tardío con la ciudad de Cuicuilco, que hoy representa la zona arqueológica más antigua de la Ciudad de México.

Esta región fue abandonada a causa de las erupciones del volcán Xitle en el año 200 D. C., y es hasta aproximadamente en el 1450 que se estableció un grupo tecpaneca en las faldas del Ajusco; posteriormente se asentaron en esta zona grupos de xochimilcas y mexicas formando aldeas. Mismas que durante el proceso de las congregaciones se convirtieron en pueblos y barrios supeditados a la cabecera de doctrina de San Agustín de las Cuevas, bajo la jurisdicción de Coyoacan. Muchos años después en 1827 fue capital del Estado de México y desde entonces se le nombró Tlalpan, ahora "Lugar de tierra firme".

No se cuenta con documentos fundacionales de la parroquia, sin embargo, hay quienes proponen que la primer Orden mendicante que ocupó este lugar fueron los franciscanos, después los dieguinos y finalmente los dominicos quienes permanecieron hasta 1754, año el que llegó el clero secular a esta parroquia.

Por tanto, la Orden de los predicadores, es decir, los dominicos fueron los responsables del registro de la historia de esta feligresía, dejando información detallada sobre la vida religiosa y civil, donde se guarda parte de la memoria colectiva de esta comunidad.

EL ARCHIVO PARROQUIAL: SU IMPORTANCIA COMO BIEN CULTURAL

Los documentos resguardados en los archivos son un recurso fundamental para diversos tipos de investigaciones, en tanto que nos proporcionan información generada por personas e instituciones de otros tiempos. Gracias a la información que resguardan es

* Escuela Nacional de Antropología e Historia.

posible tener una mayor comprensión del pasado, que nos permita un mejor entendimiento del presente y una construcción del futuro. Por ello, es primordial preservar los archivos con el mayor cuidado y de acuerdo a las normas archivísticas dispuestas para tal efecto. Porque si una palabra define al archivo esta es: memoria.

A través de los archivos, es posible reconstruir la historia de quienes integraron determinada comunidad, ya sea de la elite o de los grupos subalternos o marginales. Estos últimos que difícilmente son contemplados como objetos de estudio de la historia oficial, como los trabajadores, campesinos, indígenas, esclavos y artesanos, entre otros. En particular, los archivos históricos de las parroquias, nos brindan información no sólo religiosa sino demográfica y social de una comunidad y particularmente de comunidades indígenas. Esta es una característica fundamental por lo que estos repositorios documentales son considerados un bien cultural, toda vez que son objetos de "relevancia y singularidad en los que se manifiesta o testimonia el valor de civilidad de un pueblo"¹ y forman parte de su patrimonio cultural.

La documentación parroquial nos acerca a conocer la forma en que se desarrolló el culto religioso, su vigilancia y disciplina, la fundación de centros y grupos religiosos como las congregaciones, las cofradías y las asociaciones piadosas, así como el número de habitantes y su calidad. De igual forma es posible reconstruir la vida parroquial a través de las disposiciones establecidas en las circulares de los obispos, los autos y provisiones que se generaron durante las visitas pastorales, las autoridades eclesiásticas, las fiestas, los diezmos, los inventarios, los censos, los ingresos y gastos parroquiales. Mediante la sistematización y el análisis de esta información es posible dar una mirada a ciertos comportamientos de la comunidad, y no únicamente a los asuntos de índole religioso.

Es decir, conocer la historia a través de una institución como la iglesia católica, que fue fundamental en el poblamiento, colonización y desarrollo de la Nueva España.

EL ORIGEN DE LOS ARCHIVOS PARROQUIALES

Los archivos parroquiales tienen su origen en el cumplimiento por parte de los párrocos de lo dispuesto en el Concilio de Trento (1545-1563) y el III Concilio Provincial Mexicano (1585), en ellos se estableció que de manera cuidadosa y meticulosa se registrara en los libros parroquiales, los bautismos, informaciones matrimoniales,

¹ García Aguilar, Idalia, 2002, "El libro antiguo en México: la protección de un elemento singular", menciona que el concepto de bien cultural es para designar aquellos objetos de mayor relevancia y singularidad en los que se manifiesta o testimonia el valor de civilidad de un pueblo.



matrimonios, defunciones, fundación de cofradías y capellanías, y todo aquello correspondiente a la administración y gobierno de cada parroquia.

En este Concilio, se estableció que los registros debían realizarse por sacramento, es decir, un libro distinto para cada uno de estos servicios religiosos administrados a los fieles, y con distinción de la calidad a la que pertenecía el feligrés, ya fuera, español, indio, mestizo, mulato o de alguna otra casta.

De acuerdo a los criterios archivísticos estos acervos se clasifican en dos secciones, sacramental y disciplinar. Como ya se mencionó la información que contienen estos archivos es de gran valor; a partir de los datos que se encuentran en los registros de la sección sacramental es posible proponer elementos que determinen características de la población en su generalidad, así como también realizar estudios demográficos, que permiten conocer características de los habitantes de la comunidad en un período determinado; y nos ayudan a una aproximación en la reconstrucción del territorio, mediante la geografía histórica.

La existencia de los archivos parroquiales obedece a diversos intereses, además del fin religioso se utilizaban para el control de los tributarios, mediante el registro de los recién nacidos, futuros contribuyentes y la eliminación de los difuntos, así se tenía cierto control sobre la evasión fiscal. También servían como libros de cuentas, ya que en ellos se anotaban los bautizos y entierros "de limosna" que representaban ingresos para la iglesia.

EL ARCHIVO HISTÓRICO DE SAN AGUSTÍN TLALPAN

En el caso específico de Tlalpan, territorio que durante la época colonial recibió el nombre de San Agustín de las Cuevas, cuenta con un Archivo Histórico que data del siglo XVII, en él encontramos registros de las secciones antes mencionadas.

En la primera se ubican los libros de: bautizos, confirmaciones, informaciones matrimoniales, matrimonios y defunciones, en ellos encontramos registros diferenciados por origen de los feligreses, es decir, los volúmenes se agrupan por partidas de indios, de españoles, mestizos, y otras castas, ésto refleja la forma en que se encontraba organizada la sociedad en el período colonial, siendo testigo de las transformaciones generadas a través del tiempo en el país.

Dentro de la sección Disciplinar se agrupan los documentos de carácter no sacramental como son: cartas pastorales, censos, circulares, cofradías, diezmos, de fábrica, gobierno o providencias, ingresos y egresos, inventarios, visitas pastorales, principalmente y todo aquello correspondiente a la administración y gobierno de la parroquia. Este acervo tiene fechas extremas de 1614 a 1969, y suma 345 volúmenes.

En el año 2006 se iniciaron los trabajos de rescate, limpieza, ordenación e inventario, actividades que se llevaron a cabo de acuerdo a la normatividad archivística establecida para ello y respetando el origen de procedencia; en este proceso se les retiró el polvo, restos de agentes biológicos, de igual forma elementos ajenos como cinta adhesiva y residuos de la tinta. Actualmente para su mejor preservación y resguardo se encuentran depositados en 65 cajas AG-05, por lo tanto en mejores condiciones de conservación.

La preocupación por conservar y preservar estos documentos se manifiesta desde el siglo XVIII; el número de libros aumentaba cada semana, por lo que era necesario ordenarlos y catalogarlos. Sabemos que en 1786 el cura doctor don José Zorrilla y Narro, envió al arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta, un documento donde expresó que:

Desde el año de 85, en que entré a servir aquél beneficio, me dediqué a poner en arreglo todas sus cosas; y habiendo solicitado las constituciones y licencias, con que se fundó la indicada cofradía, (cofradía del Santísimo Sacramento de México) no las he podido hallar hasta ahora, porque desde luego, con el transcurso del tiempo y mutaciones que ha tenido aquella Parroquia, se han perdido como ha sucedido con otros muchos documentos de igual importancia y gravedad. (AGN, Archivo Histórico de Hacienda, vol. 2364, año 1786).

Posteriormente, el 25 de abril de 1869, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, el cura José María Pérez López, con relación a la ocupación militar del edificio seguido del deterioro consecuente advirtió que:

...si continua así dentro de breve tiempo no será más que un montón de escombros, cosa bien lamentable, pero que si hoy se evita la presente ocupación de las tropas y se hiciera de modo de beneficiar este edificio, la futura generación verá que supimos conservar lo que nuestros antepasados nos legaron. (AHSAC, *Correspondencia*, vol. 1, año 1869).

Estos testimonios nos permiten conocer los intentos por preservar el archivo, pero también nos indican que hubo daños materiales en el conjunto parroquial. No existe otro esfuerzo conocido de reorganización de estos registros hasta la primera mitad del siglo XX.

El estado en que se encontró este patrimonio documental en 2006, nos permite observar que durante los años cincuenta se realizaron nuevamente trabajos de ordenación y catalogación en el que algunos volúmenes fueron encuadernados. De esos años encontramos escritos preservados de manera inadecuada, por ejemplo, algunas fojas se pegaron con cinta adhesiva. Sin embargo, de no haber sido por esos esfuerzos que se iniciaron en el siglo XVIII no se contaría ahora con estos documentos considerados hoy como un bien cultural.



Finalmente en el 2011 se publicó el inventario de este archivo, en él se relaciona cada uno de los volúmenes especificando su contenido, número de fojas y el estado de conservación en el que se encuentra lo que representa una herramienta de consulta para investigadores de distintas disciplinas.

LOS LIBROS PARROQUIALES PARA LA HISTORIA DEMOGRÁFICA Y SOCIAL

Entre las diferentes líneas de investigación que se pueden desarrollar a través de este tipo de documentos se encuentra la demografía y geografía histórica. Los estudios demográficos se obtienen analizando el *corpus documental* de un sacramento y período determinado, características específicas de la población y de esta manera proponer un mosaico cultural.

Refiriéndonos específicamente a los registros bautismales, éstos contienen el lugar y la fecha de la ceremonia, nombre o nombres y edad del niño, filiación, calidad y el pueblo o barrio de los padres, e identidad de los padrinos. La mayoría de los bautizos se celebraban antes de que los niños cumplieran una semana de nacidos, dada la importancia de que recibieran el sacramento, pues la mortandad infantil era muy alta debido entre otras cosas a las epidemias. También en estos registros se encuentra información de los niños que nacían mientras los padres estaban de paso por la jurisdicción de la parroquia.

Muestro un breve ejemplo sobre demografía y geografía histórica, a partir de los registros parroquiales de San Agustín de las Cuevas en la época colonial. Considerando que los estudios demográficos se basan en el análisis de los datos registrados en estos archivos; en especial la sección sacramental que nos permite reconstruir el movimiento de la población en una época específica, así como conocer la estructura demográfica de la sociedad y la composición geográfica del lugar.

El *corpus documental* consultado y que se presenta en esta ocasión con el propósito de explicar la importancia de esta fuente parroquial para la reconstrucción de la historia local, se integra por las partidas de bautismos de 1794 a 1798, tomando los datos por género, Calidad (es el término utilizado porque ser indio, español o negro: implica una valoración étnica, pero también, económica y de prestigio social, un ejemplo hay indios caciques. (Gonzalbo Aizpuru, Orden y familia, p. 159) que designa no sólo el aspecto, condición, información de la calidad de los padres, el lugar donde viven, así como de grupo al que pertenecen los padrinos para inferir filiaciones sociales.

El período de tiempo analizado es de 5 años, con este tipo información se pueden hacer estudios comparativos de índice de natalidad por años y por grupo social que nos permiten apreciar la diversidad y el mosaico poblacional en términos de su calidad.

ADSCRIPCIÓN CALIDAD	1794	1795	1796	1797	1798	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS
Indios	202	233	250	221	241	1147	499	648
Españoles	18	21	16	22	15	92	53	39
Mestizos	13	15	12	6	7	53	23	30
Castizos	3	1	7	4	8	23	9	14
Mulatos	0	1	0	2	0	3	1	2
Lobos	0	0	1	1	1	3	1	2
sub total	34	38	36	35	31	174	87	87
total	236	271	286	256	272	1321	586	735

En este caso podemos observar que la mayoría de los nacimientos se refiere a indios, hablamos del 87% de los datos encontrados. El 7% corresponde a españoles nacidos en Nueva España y aunque en mucho menor proporción se registran los mestizos ocupando el 4%, castizos con el casi 2% y lobos con menos del 1%.

Refiriéndonos a los lazos de parentesco en cuanto al compadrazgo es una constante que los padrinos correspondan al mismo grupo social, sin embargo, se encontró un solo registro en que el padrino de un niño español fue a un indio soltero y en el caso de los naturales el 5% fue de alguna casta y el 1% corresponde a padrinos españoles.

Podemos por una parte mostrar que hacia finales del siglo XVIII la complejidad social se había extendido y multiplicado con el crecimiento demográfico, y por otra que ya no correspondía exactamente a sus formas originales y que si bien en el nivel más alto la incorporación fue el soporte de la estabilidad de la estratificación social,



(L. N. McAlister, "Social Structure", 1951, *art. cit.*, p. 352) en el más bajo, había perdido fuerza con la expansión de sectores subalternos agregados por migración o crecimiento natural de la ciudad.

También es importante resaltar que de acuerdo a lo planteado por Manuel Miño Grijalva los datos del censo de 1790 reflejan la movilidad de la población y plantea que sin duda el gran período de la migración se dio a partir de la crisis 1784-1786, en que gente de las ciudades sale de ellas, a causa de las epidemias y la gente del campo deja éste por la dificultad para seguirlo trabajando, asentándose no sólo en la Ciudad de México, sino en su periferia.

Debemos considerar que San Agustín de las Cuevas, fue un punto de referencia para la comunicación entre los dos principales puertos de Nueva España, hablamos de Veracruz y Acapulco, esta situación contribuyó a la presencia de virreyes, condes, comerciantes, artesanos, viajeros, etc., incidiendo todos ellos en la composición social del lugar.

Otro tipo de información para conocer a la población a través de estas fuentes es la que nos brindan las Informaciones Matrimoniales, éstas son un instrumento administrativo que le ha permitido a la Iglesia regular y controlar el matrimonio. A través de ellas se autoriza o detiene su realización. Este trámite consiste en la entrevista a los novios, a los padres y a dos testigos de ambos contrayentes para comprobar el estado libre de ambos, verificar su libre decisión y detectar posibles impedimentos matrimoniales, como la consanguinidad o parentesco espiritual.

Los formularios se han aplicado desde el siglo XVI y representan una fuente de gran riqueza por la información tan valiosa que contienen; en este caso mediante su análisis es posible acercarnos y conocer un poco de las personas que en 1910, hace 101 años tomaron la decisión de casarse en Tlalpan.

El *corpus documental* consultado y que se presenta en esta ocasión con el objeto para explicar en la reconstrucción de la historia local se integra por 109 informaciones matrimoniales, a partir de las cuales daremos una mirada a la sociedad tlalpense de ese entonces.

RANGOS DE EDAD DE LOS CONTRAYENTES

EDADES	HOMBRES	MUJERES
16 a 20	11	44
21 a 25	35	26
26 a 30	31	23
31 a 35	10	5
36 a 40	10	7
41 a 45	3	0
46 a 50	3	1
51 a 55	1	1
56 a 60	2	2
76 a 80	1	0

Las edades más frecuentes de los contrayentes es de los 21 a los 30 años, hablamos de una etapa de cierta madurez y sobre todo de edad productiva y solteros; a partir de los 46 y hasta los 76 años los casamientos se dieron entre personas en estado de viudez.

En cuanto a la situación de legitimidad, es decir, si eran hijos tenidos dentro de un matrimonio o fuera de él, entre los contrayentes se pudo determinar que

CONTRAYENTES		
SEXO	LEGÍTIMOS	NATURALES
Hombre	96	13
Mujer	97	11

Cabe señalar que los hijos naturales aparecen registrados en su mayoría con el apellido del padre, no así en tres casos que sólo cuentan con el apellido de la madre.

También podemos observar el nivel de analfabetismo de la población, aunque no en todos los casos se especifica si sabe leer o no; de un universo de 649 personas que intervienen como contrayentes y testigos encontramos que:



SEXO	SABE LEER	NO SABE
Hombre	90	278
Mujer	16	109

El porcentaje más alto de analfabetismo se encuentra entre las mujeres, es muy clara la condición cultural en la que se consideraba que éstas no requerían saber leer y escribir.

La cifra que hemos obtenido es un reflejo del poco éxito que tuvo el proyecto porfirista sobre la educación², recordemos que para 1895 sólo el 15% de la población sabía leer y escribir, cifra que apenas aumentó al 20% en 1910.

Quiero mencionar un ejemplo en Tlalpan de dicho proyecto educativo, en 1908 se inauguró la primaria Tiburcio Montiel, en San Andrés Totoltepec, sólo tenía hasta 4° grado, porque no había maestros para los siguientes años, este plantel cerró en 1911 a causa de la Revolución y reanudó sus actividades hasta 1917, durante muchos años sólo acudieron varones a recibir esta instrucción.

En cuanto a los oficios se determinó que la ocupación más frecuente es "Jornalero" muchos de ellos eran pequeños propietarios que si bien no tenían grandes extensiones de tierra, contaban con parcelas de las cuales obtenían productos para su autoconsumo y algunos de ellos con excedentes que les permitía la comercialización de parte de su producción.

Existe un porcentaje representativo de comerciantes, sin embargo, de ellos sólo tres son habitantes de Tlalpan, el resto fueron testigos que residían en el Centro de la Ciudad de México. Dentro de la población que trabajaba en la fábrica de textiles La Fama Montañesa, encontramos operarios, sastres y tejedores.

También encontramos personas que seguramente dejaron su trabajo en el campo para dedicarse a la industria de la construcción, como son los albañiles y los pintores.

Dentro de la sociedad de Tlalpan se observa que surgen personas que desempeñan oficios que la misma sociedad va requiriendo, como zapateros, panaderos, reposteros.

En relación a la poca información sobre las mujeres que aparecen en estos expedientes, encontramos que las ocupaciones son sirvienta, lavandera, costureras y en el caso de las que eran empleadas, debieron haber contado con la autorización del marido o del padre, toda vez que recordemos que las mujeres debían restringirse al ámbito privado y dedicarse a las tareas domésticas.

² A pesar del interés de los porfiristas por la enseñanza de la historia de la patria, que fuera más allá de las identidades regionales e inculcar a los niños valores cívicos para calificarlos como futuros ciudadanos, y que derivado de esto se dio educación gratuita y obligatoria, con programas y textos oficiales, proyecto educativo con poco éxito que se concentró en zonas urbanas y resultó insuficiente.

OCUPACIÓN	HOMBRE
Abogado	1
Albañil	8
Artesano	2
Cantero	1
Carpintero	2
Comerciante	14
Doctor	1
Dulcero	2
Empleado	3
Jardinero	5
Jornalero	251
Mecánico	3
Militar	1
Motorista	2
Obrero	1
Operario	8
Panadero	4
Peluquero	1
Pintor	6
Propietario	1
Repostero	2
Sastre	8
Tejedor	5
Zapatero	3
	335



OFICIO	MUJER
Costurera	1
Empleado	2
Lavandera	1
Sirvienta	1
	5

EL ESPACIO, LA RECONSTRUCCIÓN DEL TERRITORIO

Al ser San Agustín de las Cuevas cabecera de doctrina tenía varios poblados bajo su jurisdicción, así encontramos en los registros sacramentales que se anotaba el lugar de residencia de las personas referidas en cada una de las partidas, tanto de bautismos, confirmaciones, informaciones matrimoniales, matrimonios y defunciones. Y en los libros de la sección disciplinar se encuentran censos y padrones que registran los habitantes de cada uno de los pueblos y barrios pertenecientes a San Agustín.

En estos registros encontramos los barrios El Calvario, La Santísima Trinidad, San Marcos, San Juan Evangelista, San Bartolomé, San Pedro Apóstol y del Niño Jesús; así como los pueblos de San Lorenzo Huipulco, Santa Úrsula Xitla, Chimalcoyotl, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, Santa María Magdalena Petlacalco, San Miguel y Santo Tomás Ajusco. Considerados actualmente dentro del catálogo de pueblos y barrios originarios de la Ciudad de México.

En cuanto a los pueblos, San Miguel Topilejo y San Miguel Xicalco, fueron adheridos administrativamente a Tlalpan hace poco más de 100 años. En términos religiosos la jurisdicción se modificó a partir de 1960.

Los datos que nos aportan en cuanto a la geografía histórica pueden ser complementados con otro tipo de fuentes como son los planos, en el caso de San Agustín de las Cuevas se cuenta con uno en el Archivo General de la Nación fechado en la primera mitad del siglo XVI en donde con toda claridad se puede distinguir los barrios, pueblos, ranchos y haciendas pertenecientes a esta cabecera de doctrina.

EL LIBRO ANTIGUO COMO TESTIGO DE LA HISTORIA

Los archivos históricos de las parroquias no sólo registran información de los servicios religiosos, también son testigos silenciosos del acontecer en el país, ya sea en documentos expresos para determinado asunto, en alguna justificación, informe, carta o edicto.

Así podemos encontrar la preocupación de los curas por la forma en que se trata a los naturales, por las rebeliones y revueltas del país, el impacto de los cambios constitucionales y las Leyes de Reforma, entre muchos otros.

Como ejemplo de esto encontramos en el acervo de San Agustín una licencia matrimonial expedida en la Ciudad de México donde se expresa "En el pueblo de San Agustín Palpan del estado del Marqués del Valle...", es decir, el reconocimiento en la población de la pertenencia de este territorio a la Encomienda de Hernán Cortés.

En un volumen de la serie matrimonios, donde se registra este sacramento en lengua náhuatl administrado a indios de 1632 a 1649, es importante destacar la permanencia a de la lengua materna a más de 100 años de la guerra de conquista, el inicio de la evangelización, y de la enseñanza de la lengua castellana

Los frailes dominicos estuvieron a cargo de esta parroquia hasta 1754, así en un volumen de bautismos de españoles, mestizos y mulatos de 1751 a 1774, se encuentra anotado "En 22 de noviembre secularizó este curato el Dr. y Maestro Valentín García Narro.

Un volumen donde en los años cincuenta se empastaron varios censos y padrones de 1757, 1782, 1804, 1809 y 1832, los que servían también como control de tributarios, donde encontramos con mucha precisión los índices poblaciones y la composición étnica de cada uno de esos años.

En cuanto a los cambios generados por la guerra de Independencia y la Constitución de 1824 en un libro de defunciones se menciona la desaparición de las castas: Posteriormente, en el mismo volumen en los registros de 1867 el cura expresa "Nota: con motivo al Registro Civil no existen en esta Parroquia todas las partidas de entierros, quienes yendo al referido Registro, muy pocos se presentan a su párroco y pongo esta nota para que en lo futuro no se crea que ha habido abandonos en el asiento de las partidas".

Un ejemplo más es un libro de correspondencia y asuntos administrativos de 1862 a 1883, en que se encuentra un documento que relativo a la bendición del "nuevo panteón" en el que se anotó: "En nueve de mayo de mil ochocientos setenta y cinco a las diez y media de la mañana en punto, tuvo lugar la bendición del Panteón nuevo de esta ciudad en el paraje de San Marcos cuyo acto se hizo con toda la solemnidad posible..."

Los registros parroquiales cambiaron y disminuyeron a partir de las Leyes de Reforma, sin embargo, la continuidad de las series nos permite un acercamiento a estudios de larga duración, toda vez que de entre el polvo y el olvido podemos estimar y proponer elementos que contribuyan a reconstruir el pasado de esta demarcación.



En suma, los datos resguardados en los archivos parroquiales, representan una fuente de información relevante para la reconstrucción de la historia local. Porque la reconstrucción del pasado nos lleva a una mejor comprensión de nuestro presente.

Lo antes expuesto, representa una muestra de lo que es posible investigar a partir de algunos rubros que no se agotan, toda vez que podemos plantear diversas perspectivas de análisis, que sin lugar a dudas, darían resultados interesantes, siendo esto retos para trabajos futuros.

REFERENCIAS

- AGN, Archivo General de la Nación. *Archivo Histórico de Hacienda*, año 1786, vol. 2364.
AHSAC, Archivo Histórico Parroquial de San Agustín de las Cuevas, *Correspondencia*, vol. 1, año 1869.
- García Aguilar, Idalia (2002). El libro antiguo en México: la protección de un elemento singular. En *Legislación sobre bienes culturales muebles: protección del libro antiguo*. México: CIUB, p. 45.
- García Aguilar, Idalia (2000). Azar y complejidad del patrimonio documental mexicano. En Idalia García & Bolfy Cottom (coord.). *El patrimonio documental en México, reflexiones sobre un problema cultural*. México: Miguel Ángel Porrúa, p. 9.
- García Martínez, Bernardo (2000). La creación de la Nueva España. En *Historia general de México*. México: Colegio de México, p. 237.
- Gibson, Charles (2000). Los Aztecas bajo el dominio español 1519-1810. México: Siglo XXI (América Nuestra N° 15).
- Gerhard, Peter (1991). Congregaciones de indios en la Nueva España antes de 1570. En Bernardo García Martínez (coord.). *Los pueblos de indios y las comunidades*. México: Colegio de México, p. 30.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1998). *Familia y orden colonial*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos México.
- Muller, Florencia (1990). *La cerámica de Cuicuilco B, un rescate arqueológico*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Malvido Elsa & Cuenya Migue Ángel (comp.) (1993). *Demografía histórica de México siglos XVI-XIX*. México: Instituto Mora, UAM.

- McAlister (1963). Social Structure. En *The Hispanic American Historical Review*, vol. 43, No. 3, Aug.
- Padilla Aguilar, Salvador (1999). *San Agustín, Tlalpan: historias y tradiciones de un viejo pueblo (25-1999 d. C.)*. México: Consejo de la Crónica de la Ciudad de México
- Pérez Iturbe, Marco Antonio & Bravo Rubio, Berenise (2000). Los archivos eclesiásticos en México, Problemas y perspectivas. En Idalia García & Boly Cottom (coords), *El patrimonio documental en México, reflexiones sobre un problema cultural*. México: Miguel Ángel Porrúa, p. 121.
- Rodríguez Lazcano, Catalina & Rodríguez, Fernando (1984). *Tlalpan*. México: Departamento del Distrito Federal, Colección Delegaciones Políticas.
- Schavelzon, Daniel, (1983). *La pirámide de Cuicuilco: álbum fotográfico 1922-1980*. México: FCE.
- Suárez Castro María Teresa (2011). *Inventario del archivo histórico parroquial de San Agustín de las Cuevas Tlalpan*. México: Fideicomiso Tlalpan.
- Tovar y de Teresa, Rafael, (diciembre 1994-enero 1995). El patrimonio cultural de México. En *México en el tiempo: Revista de historia y Conservación*, 4, pp. 9-13. México: INAH.



LOS LIBROS ESCOLARES DE HISTORIA NACIONAL COMO UNIDAD DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA DEL ESTADO. EVIDENCIA DE TRES REFORMAS

Natalia Vargas Escobar*

PRESENTACIÓN

La reflexión que se propone en esta ponencia radica en la relevancia del análisis sobre el proceso de formación y consolidación de la autoridad estatal, a partir de sus acciones. Los instrumentos que se diseñan y difunden desde la plataforma estatal son la evidencia para reconstruir sus proyectos e iniciativas en torno al mantenimiento de un cierto orden en la sociedad que gobiernan.

Se asume que el sistema político estatal, en el proceso de constituirse como el detentor legítimo de la fuerza, produce –y es producido– por un marco categorial que da sentido al orden social e imprime legitimidad a la fuerza que detenta.

Esta lógica construida de categorías y clasificaciones configura la idea de comunidad política que se teje en torno al poder de la estructura institucional estatal. La nación, más precisamente la versión oficial de nación, constituye el resultado por excelencia de la acción unificadora del Estado. Y esta forma de agencia es definitiva como mecanismo de instauración de divisiones, jerarquías, de un orden temporal y un orden espacial que interviene la forma social sobre la que se asienta el sistema político. (Vargas Escobar, 2008).

Para asegurar la vigencia y reproducción de dicho orden, el Estado –a través de su ingeniería institucional– concentra y echa mano de los instrumentos de construcción de la realidad social/civil (Bourdieu, 1997, p. 140).

Así, la consolidación y dispersión de una idea/imagen específica de nación, es el mecanismo central para garantizar la continuidad del sistema político, en cuanto imprime una supuesta congruencia entre unidad política y unidad nacional (Gellner, 1983, p. 15).

Uno de los elementos constitutivos en la consolidación de una imagen estatal de nación es la manera particular como se registra el pasado nacional. De esta forma, la manera como se configura la imagen del pasado nacional testimonia la construcción de rele-

* Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México., A.C.



vancias y subordinaciones que regularizan los modos de vivir y referir la nación (Vargas Escobar, 2008).

El proceso de inscripción, interiorización y reificación de la versión oficial de pasado nacional, se consigue a través de uno de los mecanismos de iniciación y regulación civil por excelencia: la escuela pública.

En esta ponencia nos proponemos ubicar y estudiar las clasificaciones y categorías que inscribe el Estado a manera de registro oficial de la historia nacional en uno de los dispositivos centrales de la institución escolar: los Libros de Textos gratuitos (en adelante LTG) de enseñanza de historia mexicana.

Para desarrollar este objetivo organizamos los contenidos de esta ponencia así

1. Estado, Nación y Educación en México
2. Cómo estudiar los proyectos estatales con los Libros de Texto
3. El Caso de los Libros de Texto Gratuitos de historia Nacional: 1959, 1974, 1992
 - A. Continuidades
 - B. Rupturas
4. Hallazgos y Conclusiones

ESTADO, NACIÓN Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

La definición de un proyecto estatal de nación es un proceso particularmente claro en el caso de la educación. La trascendencia del poder político, está vinculada a la institución escolar, en cuanto "la creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de la educabilidad universal. Como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos (Bourdieu, 1997, p. 106).

La enseñanza de la historia es una de las formas en que el Estado transmite de manera intencional a las nuevas generaciones la red básica de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país. Se forma un cierto tipo de ciudadano de acuerdo a las aspiraciones del orden político. (Vázquez, 1970, p. 9).

El Estado mexicano valió la educación como instrumento para la organización de la población heterogénea en un orden civil. La educación pública mexicana se inicia como idea con el liberalismo. Las leyes 21 y 23 del 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su comienzo. Con la creación de la Dirección general de instrucción pública para el Distrito y territorios federales, la declaración de la enseñanza libre y la secularización de un conjunto de instituciones dedicadas al servicio educativo, se marca por primera vez la competencia del Estado respecto a la educación (Vargas Escobar, 2011).



Durante el gobierno de Porfirio Díaz se consiguió integrar un sistema de instrucción oficial que abarcara desde el jardín de niños hasta la universidad. Sin embargo, esta organización educativa, se preocupó por una formación intelectualista, de carácter universal, y no atendió a la educación popular en sus etapas rural, técnica y agrícola. Así fue como a pesar de los esfuerzos por extender más allá del Distrito Federal y sus territorios lo establecido por el ejecutivo en cuanto a: la instrucción primaria elemental, los libros de texto y su obligatoriedad, la preparación de maestros, y la importancia de estandarizar la educación superior (Vázquez, 1999), no fue sino hasta las administraciones de la dinastía sonorensis (Obregón, De la Huerta y Calles) que se empezaron a observar muestras de unificación territorial en la educación primaria.

En cuanto a la organización del aparato administrativo, en este período, se ubica el antecedente de la Secretaría de Educación pública. En 1905, se funda el primer órgano administrativo específico encargado de impartir educación básica y otros grados de enseñanza, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esta institución definió su ámbito jurisdiccional a nivel nacional, y estuvo vigente por 12 años, cerrada por los designios constitucionales en 1917.

A partir del triunfo de la Revolución, la preocupación central para los dirigentes políticos fue la constitución del Estado nacional en términos de homogeneidad cultural y lingüística; había que reducir las diferencias internas de los mexicanos para crear una identidad nacional que contribuyera a lograr la unificación. Por este camino la educación debió representar un papel prioritario (Greaves, 2002, p. 137).

El giro que supuso La Revolución Mexicana produjo un cuerpo de ideas que i) reformuló la ideología tradicional del liberalismo, y, ii) incluyó en un mismo orden nacional, ideologías locales, regionales y comunitarias. Implicó, por ejemplo, el cambio de la lógica indocampesina a la que se le atribuiría ahora una lógica nacional, incorporada a la del propio Estado revolucionario. Dejó de pensarse que el progreso y la modernidad manaban de las libres fuerzas del mercado y del respeto a los derechos del hombre. Los nuevos valores incluían el derecho del Estado a regular la libre acción de los extranjeros, dominio sobre los recursos subterráneos y subacuáticos, la vigilancia estatal del interés público: educación pública, protección al trabajador, garantías de condiciones laborales.

La creación de la Secretaría de Educación pública en 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, pero concebida por José Vasconcelos, marcó un cambio de relaciones entre el Estado y la cuestión de la educación. Se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y se construyó una agencia que imprimiera coherencia al postulado constitucional a través de una acción de alcance federal coordinada por el Estado. Esta infraestructura permitiría difundir los principios revolucionarios en materia educativa: educación

indígena para asimilar la población marginal, educación rural para elevar el nivel de vida en el campo, educación técnica para mejorar el de las ciudades, popularización de la cultura (Vázquez, 1970, p. 157).

Los fundamentos del ideario de Vasconcelista: el establecimiento de un poder central fuerte y eficaz para la educación pública, la alfabetización y la infraestructura escolar difundida y a gran escala, la revaloración social del maestro, la idea de una escuela activa con la función de resolver problemas del desarrollo nacional, la incorporación de comunidades aisladas y marginales a partir de la dignificación y liberación de una identidad mestiza divulgada por la escuela (Latapí, 1998), fueron remanentes en los ideales del oficialismo educativo durante muchas décadas.

En los preparativos del Plan sexenal de 1934-1940 la comisión de educación propuso reformar el artículo 3º constitucional, la redacción definitiva la realizó Narciso Basols en 1933, con un concepto de educación socialista ambiguo. El presidente Cárdenas adoptó la orientación socialista en la educación, sin que se esclarecieran las implicaciones y contenidos de esta alineación (Latapí, 1998). Sin embargo la Escuela Socialista supuso admiración entre algunas facciones del magisterio y una marcada discrepancia entre los grupos más conservadores.

Un proyecto de conciliación nacional tendiente a subsanar esta fragmentación se instauró desde 1942. Fue un proyecto orientado a fortalecer la formación de las clases medias, la industrialización, urbanización y la estabilidad en la sucesión del poder político. La reconciliación de facciones ideológicas en disputa favoreció la expansión del sistema educativo. Fue así como durante el gobierno de López Mateos se llevó a cabo un ejercicio de planeación educativa en prospectiva. El Plan de Once años (Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria) que además de la creación de nuevas escuelas y la preparación de maestros, tuvo como objetivo la revisión de planes y programas de estudio (Villa Lever, 1988). El 12 de febrero de 1959, se crea por decreto presidencial la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CNLTG).

La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos se crea como órgano administrativo dependiente de la Secretaría de Educación Pública. El objetivo central es la efectividad en la gratuidad de la educación primaria, pero con este fin se difunde además un sustento concreto de la idea de nación mexicana a través de la voluntad por consolidar una base cultural uniforme para los educandos mexicanos. Esto implica que a partir su establecimiento los LTG hayan sido objeto de disputa entre diferentes grupos sociales con vocación de poder. Estado, Iglesia y Sector privado, han sido los actores recurrentes en la pugna por fijar una versión del pasado de la nación coherente con sus aspiraciones y proyectos del futuro mexicano.



Entre 1970-1976, durante el sexenio de Luís Echeverría, siendo Víctor Bravo Ahuja director de la SEP, se crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que buscaba una modernización en la enseñanza, apertura de la educación a todos los grupos sociales, a través de la promoción de un modelo flexible de educación. Así orientado, el renovado sistema educativo nacional tiene tres directrices fundamentales:

- Su actualización, que permite a maestros y alumnos valerse de las técnicas e instrumentos avanzados para el aprendizaje
- Su apertura, reflejada en la capacidad de llegar a todos los grupos sociales y de popularizar los bienes educativos.
- Su flexibilidad, que facilita la movilidad horizontal y vertical de los educandos dentro de los diversos niveles y modalidades del sistema.

Además del afán modernizador de la reforma educativa, las iniciativas de apertura, popularización y flexibilización de la educación, se vinculan con el principio ideológico de los gobiernos revolucionarios: la justicia social, desde el modelo de conciliación de grupos y clases sociales bajo el arbitraje del Estado (Córdova, 1980), que se refleja en iniciativas como la apreciación de la educación extraescolar. Este conjunto de decisiones aseguran de manera más efectiva la incorporación de una mayor proporción de la población en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

En general la Reforma educativa durante el gobierno de Echeverría es la manifestación del interés por enfrentar un nuevo contexto caracterizado por la movilización social, especialmente los episodios de 1968, por el deterioro de una ideología nacionalista tendiente a la unificación y la conciliación de clases. Un giro tendiente a la modernización pero aún dentro de una lógica desarrollista e industrialista.

En 1989 se preparó el Programa para la Modernización Educativa. Este documento ubica la función social de la educación asociada al "cambio de relaciones del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno, encaminada a contribuir en la transformación del país para que la vida de los mexicanos fuera mejor y se cumplieran los propósitos nacionales de bienestar, identidad nacional, justicia, democracia y soberanía" (Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, p. 7).

La formación de un ciudadano en permanente desarrollo, a través de la instrucción de competencias, fue el pilar de la transformación de la educación. En el documento del programa se plantea que "la educación sería la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades, la capacidad de generar una estructura política liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico, la capacidad para fortalecer la solidaridad social

e identidad nacional, la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural” (Programa para la Modernización Educativa, 1989-199, p. 15).

La modernización, no sólo como modelo, sino como contenido programático de las iniciativas de transformación educativa, es evidente en los objetivos del programa. Entre estos propósitos: vincular el aprendizaje a la producción -en todos los grados- y la promoción de la innovación científica y tecnológica, implican un nuevo pragmatismo: una educación al servicio de la transformación económica, que subraya la racionalización del empleo de recursos en todos los ámbitos (Vázquez, 1998).

Este es sin duda un proyecto modernizador, pero ya no de corte industrial, técnico y desarrollista, como lo fueron las reformas implementadas en 1959 y en 1974 sino de corte neoliberal. La educación se asocia con las condiciones económicas de apertura y globalización. Se insiste en un modelo que da cuenta del encogimiento del Estado y el fortalecimiento de la autonomía de las entidades federativas (Vargas Escobar, 2011).

CÓMO ESTUDIAR LOS PROYECTOS ESTATALES CON LOS LIBROS DE TEXTO

En este apartado elaboramos nuestra propuesta metodológica para el análisis de las transformaciones en los proyectos estatales de integración a través de la versión de nación que se registra en los LTG.

Con este propósito el concepto de Versión de Nación debe hacerse operativo.

Son fundamentales tres nociones en la configuración de la versión estatal de Nación: Noción espacial (territorio), noción temporal (pasado-presente-futuro), noción moral (religión cívica). Estas nociones fundamentales contienen los órdenes principales que constituyen la realidad civil a la que apunta la ideología nacional oficial.

La fijación de una noción espacial estatalizada funciona a partir de las formas modernas de vigilancia y control del Estado hacia su población que activan la homogenización y racionalización del espacio. La transformación del espacio en territorio es central al discurso oficial de Nación, se fundamenta en una conceptualización de la población que vive en un marco espacial único y compartido.

Cada Nación es soberana y limitada en su membrecía. Así, el espacio se convierte en propiedad nacional, un patrimonio soberano que fusiona lugar, propiedad y herencia y cuya perpetuación es asegurada por el Estado (Alonzo, 1994, p. 391).

En cuanto a la fijación de una noción temporal estatalizada, la narración del pasado de la Nación asegura su vigencia y su perdurabilidad como estructura de referencia y pertenencia social. Nación sin pasado es un término en sí contradictorio. Lo que justifica una Nación ante las otras es su pasado (Hobsbawm, 2000, p. 173).



La construcción de la historia nacional refleja la disposición que los nacionales imaginan como propia; y, además, es el instructivo de los valores que se exaltan para la afiliación social en que se fundamenta la comunidad nacional. No hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir (Carr, 1961, p. 57). No sólo son contundentes las representaciones de la idea de Nación, sino también los aspectos que no se incluyen en las versiones particulares que se corroboran en diversos espacios.

La narrativa del pasado debe ser observada como una construcción particular de hechos sociales, personajes, y actores históricos seleccionados como representativos del orden nacional que se imagina común para la ciudadanía. Esto supone que la construcción de la Nación implique al mismo tiempo una rearticulación de su pasado. Esta trascendencia histórica común que se atribuye a la población de la Nación involucra, no sólo una producción de narrativas específicas que evocan una historia representativa de la Nación, sino también supone una sustentación directa del orden social actual. En este sentido, las concepciones de tiempo y conciencia nacionales influyen en la idea que nos hacemos de orden político. El evento del pasado es sacado de su contexto histórico y transformado en un mito atemporal que legitima las metas políticas del presente (Lechner, 1986, p. 69).

La fijación estatal de una noción moral, implica la definición de un marco de virtudes, modelos e ideales del sujeto ciudadano, orienta comportamientos inscritos en el proceso de perpetuación del sistema estatal. Las imágenes del guerrero, del abogado, del orador y polemista, del periodista y escritor, del estadista y diplomático, son las imágenes arquetípicas del hombre de la guerra, del hombre de las leyes, del político y del escritor.

Constituyen el primer paso en la construcción de la memoria que debía hacer parte del imaginario nacional, imaginario al cual habría de integrarse, como elementos fundamentales, las imágenes y cultos de los héroes (Tovar, 1997, p. 126).

Sobre estos tres órdenes: espacial, temporal y moral se organizó el instrumento para analizar el modelo de comunidad nacional que registran los textos escolares gratuitos de historia de México.

Tabla 1. Matriz teórica para el análisis de los LTG

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	ASPECTO
CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN/ESQUEMA GENÉRICO DE LA NACIÓN OFICIAL	Noción espacial	Cómo se construye la noción de territorio, paso de espacio a territorio nacional
	Noción moral	Cómo se determina la virtud cívica
	Negativos de la nación	En contraste a que otros tipos de filiación se construye la versión histórica oficial. Tratamiento hacia los actores disidentes
	Comunidad trascendente vs. Comunidad civil	¿Cómo se intercala la apelación a rasgos prepolíticos y cívicos en la definición de la comunidad nacional?
	Sobrevaloración de personajes históricos	Exaltación de lo mítico
	Componente regional	Cómo se narra lo local en contraste con lo nacional

Fuente: Vargas Escobar, 2011.

Un esfuerzo de profundización adicional acompaña esta primera herramienta de análisis teórico: la asociación de los diferentes componentes que exalta el texto en la propuesta de Nación oficial, con los proyectos políticos centrales en la construcción del oficialismo ideológico del Estado mexicano. Siguiendo el supuesto central en este artículo, la Nación oficial se teje en torno al poder político, y en esta medida la manera como se narra en los textos oficiales, corresponde o apela, a un cierto ideario político, comúnmente en detrimento de otro.

Este esfuerzo por asociar la doctrina política, con el tipo de Nación que se narra en los textos, requiere también recordar que mucho del contenido valoral de los proyectos políticos de Estado se construye en contra o a favor de un acervo anterior, de matrices externas de legitimación, de patriotismo protonacional, o bien de ideas extranjeras, como el positivismo.



Tabla 2. Matriz histórica

CATEGORÍA	DIMENSIÓN		ASPECTO
Matrices de legitimación	Patriotismo criollo	Indigenismo histórico	Una nación mexicana que existía antes de la conquista. Simplificación territorial que consiste en hacer de la nueva España la continuación del imperio azteca. Justificación de la independencia por la referencia a los orígenes indígenas. Negación retórica del carácter español de la nación mexicana
		Visión hispánica de la nación Mexicana	Los indígenas representan la masa pasiva de la sociedad, los herederos de las tribus bárbaras. visión positiva de la conquista, tendiente a valorizar el componente español como parte importante de la identidad mexicana
	Positivismo	El indio como entidad legal fue considerado obstáculo al progreso. Después de la independencia todas las instituciones destinadas a proteger exclusivamente al indio fueron gradualmente abolidas. De manera similar fueron destruidos sus privilegios legales.	
	Laicismo	Una sociedad secular libre de influencia clerical. La iglesia católica representaba el principal obstáculo al progreso y al desarrollo de una sociedad moderna. En tres áreas vitales: la acumulación de las propiedades, los privilegios legales, y el control de la educación.	
Proyectos políticos centrales en la construcción del oficialismo ideológico del Estado mexicano	Liberalismo	Libertad y soberanía de la voluntad general, la educación, la reforma, el progreso. República federal democrática, gobernada por instituciones representativas; sociedad secular libre de influencia clerical.	
	Revolución	Nacionalización del mestizo, proteccionismo La adopción de zapata y su lema "Tierra y libertad" como ícono fundamental de la revolución, la satanización de Iturbide, de Santa Anna y de Porfirio Díaz, la expropiación petrolera y la formación de una serie de grandes industrias nacionalizadas, la fundación de grandes establecimientos educativos nacionales. el ejido comunal como nuevo eje del México rural, la redescubierta población indígena como baluarte de la nacionalidad mexicana, el sindicato como defensor del trabajador urbano, la expropiación de los recursos subterráneos como contrapeso del capital extranjero.	

Fuente: Vargas Escobar, 2011.

EL CASO DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE HISTORIA NACIONAL: 1960, 1974, 1992

Los textos seleccionados como unidad de análisis fueron

Mi libro de tercer año Historia y Civismo. México. 1960

Ciencias Sociales. Cuarto año. México. 1974

Mi libro de Historia de México. México. 1992

En este apartado se presenta una sistematización transversal de los casos analizados. Se estructura a partir de dos grandes rubros: las continuidades o convergencias en la versión de Nación de los tres textos, y las rupturas o divergencias que se identificaron en dicho registro. A su vez, cada rubro en el ordenamiento de los hallazgos, se construye a partir de las categorías, dimensiones y aspectos sobre los cuales se recolectaron y estudiaron los datos en las unidades de análisis.

Así establecida la organización de los resultados de los tres ejercicios empíricos que nos propusimos, es posible observar, en qué medida, y sobre qué rasgos, el cambio de autoridad, y sobretudo el giro frente al tipo de proyecto nacional que se difunde desde el gobierno, implica una actualización de los dispositivos institucionales de los que se echa mano para procurar unidad y justificar la acción política.

A. Continuidades

Los textos de las Reformas. Uno de los aspectos que comparten los tres libros de texto analizados es que fueron resultado de tres reformas educativas diferentes. Esta característica, además de haber sido un factor determinante para delimitar la unidad de análisis, permite identificar una continuidad importante en los tres LTG: el seguimiento de los cánones de la reforma educativa en la estructura y el contenido de los textos.

A este nivel, los tres libros de texto confirman su estatus de mecanismos intencionados que registran una versión específica de Nación. El texto de 1960, es el primer LTG de historia nacional de la iniciativa que instituye la gratuidad y obligatoriedad de los Libros de Texto a nivel nacional. Se hace efectivo el principio de educación gratuita y obligatoria cubierta por el Estado, que se estipulara en el Artículo 3º constitucional. Las declaraciones oficiales –El decreto constitucional y los discursos del Secretario de Educación y el Director de la Comisión- insisten en un colectivo de ideas, propio de los gobiernos que emanaron de la Revolución mexicana. De esta manera, el acento, sobre



valores como libertad, y justicia social, se enmarcan en un modelo de conciliación de grupos sociales que fundamentan los programas políticos.

La estructura y contenidos de este libro de texto, afirman estos preceptos. Especialmente de dos maneras: a través de la presentación en retrospectiva de los temas, que inicia con el orden político actual, y los valores que lo fundamentan, se exalta el establecimiento político del Estado revolucionario como etapa última en la formación de la Nación mexicana; y a través de la categoría pueblo para definir a los nacionales, se iguala la población a nivel racial, pueblo mestizo, y a través de la conciliación de clases.

El LTG del 74 se inserta en la reforma educativa impulsada por el gobierno de Luis Echeverría. Esta reforma buscó promover iniciativas de apertura, popularización y flexibilización de la educación. Los planes de estudio, se orientaron hacia la comprensión de la realidad específica del alumno. Los datos y conocimientos se enmarcaban en el momento preciso del desarrollo de la sociedad en la que se halla el educando, con el fin de hacerlo partícipe de ella. La modernización y la industrialización, potenciarían, a través de la integración del estudiante al medio específico, la transformación social.

En cuanto a la estructura lógica del este LTG, es evidente la iniciativa de relación contexto/alumno. A través del uso cotidiano en la narrativa –utilización de núcleos sociales micro en la explicación de hechos históricos y de actualidad–, se introduce un rol activo en el educando. Pero especialmente, la fórmula recursos-explotación-servicios-desarrollo-industria-ciudad a través de la cual se explica el poblamiento diferenciado del país y las condiciones particulares de cada región, resulta coincidente con la orientación estatal hacia el progreso material dirigido a través de la industrialización. La exaltación de la industria como modelo que organiza, no sólo la producción y el trabajo, sino la sociedad misma –incluso los entornos más próximos como la familia, se ordenan también por el modelo industrial–. La insistencia del texto en la industria como modelo social, implica una renovada noción moral en la versión de Nación que se construye. Los valores que se asocian al modelo industrial –el trabajo, el progreso, el colaboracionismo, la organización– son ciertamente elementos que hacen parte del cuerpo de valores revolucionarios, pero más aún, son valores que cobran especial vigencia en la iniciativa de hacer efectivos los términos constitucionales de la Revolución.

El Libro de texto de 1992, se publica en un contexto político de modernización de la base política y liberalización de la base económica del país. En términos ideológicos el cambio de modelo tiene importantes implicaciones: asume la ineficiencia del Estado en la interferencia con el mercado, las políticas son dirigidas específicamente a quienes están fuera de la economía de mercado sin contar con la estructura corporativista del partido. Esto marcó el inicio de la redefinición de las relaciones Estado-sociedad, ya no a través de grupos organizados (sindicatos, obreros, campesinos) sino a través de una

nueva categoría, ciudadanos. La reforma educativa, propendió principalmente por la formación del ciudadano, como nuevo sujeto de las políticas educativas, a través de la instrucción por competencias. Propuesta que refuerza la relación entre el régimen político democrático y las competencias dirigidas al rendimiento económico.

La estructura del LTG, cambia radicalmente en comparación a los textos anteriores, inicia con la presentación de "México antiguo" y culmina con el apartado "Nuestras carencias", esta manera de organizar los contenidos del LTG, a diferencia de la organización en retrospectiva, consigue el efecto de historia en transformación, fortalece la percepción de cambio y modernización social. En cuanto a los contenidos, la coincidencia de los valores del liberalismo político y el modelo de apertura económica se exaltan en los diferentes períodos históricos que registra el texto, prueban la correspondencia con el contexto ideológico/institucional desde el cual se publica el libro.



Tabla 3. Resultados (1)

		LTG 1960	LTG 1974	LTG 1992
Reforma educativa		Programa educativo 1957 y Decreto de 1959: Unidad nacional, Justicia social a través de la uniformidad en el acceso.	Reforma educativa 1972: - actualización de las técnicas - Popularización de los bienes educativos - Flexibilización de la educación Ley general de educación de 1973 - Descentralización administrativa - Distribución de la función social de la educación	Modernización educativa (1989-1994) - Papel transformador de la educación - Conocimiento científico y tecnológico - Inserción al mundo moderno
Lineamientos CONALITEG		Por convocatoria a concurso. <u>Conocimientos:</u> - Gobierno democrático - Organización federal - Ramas del poder público - Estabilización de la Nación <u>Contenidos:</u> - Organización democrática - Virtudes Cívicas - Hechos históricos	Equipos de pedagogos y especialistas en cada área, y bajo la coordinación de directores de grado y materia - Planes de estudio y LTG por áreas (Ciencias sociales abarca las asignaturas historia, civismo y geografía) - Alumno como elemento activo de su comunidad - Comprensión de la realidad inmediata del educando	Por encargo a grupo de historiadores - Planes de estudio por asignaturas - Conocimiento sistemático y sin fragmentaciones - complejización de la comprensión social
Orden lógico	Disposición de contenidos	75 lecciones indiferenciadas, fue posible identificar: <u>Contenidos de civismo</u> - México en la actualidad - Símbolos patrios - Entorno social del alumno - Servicio a la patria <u>Contenidos históricos</u> - Período prehispánico - Conquista - Colonia - Revolución	5 unidades: La República Mexicana, Mérida, Guanajuato, Coahuila, Ciudad de México. <u>Esquema histórico:</u> - Período prehispánico - Conquista - Colonia - Independencia - República - Revolución - Reconstrucción y desarrollo <u>Organización del presente:</u> Industria / servicios / recursos / ciudad	4 Unidades: México antiguo, México colonial, El siglo XIX y el siglo XX <u>Esquema histórico:</u> - Período prehispánico - Conquista - Colonia - Independencia - República - Revolución - Reconstrucción - progreso y crisis - los últimos años
	Linealidad cronológica	Uso retrospectivo en la presentación de los temas: Orden político actual / hechos históricos.	- Uso retrospectivo en la presentación de los temas: Orden político actual/hechos históricos. - Uso narrativo cotidiano en el registro del presente.	- pasado/presente, historia en transformación. Presentación ejecutiva de los temas (mapas viñetas resúmenes)
	Intensidad en el tratamiento de temas	Minucioso y extenso tratamiento hacia los grupos prehispánicos (19 lecciones), especialmente de los aztecas.	Exaltación de la industria (técnicas y relevancia en el orden social)	La categoría de transformación, económica política y social.

Fuente: Vargás Escobar, 2011.

Comunidad constitucional/institucional. De la dimensión Tipología de comunidad en que se observaron los valores que en los tres textos definían el carácter y la membresía a la comunidad nacional, se encontró que el valor legalista/institucional es la gran continuidad valoral en las tres versiones de Nación. En el texto del 60, este valor se intercala con una comprensión trascendente y esencial de filiación a la Nación, abocada a la exaltación del pasado indígena como marcador de la unificación comunitaria. En el LTG del 74, la comunidad legal/institucional se suma al valor de la industrialización como modelo de vida en común, de sujeto, y de orden territorial. En el texto del 92, el valor civilista de Nación se articula, de manera directa, al tipo de comunidad que supone el compromiso con el modelo económico neoliberal.

La contundencia del valor civilista en los tres textos, se relaciona con la centralidad del liberalismo, como sistema de ideas unificante. El liberalismo se consolidó durante periodos de consenso ideológico, como esfuerzo no sólo de reconciliar entre facciones opuestas, sino también como instrumento para transformar ideologías de cambios social e institucional en mito político unificante (Hale, 1996).

Para el libro de 60, la civilidad se marca en cuanto define la inserción a la ciudadanía, especialmente a través de instituciones como el registro civil. También, al igual que el texto del 74, inician su registro exaltando los rasgos civilistas del orden establecido. Especialmente para el texto del 74, la insistencia en la coincidencia de la población en los marcos institucionales es fundamental. Allí insiste, es donde se encuentra la unidad en medio de la diversidad de rasgos poblacionales.

El texto del 92, aunque no inicia con la exposición del orden político presente, ubica el origen de la Nación mexicana, equiparado con la fundación de la República, sobre los valores del liberalismo. El ideario del liberalismo constituye un nodo fundamental en el recorrido histórico del texto. No sólo en las etapas de emancipación y primeros gobiernos, sino en la explicación del proceso de transformaciones políticas en los últimos años.

Esta centralidad del liberalismo, expresada en la importancia que otorgan los textos a la definición del orden político como republicano, y la importancia de las instituciones como marcadores de membresía, constituye el único aspecto de la definición de Nación, en que coinciden los tres LTG, por tanto refiere a un uso estático ideológico del Estado.

B. Divergencias

Noción de territorio nacional. La idea de espacio de la Nación que se encuentra en los tres textos marca una ruptura evidente entre dichos registros. Se tuvo en cuenta



la noción territorial, a través de los contenidos, recursos gráficos y estructura lógica de los textos. En el LTG del 74 la construcción de una idea de territorio abocada al rol de los recursos naturales y su explotación, la necesidad de servicios, el consecuente desarrollo industrial y la formación de ciudades, fue central, no sólo porque implicaba un modelo de segmentación del territorio, sino porque aunada a los demás elementos que configuraban la versión de Nación, reforzaba la idea de que la Nación se teje valoral y espacialmente en torno a la industria. Este modelo permitió que sólo en el libro de texto del 74, hubiera un registro local y regional del espacio, y no solo central y abstracto como en los otros dos LTG.

En el texto del 92, de manera similar al texto del 60, el territorio no es un elemento central en la versión de Nación que se dispone. En el libro del 60, la noción de territorio, tendiente más hacia la valoración del paisaje, es secundaria. En el LTG del 92, las menciones al territorio también son residuales, sin embargo se marca un giro en la valoración de los recursos naturales como fuentes de explotación para el desarrollo – libro de texto del 74– hacia la ecología y conservación de recursos como renovada preocupación.

La Comunidad: del pueblo/ de la industria/ de la liberalización económica

El éxito de la Nación concebida como comunidad, radica en la labor persuasiva que permite que se le considere como una forma de vinculación horizontal, difuminando el substrato de poder político que la sustenta. La vinculación social característica de la formación nacional, implica una definición de lo propio y de lo diferente. Y en este sentido, supone la definición de un marco de virtudes, modelos e ideales de sujeto/ciudadano. Los valores entorno a los cuales se teje la idea de comunidad nacional en los textos escolares, demuestran un desplazamiento importante que se corresponde con los cambios del entorno institucional e ideológico en el que fueron publicados los LTG.

El LTG de 1960, reafirma una idea de comunidad de la Revolución a través del uso de la categoría pueblo. Esta categoría se acota en dos niveles: la igualación racial, mestizaje, y la conciliación de clases sociales a través de las reformas constitucionales que introdujo el modelo revolucionario, siempre dirigidas por el Estado.

En el texto del 74, la industria como modelo social, implica una renovada noción moral en la versión de Nación que se construye. Los valores que se asocian al modelo industrial –el trabajo, el progreso, el colaboracionismo, la organización– son valores que cobran especial vigencia en la iniciativa de efectivizar los términos constitucionales de la Revolución, iniciativa que corresponde al período de modernización posrevolucionario. Esos valores tienen mucho que ver con el ideario político del cardenismo, en

el que la operatividad de los principios revolucionarios va ligada a la industria como solución, y como vía para la revolución permanente.

El modelo de transformación económica, del esquema de industrialización dirigido por el Estado hacia el orden neoliberal en la economía, es un punto nodal fundamental en la versión de Nación que registra el texto del 92. Muchos de los contenidos, se abocan a reforzar la centralidad y validez del modelo de apertura económica en la historia de México.

La preponderancia de este modelo como valor de la versión de comunidad nacional en el texto del 92, implicó de manera inédita, frente al registro de los dos LTG anteriores, que la Revolución Mexicana como referente valoral, fuera abordada en calidad de negativo del ideal de comunidad nacional.

La distancia que se marca con los valores de la Revolución, se asocia con una noción fuerte de Nación en proceso de transformación, y más aún de modernización. En este proceso, varios de los nodos articuladores de la ideología de la Revolución no son vigentes ni cobran sentido en la estructura de liberalismo político y neoliberalismo económico que propone el texto como referencial de la versión de Nación que construye.

En contra del conservadurismo/del porfiriato/de la Revolución. La versión de Nación que se imparte en los textos se afirma comúnmente en contra de otro tipo de filiación. Dicha comunidad se delimita desde ciertos caracteres que definen su unidad, en contra de la otredad. La representación propia de la Nación proyecta una visibilidad selectiva, que ilumina y oscurece ciertos hechos, grupos, personajes, actores, temas y valores sociales, constituyendo una vinculación que se "imagina" común a toda la población.

El tipo de comunidad nacional que registran los textos, implicó el uso de este ejercicio de construcción de negativos de Nación. Estos son acervos ideológicos y proyectos políticos anteriores que terminan por fortalecer la idea de Nación que se exalta.

El texto de 1960, en cuanto afirma una comunidad que se teje en torno a los valores de justicia social, libertad y conciliación de clases, aglutinada como el pueblo de la Revolución, ubica como negativo el período anterior a la Revolución. El Porfiriato funciona como justificación para el levantamiento revolucionario, pero específicamente, es juzgado como la negación y traición al sentido y significado de la historia mexicana. Sin embargo, Porfiriato y Revolución son etapas del mismo proyecto histórico, al menos en términos de desarrollo social y económico hacen parte del mismo proceso que consiste, a partir de la reforma, en un esfuerzo nacional que tiende a la consolidación y el desarrollo del sistema capitalista (Córdova 1980, p. 15).

La versión de Nación que construye el texto del 74 hace que la definición de un negativo sea un tanto más contradictoria. El modelo de industrialización como cri-



terio de unificación nacional, dificultó la definición de un negativo inapelable: La identificación de la Nación mexicana con los principios políticos del liberalismo se construye en contra de los pilares del conservadurismo decimonónico. Sin embargo, la coherencia con el segundo gran valor de la versión de Nación que proyecta el LTG, la industrialización, no cobra sentido en el cuerpo de valores liberales. Se genera una fractura entre el desarrollo económico dirigido por el Estado, y los valores universalistas del liberalismo. En México, como se explicitó en el apartado del caso mexicano, la posibilidad del progreso económico tuvo como prerequisite el fortalecimiento y la centralización del poder político a través de la instauración de un régimen marcadamente oligárquico. Así, la base para la industrialización que implicó el porfiriato, no se consigue a través del seguimiento institucional constitucional, sino desde la exclusión de gran parte de la población de la política económica de privilegios que se instauró.

El LTG del 92 consigue de manera mucho más fluida la identificación de los negativos de su versión de Nación, se construyen en contra de los grandes nodos que se exaltan como representativos de la Nación: el liberalismo político, y el modelo económico neoliberal. Los dos cuerpos valorales encajan perfectamente, y esta correspondencia se exalta de manera permanente en el LTG. Sin embargo, y de manera inédita en comparación con los textos anteriores, la distancia que se marca con el ideario de la Revolución, se asocia con una noción fuerte de Nación en proceso de transformación y modernización. En este proceso, varios de los ejes articuladores de la ideología de la Revolución no son vigentes ni cobran sentido en la estructura de liberalismo político y neoliberalismo económico que propone el texto como referencial de la versión de Nación que construye.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En esta ponencia se presentó evidencia, a través del ejercicio analítico de los tres LTG, sobre la manera en que se activan procesos de actualización, vigencia y caducidad de la idea de Nación oficial. Esto a través de la comprensión de los LTG insertos en la estructura administrativa que los potenció como mecanismos institucionales de difusión ideológica del Estado. Además, de manera comparada, fue posible observar las rupturas entre los registros de Nación que se imparten en los tres LTG, a partir del cambio de administración, y el consecuente desplazamiento de las matrices de legitimación y los acervos de ideas que justifican la acción política de los gobiernos.

Efectivamente, las alteraciones entre un régimen de institucionalización de la Revolución hacia un orden de urbanización e industrialización, y finalmente hacia un

gobierno tendiente a la liberalización económica, implicaron rupturas sustanciales en la manera de enseñar la historia nacional en los libros de texto (Vargas Escobar, 2011)

Estas transformaciones han sido relacionadas con proyectos diferenciados: 1959 (Unidad nacional posterior a la controversia por la educación socialista) 1974 (Desarrollo y regreso a los pilares populares de la revolución) 1992 (liberalización y apertura económica y política)

Tabla 4. Resultados (2)

	LTG 1960	LTG 1974	LTG 1992
Orden espacial	Abocado a las particularidades estéticas del paisaje que definen el territorio nacional	- Concreción de la idea abstracta de territorio en regiones, ciudades y localidades - La fórmula: recursos-explotación-servicios - Industria organiza y segmenta el territorio	Elemento secundario, vuelta a la noción abstracta de territorio nacional
Tipología de comunidad	Tres tipos de comunidad - Trascendente y esencial: Ligada al territorio (todos los nacidos en México) y a la herencia prehispánica (preexistencia de México desde la etapas más tempranas del esquema histórico) - Civilista: El registro civil marca la membresía a la comunidad - Pueblo: Agente de la lucha armada y fuente del poder político legítimo	Dos tipos de Comunidad - Republicana: El marco legal/institucional es el factor unificador de comunidad - la Industria: el modelo industrial como forma de vida define la virtud cívica.	Dos tipos correspondientes de comunidad: - Comunidad liberal: delimitada por los rasgos del liberalismo político -Comunidad modernizadora: definida por las implicaciones del modelo económico neoliberal (clase media reemplaza a la filiación obrera y sindical)
Exaltación de personajes	Sacerdote Miguel Hidalgo (gestor de la libertad) Francisco I Madero (promotor de la Revolución)	Cárdenas como el realizador de las promesas de la Revolución	Exaltación de Calles (el máximo)
Negativos de Nación	Porfiriato: Dictadura, desigualdad social, débil acceso a servicios	Negativos contruidos en contra de los dos grandes valores Republicanismismo: - Conservadurismo decimonónico - Porfiriato Industrialización: - Gobiernos anteriores al porfiriato	Negativos contruidos en contra de los dos grandes valores Liberalismo: -Conservadurismo decimonónico y porfiriato Liberalismo económico: -Gobiernos revolucionarios: proteccionismo estatal, barreras a la inversión extranjera

Fuente: Vargas Escobar, 2011.



El estudio de la construcción de la Nación exige revisar la forma como los grupos sociales aprenden a contemplar a la sociedad a través de los ojos de sus gobernantes, debido a su educación y también a su lugar en el sistema (Alonzo, 1994). Por esa vía que las condiciones materiales que permitieron la emergencia de la Nación oficial (integración territorial, de estratos, e industrialización) se convierten en formas de autocategorización social. Se marca la forma en que las ideologías comunitarias se codifican en el aparato estatal.

Los textos escolares de historia, constituyen dispositivos intencionados que definen una versión oficial del pasado nacional. La oficialidad en la narrativa de pasado nacional se relaciona con las conveniencias del presente y las expectativas a futuro, en cuanto, a través de sus escenarios de difusión se robustece un cierto tipo de memoria concordante con el orden social establecido, y por este camino se inhibe la dispersión de memorias alternas. En este sentido el texto escolar ostenta el poder de intervenir, a través de la versión que divulga, sobre la manera como se evoca y se concibe la Nación; "la información en los textos escolares tiene un impacto poderoso en la construcción de los imaginarios y los modelos mentales acerca de la Nación"(Calderón, 1994, p. 467). De esta forma las diferentes tesis que se exponen en los textos escolares de historia ponen límites sobre la manera de pensar e interpretar el pasado de la Nación.

Esta posibilidad de proveer en simultánea una versión específica del pasado nacional, así como una lectura del presente y unas perspectivas a futuro, pone en evidencia una función subyacente del texto como instrumento de formación ética y cívica.

Esta intención que se refleja en los textos escolares, más allá de constituirse en una herramienta eficaz de la pedagogía para la efectiva construcción de ciudadanía, da cuenta de la orientación, de los propósitos y las intenciones sociales por fijar al menos, en la evidencia del manual escrito, el carácter ciudadano y comunitario ideal; es una evidencia medible de las expectativas sociales.

REFERENCIAS

- Alonzo, Ana Maria (1994). The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity". En: *Annual Review of Anthropology*.
- Bourdieu, Pierre (1997). Espíritus de Estado. Génesis del campo burocrático. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. ANAGRAMA. Barcelona.
- Calderón, Jorge (2002). *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia*. Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico.

- Carr, E. H (1961). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Editorial SEIX BARRAL.
- Córdova, Arnaldo (1980). *La ideología de la Revolución Mexicana*. México: Instituto de investigaciones sociales/UNAM.
- Greaves Laine, Cecilia (2002). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, mayo-agosto. Vol. 6. Núm 12.
- Hale, Charles (1996). *Los mitos políticos de la nación mexicana: Liberalismo y Revolución*. University of Iowa.
- Hobsbawm, Eric (2000). Etnicidad y nacionalismo en Europa hoy. En: Fernández Bravo Álvaro (compilador) *La invención de la nación*. Buenos Aires: Manantial.
- Huerta, Mauricio. (1976) *Los libros de ciencias sociales y los programas de 1972 y 1978*. México: SEP.
- Latapí Sarre, Pablo (1998): "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. 1. México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Biblioteca Mexicana, Serie Educación y Pedagogía), pp. 21-42
- Lechner Norbert (1986).. Especificando la política. En: *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Siglo veintiuno editores. Madrid.
- Tovar Zambrano, Bernardo (1997). Porque los muertos mandan: El imaginario patriótico de la historia colombiana. En: Ortiz, Carlos Miguel y Tovar Zambrano, Bernardo (eds). *Pensar el Pasado*. Archivo General de la Nación y Departamento de historia Universidad Nacional de Colombia.
- Urías Horcasitas, Beatriz (1996). *Historia de una negación: La idea de igualdad en el pensamiento político Mexicano del siglo XIX*. Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM.
- Vargas Escobar, Natalia (2008). *Dispositivos estatales de afirmación: la versión de nación que se registra en los libros de texto gratuitos de historia de México*. Tesis de Maestría. FLACSO-México.
- (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio, 2011, pp. 489-523. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

--(2011). La Nación, categoría para el análisis de las transformaciones en los proyectos de integración estatales: el caso de los libros de texto gratuitos. *Sociológica*, año 26, número 74, septiembre-diciembre, pp. 109-145.

Vázquez, Josefina (1970). *Nacionalismo y Educación*. México DF: Colegio de México.

--(1998). *Modernización educativa (1988-1994)*. *Historia de México*. XLVI: 4. El Colegio de México.

--(1999). Un Siglo de Descentralización educativa. en Ma. del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México.

Villa Lever, Lorenza (1988). *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Weber, Max (2004). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica.

FUENTES PRIMARIAS

Mi libro de historia de Tercer año. *Historia y Civismo*. CONALITEG. México. 1960.

Ciencias Sociales. Cuarto año. México. CONALITEG. SEP. 1974

Mi libro de Historia de México. México. SEP. 1992

Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. México: Poder Ejecutivo Nacional. Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. 19 de Mayo de 1992

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DURANTE EL PORFIRIATO

Rosalía Menéndez Martínez*

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LOS LIBROS DE TEXTO

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, se desplegó un interesante proyecto educativo que daba prioridad a la educación primaria, pues le consideró como el nivel más adecuado para transformar a una sociedad de corte tradicional en moderna. Para ello se impulsó un fuerte proyecto de modernización para la educación pública, que buscaba formar niños con una mentalidad liberal, racional y científica; para ello resultaba indispensable que las escuelas fueran modernizadas en sus espacios, mobiliario, contenidos, libros de texto y maestros (Menéndez, 2004).

Una de las preocupaciones de la élite educativa del porfiriato fue la formación histórica y cívica de los niños, ésta se atendió de manera especial en las escuelas primarias tanto públicas como privadas del país. Bajo esta idea la enseñanza de la historia fue escrupulosamente supervisada; tanto planes como programas de estudio establecían con claridad los contenidos, además el profesor contaba con una guía de enseñanza para transmitir los contenidos históricos precisos, el método estaba especificado en los programas.

Según los pedagogos de la época, en el primer año se debía introducir la Historia de México a través de la vida de los grandes personajes; para el segundo año se debían hacer relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables de la Historia; en el tercer año el programa establecía lo siguiente

Ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial; explicando los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los respectivos pueblos.

Para el cuarto año. Hidalgo y la guerra de Independencia, Proclamación de la República. San Ana y la guerra con los Estados Unidos. Plan de Ayutla, Comonfort y la Constitución del 57, Juárez, La Reforma y la Intervención Francesa.- Clase alternada.¹

* Universidad Pedagógica Nacional.

¹ *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, tomo I, núm. 9, julio de 1896, p. 260.



Para la enseñanza de la historia se escribieron libros específicos y fueron considerados como materiales privilegiados para la enseñanza y sobre todo para la transmisión de valores liberales.

Los libros de texto que se escribieron para la enseñanza elemental a finales del XIX, experimentaron cambios importantes que se reflejaron en sus contenidos y formatos; paulatinamente abandonaron el modelo de catecismos y cartillas para dar paso a ejemplares más modernos que incluían imágenes, actividades didácticas, cuadros, mapas, resúmenes, entre otros elementos. La escritura de los nuevos textos fue producto de las condiciones políticas y educativas que imperaron en México a partir de años noventas del siglo XIX y ello explica en parte esta necesidad de elaborar textos acordes con un modelo educativo moderno.

En este ambiente de cambios políticos y económicos, que represento el período de entre siglos XIX y XX, se editan los libros de Justo Sierra destacado político, educador, periodista, intelectual. Justo Sierra aborda la enseñanza de la historia desde una perspectiva distinta, con éste tipo de materiales se inicia la escritura de textos modernos, en donde el autor considera de manera especial tanto al maestro como a los niños que recibirán la información e este libro.

A diferencia de los libros escritos anteriormente, los de Sierra proponían un formato y sobre todo un contenido que podríamos denominar como moderno, el esquema de pregunta-respuesta, típico de los catecismos era eliminado, se dirigía directamente a su lector, el niño y le hablaba con un lenguaje mas adecuado y no como sí este fuese un adulto; otra de las novedades era la introducción de actividades didácticas, acompañadas de imágenes, cuadros, mapas, cuestionarios resúmenes y una serie de actividades acordes con la edad del escolar.

A continuación me permito hacer un breve recuento del libro de *Historia Patria, Primer Año*, de Justo Sierra.

HISTORIA PATRIA, PRIMER AÑO, LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA

El texto inicia con una elocuente dedicatoria titulada *Á MIS HIJOS* y en donde el autor expresa su interés por que los niños comprendan la importancia del amor a la Patria, por tanto hace énfasis en la exaltación de éste amor en la mente de los niños.

El autor advierte en el apartado denominado *Preliminar*, "que éste primer librito como él lo denomina contendrá las materias de enseñanza histórica obligatoria en el tercer año es decir, según la Ley vigente: los sucesos notables de la Antigüedad Mexicana, la Conquista y el Período Colonial" (Sierra, 1902. p. 5). A sí mismo señala, que ha tomado como referente los libros escritos por M. Lavissee y señala "uno de los profesores

de historia más notables de nuestra época en Francia", (Sierra, 1902, p. 6), así mismo anota que ha decidido incorporar pequeñas biografías en el texto para una mejor comprensión del libro, por parte de los niños.

Enseguida, se ofrece una especie de introducción titulada *Noción de la Historia*, la cual se divide en tres puntos. En este apartado elabora una interesante exposición sobre lo que él considera como los pueblos más civilizados, a su vez vincula el punto con el tema de la modernidad y destaca conceptos tales como: progreso, libertad, pueblo, justicia, nación, gobierno, derechos y deberes ciudadanos.

En menos de una página ofrece al lector ciertos antecedentes de lo que es la humanidad y trata de explicar su desarrollo histórico para llegar al concepto de civilización. En el último punto define lo que es la Historia y su importancia. Finalmente ofrece una *Advertencia* a los maestros, pero más que advertencia son indicaciones y señalamientos de orden didáctico.

El libro cuenta con un total de 71 páginas, a lo largo de las cuales se incluyen varios elementos de tipo didáctico como son los resúmenes y los cuestionarios; ambos breves y concisos se formulan de cuatro a seis preguntas dependiendo de la amplitud del tema, así mismo se incluye un total de 22 ilustraciones y 1 carta geográfica de la República Mexicana.

El texto está dirigido a los alumnos del tercer año de educación primaria y se elaboró con base a los planes y programas de la Ley vigente, pues de no ser así el libro no podría circular en las escuelas. El método de exposición es el de un texto moderno que incorpora los últimos avances en torno a la enseñanza de la historia, presenta una serie de elementos de tipo didáctico a fin de que el estudiante logre una mejor comprensión de la información que se le presenta.

El lenguaje no es tan sencillo, sí pensamos que está destinado a niños de tercer grado y que tienen entre ocho y diez años de edad, la información que se da es bastante completa y variada y se denota la erudición del autor.

La estructura del libro está dividida en tres grandes temas que incluyen: I. Historia Antigua (desde los orígenes hasta 1519), II. La Conquista (1519-1535) y III. Período Colonial (1835-1810), cada uno de estos temas cuenta con divisiones particulares y capítulos que a su vez conforman un sumario que incluye el desarrollo de dos o tres puntos y al final se ofrece un resumen y un cuestionario para cada uno de los capítulos.

A continuación presentaré algunos puntos del contenido temático.

HISTORIA ANTIGUA. El autor da inicio al texto de una manera muy interesante, parte de una bella descripción de lo regional, va destacando las diversas regiones que tiene el país de una manera muy sencilla incorpora dos grandes categorías de la Historia como



son las de espacio y tiempo. Para abordar el tema central del capítulo, vincula el concepto de región con el desarrollo y prosperidad de los pueblos prehispánicos, destaca la importancia de lo geográfico y de ésta manera interrelaciona aspectos históricos y geográficos e inclusive va ofreciendo definiciones de conceptos de ambas disciplinas tales como litoral, mesa central, erupción, etc. Incluye en esta explicación una carta geográfica de la República mexicana, así como una serie de ilustraciones de las "razas mejicanas" y de restos arqueológicos como pirámides y monumentos.

Es espléndida la presentación que ofrece al lector en este primer capítulo.

Para explicar el tema de los grupos más importantes que poblaron e influyeron de manera decisiva en la historia antigua de México selecciona los siguientes grupos: los Nahoas, toltecas, chichimecas, acolhuas, tepanecas, mayas y aztecas.

La manera de presentar la información es a través de la narración de acontecimientos, en donde se destaca con letra más oscura aspectos o definiciones importantes que se definen en el mismo texto. Los puntos que le interesa resaltar son costumbres, formas de vida, mezclas culturales, actividades, personajes importantes para los cuales selecciona a los que consideran destacados y anexa a pie de página una biografía amplia del personaje en cuestión, batallas importantes, aspectos religiosos, para lo cual siempre tiene un comentario un tanto negativo ya que considera a las religiones como formas de atraso que impiden el desarrollo de las sociedades.

A lo largo de la exposición sobre los pueblos prehispánicos, se denota siempre la vinculación del medio físico con el desarrollo de estas culturas, por ejemplo menciona... "Entre las tribus que a la caída del imperio tolteca aparecieron en Anahuac (está palabra quiere decir junto al agua)...Desde las cuencas de los ríos de California y Sonora se desprendió éste grupo y cruzó lentamente, guiado por sus sacerdotes, toda la zona lacustre que se extiende por Jalisco y Michoacán, en donde es fama que los aztecas..." (Sierra, 1902, p.29).

2ª DIVISIÓN. En esta segunda parte, el capítulo da inicio con el pueblo azteca, hace énfasis a la grandeza del imperio azteca y de sus reyes, destaca la importancia del Rey Ixcoatl. Otros reyes importantes fueron Tizoc y Ahizotl.

Por lo que toca al tema de *la Conquista de México*, nuevamente encontramos la preocupación del autor por vincular el espacio físico con las acciones de tipo social. Por lo general, cuando introduce un concepto nuevo lo resalta en negritas y da la explicación en el mismo texto. A partir de cierta información geográfica, establece una relación entre América y el continente Europeo y en especial la península Ibérica. Ofrece una breve pero precisa introducción de los antecedentes históricos de ésta península y de esa manera inicia con el tema de la Conquista, al ser Hernán Cortes un personaje por

demás protagónico, lo presenta como un individuo ambicioso y en busca de aventuras que le dieran riqueza y gloria.

Cuando expone el proceso de conquista, se denota su postura en favor del pueblo azteca, del cual exalta sus valores como son: la valentía, el coraje y la decisión. En cambio a los conquistadores los presenta como ambiciosos, sanguinarios, codiciosos, crueles, etc. La Conquista, en términos generales fue desastrosa, y menciona "Un hacinamiento espantoso de escombros y cadáveres, entre charcos de agua fétida y de sangre, por entre los que vagaban algunos grupos de mujeres y niños hambrientos, eso era Tenochtitlan en Agosto de 1521. Cortés en Coyoacan regalaba a sus soldados con fiestas y banquetes y se decía á limpiar y reedificar la ciudad para que fuese capital de la Nueva España. Sus oficiales y soldados no se contentaban con festejos; querían oro, exigían oro." (Sierra, 1902, p. 54). El gobierno de Cortés no fue precisamente un buen gobierno y muchos de los gobernantes españoles tampoco lo fueron, aunque presenta algunas excepciones.

Al entrar al tercer gran tema del libro El Período Colonial, va explicando todo el aspecto político, y destaca la existencia de algunos virreyes buenos y otros malos, entre los buenos están D. Antonio de Mendoza, la mayoría de los arzobispos que ocuparon éste cargo, el 2º Conde de Revillagigedo.

Una de las muchas innovaciones de este libros es la inclusión de una pequeña biografía de determinados personajes sobresalientes de la historia de México, el autor selecciona a los personajes históricos y exalta sus virtudes, hazañas, valentía, logros y en sí sus aportaciones a la historia del País.

Los personajes que destaca por periodos son los siguientes:

HISTORIA ANTIGUA (Época Prehispánica) Quetzalcoatl ,Netzahualcoyotl, Moctezuma II, de éstos tres gobernantes señala sus grandes dotes, inteligencia, poder de influencia pero a la vez los justifica ante acontecimientos adversos como el caso de la conquista, sí se nota su preferencia por presentarlos como víctimas de un hecho que no pudieron controlar.

CONQUISTA. Cristobal Colón, Fray Bartolomé de las Casas, son seleccionados para iniciar con el tema de la conquista de México, de estos personajes destaca aspectos biográficos que vincula con el contexto de la época.

PERIODO COLONIAL: D. Luis de Velasco, 2º Conde de Revillagigedo, estos son los dos virreyes considerados como dignos de mencionar, señala que estos fueron los dos mejores virreyes que hubo en el período colonial; hombres honrados, que protegieron a los indios y engrandecieron la vida de la Nueva España en el aspecto urbano, educativo, cultural y científico.



Estos son los únicos personajes a los cuales le dedica un espacio y los considera que realmente hicieron algo positivo por el México. Otros no son importantes y por tanto no se les menciona, salvo cuando han tenido una pésima presencia histórica.

En cuanto al papel de la Iglesia en el período colonial, su opinión no es del todo favorable, cual buen liberal, y señala que en éste período la falta de libertad era la característica principal, "La sociedad mejicana disfrutaba de una paz profunda; no había libertad de pensar, es decir ó hacer nada contrario al rey ni a la Inquisición; pero casi nadie sabía para que servía la libertad, ni esto, que precisa tener siempre presente, que sin la libertad ni el hombre es completo, ni las sociedades viven sino que vegetan, es decir, que tienen la vida interior de las plantas".(Sierra, 1902, p. 67).

En las últimas páginas va introduciendo el tema de la Independencia, aunque no lo aborda ya que éste será tema del libro que se utiliza para el cuarto grado de educación primaria.

Se puede decir, que este texto marca un cambio significativo en la elaboración de libros de texto para educación primaria, rompe con el estilo tradicional de los catecismos y cartillas de Historia de México, que utilizaban como método único el de pregunta-respuesta.

El texto que se consultó para ésta comunicación es del año 1902, séptima edición, con un tiraje de 10,000 ejemplares. El texto fue utilizado cuando el régimen de Díaz ya estaba totalmente consolidado y había que promover un discurso educativo de exaltación total al liberalismo, pero bajo una metodología positivista y sin lugar a dudas refleja una concepción cualitativamente distinta a los textos que se habían escrito antes de 1890. La década de los noventa representan un período de grandes avances para la educación, en el país se han celebrado los Congresos de Instrucción Pública, los cuales han dado resultados concretos, esto se verán materializados en toda la legislación educativa, y en sí en la normatividad oficial; bajo esto principios jurídico – educativos los planes y programas de estudio del nivel primario han experimentaran cambios profundos y con ellos los propios libros de texto, a partir de ese momento todo libro publicado deberá apegarse a los planes y programas aprobados por la legislación educativa vigente. La educación pública se veía envuelta por un fuerte proceso de modernización encabezada desde el gobierno federal. En este marco de cambios político- educativos se inscribe la escritura del texto de Justo Sierra, el cual es portador de la época y de sus vertiginosos cambios que avecinaban la llegada del nuevo siglo, el siglo XX.

REFLEXIÓN FINAL

Finalmente podemos comentar que el libro de Justo Sierra, ofrece un concepto nuevo como libro de texto, que requiere de un tipo de profesores formado bajo una nueva concepción pedagógica, la cual ya era ofrecida por las Escuela Normal de Maestros de la ciudad de México y por otras Escuelas Normales en el país; estos nuevos maestros cuentan ya con una formación que les permite utilizar los libros de texto modernos, ya conocen el método, pero sobre pueden mostrar una visión de la historia que muestre a los héroes, las gestas heroicas, a los hombres ejemplares como Benito Juárez o Porfirio Díaz; que exalta valores de patriotismo, nacionalismo, unidad nacional, formación de buenos ciudadanos es decir hombres: trabajadores, honestos, limpios, ordenados, respetuosos de las autoridades e instituciones; este es el ideal de la elite liberal para la formación histórica de los niños mexicanos, para ello habrá que difundir el discurso histórico de manera uniforme y obligatorio en todas las escuelas del país tanto publicas como privadas.

Por ello la enseñanza de la historia ayer y hoy es escrupulosamente atendida por el Estado ya sea porfirista, neoliberal o globalizado.



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CIUDAD DE ZACATECAS DURANTE EL PORFIRIATO

Norma Gutiérrez Hernández*

MARCO INTRODUCTORIO

A finales del siglo XIX nuestro país enarboló un proyecto de modernización y progreso, el cual tuvo un referente fundamental en la educación de las personas. Se tuvo la firme convicción que México sólo podría transformarse si atendía a la instrucción del pueblo. En palabras de Hale, "la educación intelectual del individuo debía llevar a la reconstrucción de la sociedad;" (Hale, 2002, p. 231) por lo que, para cristalizar tal objetivo era necesario fraguar e impulsar un plan educativo nacional.

Así, el tema de la instrucción pública fue un elemento central de la agenda política, con objetivos concretos que delinearón el nuevo rostro que se quería imprimir al país, tales como la uniformidad, la laicidad, la modernidad, la concreción de un Estado secular y sobre todo, la legitimidad de éste. Al respecto, O'Gorman aporta una sustancial observación: "lo urgente era consolidar el triunfo afirmándose en el poder y uno de los medios de mayor importancia [...] que se utilizó para la consecución de este fin, fue la educación" (Cit. en Meneses, 1998, p. 200).

En este punto, es importante resaltar el posicionamiento del forjador del proyecto educativo en esta época, Gabino Barreda, quien planteaba lo siguiente: "para nosotros la obligación general de adquirir por lo menos, la instrucción primaria, no es cuestión de principios o de rutinas; es cuestión de progreso y lo que es más aún, de existencia social" (Cit. en Pedrosa, 1889, p. 7).

A la luz de esta consideración, fue claro que el gobierno porfirista –continuador del Estado educador que inició Juárez-, concibió como prioritario un proyecto educativo que edificara una moral social que incidiera en la unión de los mexicanos, atendiendo así a una legitimidad política de tinte liberal. En esto la actuación de la historia fue fundamental.

* *Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.*



LA HISTORIA COMO UN ELEMENTO CENTRAL EN LA EDIFICACIÓN DE UNA MORAL SOCIAL EN ZACATECAS

Dentro de esta enorme empresa por educar a la población zacatecana, las autoridades, vía distintas instituciones, se dieron a la tarea de solemnizar los grandes personajes que habían ofrendado su vida por la República. Este tipo de celebraciones fue común en todo el territorio nacional, en total correspondencia con la sustitución de una moral católica por una de carácter laico, por lo que también el santoral católico fue suplantado con un panteón cívico. Esta fue una de las funciones centrales que tuvo el Estado docente, "[...] como inculcador de las virtudes morales y cívicas a todos los ciudadanos" (Hale, 2002, p. 364).

En Zacatecas se desarrollaron actos con motivo de la conmemoración del nacimiento o aniversario luctuoso de los que habían permitido la "nueva era", los viejos liberales a decir de Zea como Juárez o Lerdo y el prócer de la Independencia, Miguel Hidalgo. De esta forma, también se cultivó y se le enseñó historia a la sociedad zacatecana por medio de las celebraciones de acontecimientos gloriosos de la historia nacional, como el 5 de febrero, aniversario de la promulgación de la Constitución de 1857, el 5 de mayo, en recuerdo de cuando las armas mexicanas se cubrieron de gloria en la Batalla de Puebla o el 16 de septiembre, fecha de la Independencia mexicana.

El santoral cívico iniciaba en el México independiente porque había un repudio a la etapa colonial, sin duda, en gran medida explicado a partir de la actuación protagónica de la Iglesia. A continuación, un ejemplo de cómo presentaban este capítulo de la historia nacional en un tono eminentemente liberal:

No bien había terminado nuestra casa México de sacudir el ominoso yugo que le impusiera la tiranía española de tres siglos; apenas los libertadores empezaban a saborear los goces del gobierno del pueblo por el mismo pueblo; no se habían borrado aún las huellas de una desastrosa lucha, pues era nada menos que la del fuerte contra el débil, cuando la discordia y la perfidia dividieron a los hermanos en dos bandos. Noble, esforzado y valeroso el uno; cobarde, cruel y sanguinario el otro; tales eran el partido liberal y el partido conservador (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVII, Núm. 37, Zacatecas, 10 de mayo de 1893, p. 3).

La utilización de la historia en estas ceremonias como un elemento de poder en la educación fue capitalizada en pro de la difusión de los principios y valores liberales, fue parte de la maquinaria que implementó el Estado para fomentar una cultura cívica entre la población (Terán Fuentes y Flores Zavala, 2009, p. 20).



Estas celebraciones eran fiestas donde el espíritu liberal brillaba a todas luces. Fueron ceremonias plagadas de discursos por parte de diferentes personajes, sobre todo hombres y en menor medida mujeres, particularmente profesoras, quienes expresaban la grandeza de Juárez, lamentando su fallecimiento y reconociéndole todo lo que le había ofrendado al país para construir la nueva era en que estaban viviendo. El tono discursivo seguía más o menos esta línea, a propósito de un aniversario de la muerte del “patricio”:

Veinte años hace ya, y todavía en nuestros oídos resuena el pavoroso estampido del cañón que anunciaba a la República la inesperada catástrofe; todavía recorre nuestros nervios aquella penosa impresión y nos embarga aquel estupor que sentimos al ver desaparecer de entre nosotros al genio tutelar de nuestras libertades [...] (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVI, Núm. 58, Zacatecas, 20 de julio de 1892, p. 2).

Hubo varios personajes que fueron elevados al panteón cívico, pero sin duda Juárez ocupó el primer peldaño. Aquí es oportuno el comentario de Hale sobre la glorificación de Juárez durante el Porfiriato: “una de las ironías de la historia de México es que el surgimiento de Benito Juárez como figura central en la tradición liberal oficial se deba a su antagonista, Porfirio Díaz” (Hale, 2002, p. 25).

En todo el país las comparaciones que le hacían al Benemérito de la Nación eran sublimes y lo más importante, los discursos que se emitían durante las ceremonias eran una forma de educar a la población en la nueva ideología:

Juárez es el hombre más grande de la América, como el Crucificado es el más grande de la humanidad. Si mostramos a éste en la educación religiosa de la niñez como modelo inimitable de amor hacia el hombre, de ternura, de fe, mostrémosles a Juárez como modelo de civismo, de honradez y de amor a la patria (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVI, Núm. 58, Zacatecas, 20 de julio de 1892, p. 3).

Las características atribuidas a estos próceres constituían el modelo a seguir para instruir y formar la conducta de la población que adolecía de las nociones básicas de civilidad, por lo que reiteradamente expresaban que “[...] el recuerdo de nuestros héroes y los sentimientos de valor y patriotismo, sean la norma de conducta de los buenos mexicanos, para conservar siempre incólumes la libertad, independencia y soberanía de nuestro amado suelo” (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVII, Núm. 37, Zacatecas, 10 de mayo de 1893, p. 2).

Estas festividades también fueron un escenario propicio para mostrar la historia nacional desde el punto de vista liberal, generando animadversión a su opositor. Todo ello con el firme propósito de instruir a la población; la historia cumplía así otra función: como “maestra” de la patria:

[...] Pero el bando conservador que acababa de ser arrojado del poder público y que con la promulgación del código de 57 recibía un golpe mortal, no se resignó a abandonar voluntariamente su presa, y tentado el último esfuerzo, puso en juego todas las intrigas y maquinaciones de que fue capaz para echar nuevamente por tierra el edificio recién levantado del gobierno popular [...] (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVI, Núm. 58, Zacatecas, 20 de julio de 1892, p. 3).

El culto a los héroes, que fue un práctica reiterada en todo el territorio nacional durante el Porfiriato, fue impuesto también desde los espacios educativos; era necesario que en todos los sectores sociales se materializaran los conocimientos cívicos que permitirían fraguar el nuevo país que se anhelaba, era un requerimiento del santoral reciente que abonaría a la unión, identidad y emancipación de las conciencias. Pese a las penurias económicas en las escuelas, los festivales en honor a los insignes hombres eran ineludibles. Así lo ordenaron las autoridades de la Dirección General de Instrucción Pública en Zacatecas a los maestros y maestras:

Refiriéndome al oficio de Ud. fecha de ayer en el que expresa las dificultades que se le presentan para celebrar el festival que se ha dispuesto para el 18 de julio presente en honor del Benemérito de América C. Lic. Benito Juárez le manifiesto que el honor a la patria y a sus grandes hombres debe inculcarse a los niños de cualquier sexo y edad. Por acuerdo del Supremo Gobierno del Estado, los gastos se harán de los fondos municipales (Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas; Fondo: Jefatura Política; Serie: Instrucción Pública; Subserie: Generalidades; Caja Núm. 1; Exp. 58).

Es relevante el hecho de que el Estado educador no dejó al margen de esta educación cívica al sector femenino; la importancia de ello residió en el abrumador peso social que tenían las mujeres respecto de la socialización de los nuevos ciudadanos que se quería en el país.

Las celebraciones se convertían en una fiesta local donde se convocaba a toda la sociedad a ser partícipe en los preparativos y asistencia. Por ejemplo, ante la conmemoración de un aniversario significativo de los santos laicos o un suceso relevante de la historia nacional, se le pedía a la población que adornaran e iluminaran el frente de sus



casas; asimismo, por medio de la prensa local, sobre todo de carácter oficial, se insertaban los programas de las festividades escolares, dando a conocer el orden del día.

Los festejos fueron de dos tipos, por un lado los conciertos musicales, fuegos artificiales, serenatas y bailes populares que se hicieron en espacios abiertos como la Alameda, Jardín Hidalgo, frente a la casa del Estado, etc. sobre todo dirigidos al pueblo en general; por otra parte, estaban los que pudiéramos llamar más académicos, que se llevaron a cabo en recintos educativos como el Instituto de Ciencias –que fue uno de los lugares más socorridos– y que incluían de 10 a 15 intervenciones de carácter artístico y discursivo como oberturas, romanzas de ópera, duetos, poesías, intervenciones públicas y, al final, el Himno Nacional cantado o acompañado por alguna orquesta. Este tipo de celebraciones eran más elitistas en cuanto al público asistente y frecuentemente estuvieron presididas por el ejecutivo del Estado.

La siguiente imagen sobre un aniversario luctuoso de Benito Juárez en el Instituto de Ciencias de la ciudad de Zacatecas, da cuenta de la importancia que tenían este tipo de celebraciones en la sociedad zacatecana, orquestadas desde la administración estatal a través de las autoridades, en este caso las de carácter educativo; se advierte la convocatoria y la presencia de las instituciones escolares por ejemplo con los estandartes, al mismo tiempo que, la fastuosidad en la ceremonia, la honorabilidad y dignidad del que fue el mayor santo cívico enaltecido en el México porfirista.



Fotografía que muestra un evento académico en honor de Benito Juárez en el Instituto de Ciencias de Zacatecas.
Fuente: Infante Gonzalez, 2007, p. 156.

Eran días de festejo que “educaban” a los habitantes en la ideología que se estaba edificando en la nueva era inaugurada a partir de 1867. Naturalmente, la ciudad capital no era la única en cuanto a la realización de estas festividades. Prácticamente en todo el estado se efectuaron tales conmemoraciones; la orden gubernamental era muy clara respecto a que toda la población debía llevarlas a cabo. Los partidos, municipios y pueblos informaron al mandatario de la entidad sobre el desarrollo de las fiestas cívicas y, estos documentos eran publicados en el periódico oficial.

Un ejemplo de ello fueron las fiestas de la Patria en Río Grande, donde con motivo de un aniversario de la Independencia:

El gremio de obreros se reunió en la Plaza de la Reforma, sacó una procesión lucidísima, con un estandarte con el retrato de Hidalgo, llevando todos bandas y faroles tricolores y a la hora del Grito hizo fusión con la Junta Patriótica del Centro [...] se pronunció un elocuente discurso en el kiosco que entusiasmó a todo el público y fue calurosamente aplaudido, continuando el entusiasmo casi al amanecer (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, T. XVI, Núm. 77, Zacatecas, 24 de septiembre de 1892, p. 3).

La nota concluye informando que la aclamación popular siguió durante buena parte de la noche debido a que se hicieron tres bailes como complemento de la ceremonia.

El Estado concibió la necesidad de educar a los mexicanos y mexicanas por medio de un amplio espectro de posibilidades, siendo unas de estas las solemnidades, a través de las cuales se pretendía homogeneizar a la sociedad, a la par que, justificar la preeminencia del grupo político en el poder, tanto en el ámbito federal, como a nivel estatal, ya que como bien precisa Hale, “[...] “liberal” se convirtió en un término oficial al que todo el mundo se adhirió después de 1867” (Hale, 2002, p. 108).

Las ideas liberales en la entidad zacatecana estaban amparadas por el abrigo de la clase política gobernante, una oligarquía que estaba a tono con la administración central. Estos funcionarios estatales, municipales y autoridades educativas, tuvieron una filiación liberal declarada y contundente y algunos de ellos comulgaron con los planteamientos positivistas que adoptó el gobierno federal para edificar un Estado laico, por lo que se advierte en ellos un convencimiento claro respecto a la importancia que le dan a la educación y la historia en la entidad como “asunto de indiscutible interés para el adelanto social.”

Es sustancial mencionar que, esta lealtad a los planteamientos liberales en el rubro educativo fue también asumida por parte de los actores y actrices centrales en el proceso educativo, los profesores y las profesoras, quienes en su actuar laboral y en lo que han legado a los repositorios documentales con su voz, dan cuenta de su convencimiento en la utilidad y alcance que la educación y la historia podrían originar en el país,



ideas que a su vez fueron persuadidas y en algunos casos asumidas en sus alumnos y alumnas, tal como se puede advertir en los discursos que se hacían en las ceremonias civiles, o bien, cuando se realizaban las evaluaciones, entregas de premios, la inauguración o conclusión de un ciclo escolar.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS

La promulgación en Zacatecas de la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* a finales de 1891, fue una consecuencia de las resoluciones emanadas de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1891, con lo cual, la instrucción primaria en el estado tuvo modificaciones sustanciales, una de éstas fue en los contenidos curriculares.

A partir de esta fecha, la educación primaria decretada obligatoria, laica, uniforme y gratuita, se dividía en dos modalidades: elemental y superior. La primera de éstas se debía cursar en cuatro años y la segunda en dos. De acuerdo a esta normatividad, no se podía pasar al grado superior si antes no se aprobaba el elemental; asimismo, no se permitía ingresar a la enseñanza secundaria si no se terminaban primero los dos niveles educativos. La secundaria era la antesala de la formación profesional, así denominaban también los estudios preparatorios (*Ley Orgánica de Instrucción Primaria*, 1891, pp. 1-2). Cada uno de los grados de instrucción primaria contaba con las siguientes materias:

Cuadro 1. Distribución curricular de la Instrucción Primaria, de acuerdo a la Ley Orgánica de Instrucción del Estado de Zacatecas, 1891

INSTRUCCIÓN ELEMENTAL	INSTRUCCIÓN SUPERIOR
Moral práctica.	Instrucción cívica.
Instrucción cívica.	Lengua nacional.
Lengua nacional incluyendo la lectoescritura-.	Aritmética.
Aritmética.	Lecciones prácticas de geometría.
Nociones de ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas.	Nociones de Ciencias físicas y naturales.
Nociones prácticas de geometría.	Nociones de cosmografía y geografía política.
Nociones de geografía.	Nociones de economía política y doméstica.
Historia patria.	Nociones de historia general y patria.
Dibujo.	Dibujo.
Canto.	Caligrafía.
Gimnasia. Ejercicios militares para los niños.	Música vocal.
Labores manuales para las niñas.	Gimnasia. Ejercicios militares.
	Labores manuales para las niñas.

Fuente: (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, pp. 4 y 5)

La materia de moral práctica en el primer nivel de la instrucción primaria se impartía dos veces por semana, y tenía como objetivo incidir en la formación ciudadana y moral de los niños y niñas. Por ejemplo, en el tercer año, la descripción de la asignatura enunciaba: "conversaciones que contribuyan a formar un espíritu recto y digno, tomando por temas el honor, la veracidad, sinceridad, dignidad personal, respeto a sí mismo, modestia, conocimiento de los propios defectos, el orgullo, la vanidad, resultados de la ignorancia, de la pereza y de la cólera; valor activo y pasivo; preocupaciones y supersticiones populares; modo de combatirlas, etc." (*Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, pp. 4 y 5*).

Con este tipo de contenidos curriculares, como bien sugiere Monsiváis, los liberales triunfantes encauzaron la moral pública, aspirando a edificar al "Hombre Nuevo", por



lo que la escuela se convirtió en la nueva religión del Estado, hecho que dimensionó el papel de la educación en las personas como un bien en sí, “[...] exigible para todos, y cuya ausencia mutila al individuo” (Monsiváis, 1987, p. 17).

La enseñanza de la historia tuvo una actuación medular en la nueva conformación social que se pretendía edificar, en virtud de que de esta disciplina se desprendieron “[...] los paradigmas de la secularización, las conductas normativas y los valores que le urgen a la sociedad laica” (*Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas*, T. I, Núm. 2, Zacatecas, 5 de junio de 1906, p. 13). De acuerdo a Zoraida Vázquez, “era necesario seguir el viejo consejo del doctor Mora de aprovechar la niñez para formar nuevos hombres” (Vázquez, 1975, p. 55).

En este sentido, a partir del tercer año de la primaria elemental los niños y niñas de las escuelas públicas de Zacatecas llevaban la materia de historia como clase alternada. Los contenidos temáticos contemplaban el escenario prehispánico y la etapa colonial, periodos en los cuales cada profesor o profesora debía centrarse en explicar “[...] los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los principales pueblos” (*Ley Orgánica de Instrucción Primaria*, 1891, p. 43). En el último grado de este nivel de instrucción se terminaba de abarcar la historia nacional con los siguientes contenidos: “Hidalgo y la guerra de Independencia. Proclamación de la República. Santa Anna y la guerra con los Estados Unidos. Plan de Ayutla. Comonfort y la Constitución de 1857. Juárez, la Reforma y la intervención francesa” (*Ibidem*, p. 45). El curso terminaba con los principales acontecimientos de su historia contemporánea, es decir, los hechos relevantes de la República Restaurada y los primeros años del Porfiriato.

Como se observa, en los dos últimos años de la primaria elemental los y las estudiantes conocían un panorama general de la historia de México, desde el periodo prehispánico –que denominaban como historia antigua– hasta su presente –primeros años del régimen porfirista–. En el cuarto grado, la asignatura de historia tenía un matiz eminentemente político, lo que denota el interés del Estado educador porque los niños y las niñas conocieran el costo social de la República y la legitimidad de su gobierno actual. Destaca en este curso el desfile de hombres prominentes que durante todo el siglo XIX habían ofrendado su vida por las instituciones republicanas, como un modelo didáctico que incidiera en la formación de los nuevos hombres y mujeres que se quería edificar.

Galván Lafarga hace una importante precisión respecto a la historia nacional que contempló la currícula en los planes de estudio de esta época: “había que formar a los nuevos ciudadanos, a quienes era necesario darles una identidad. La conciencia nacional, como parte de la invención histórica que necesitan todas las naciones, se va conformando a través del tiempo mediante el rescate de la memoria de ciertos acontecimientos

importantes [...]” (Galván Lafarga, 2010, p. 111). Por consiguiente, no fue gratuito que lo primero que conocieron los niños y las niñas de las escuelas públicas de Zacatecas haya sido la historia nacional, la historia patria, en aras de fraguar una identidad homogénea que tuviera como saldo un apego al país y el respeto a sus instituciones.

En el último nivel de la primaria, la instrucción superior, la materia de historia tenía otro enfoque. Incluía contenidos de historia universal en torno a los grandes personajes y hechos sobresalientes y tenía un hilo conductor nítidamente específico: “se tratarán de preferencia a los sucesos de significación puramente política, los que den idea de los progresos de la civilización, hablando de los principales descubrimientos, invenciones, etc.” (*Ley Orgánica de Instrucción Primaria*, 1891, p. 53).

La obra principal de historia que el Consejo Superior de Instrucción Primaria en el estado de Zacatecas designó en 1893 para las escuelas de primaria elemental, fue la de Lainée “con ampliaciones por Zárate”; mientras que, en la primaria superior se implementó el texto “Historia patria” de Julio Zárate. En ambos niveles fueron característicos también los textos de “Geografía de México” por Alberto Correa y “Compendio geográfico” de García Cubas (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, T. XVII, Núm. 80, Zacatecas, 7 de octubre de 1893, p. 2).

Galván Lafarga comenta que hubo un cambio muy importante en los textos de historia a finales del siglo XIX, porque “[...] a partir de los congresos de Instrucción Pública empieza a desaparecer la forma catequística, de preguntas y respuestas, por la expositiva, [...]” (Galván Lafarga, 2010, p. 138).

Las innovaciones pedagógicas de la historia fueron también en otros campos como la didáctica. Una de estas alternativas que implementaron los maestros y maestras de Zacatecas en las escuelas públicas y, que además contribuyó a la edificación de la moral social, así como a la enseñanza de la historia, fueron las representaciones escénicas o teatrales, con motivo de los festivales escolares en la conclusión del ciclo escolar.

Con títulos de las obras como “el monólogo de la muñeca”, “el recreo”, “contra la soberbia humildad”, “Juárez en Guadalajara” y “¡ya sé leer!”, el personal docente pretendía generar sentimientos honorables en sus estudiantes, acción educativa que tenía una mayor prioridad respecto de la instrucción: “[...] porque es bien sabido que de dificultad a dificultad, es mayor la de “despertar y cultivar los buenos sentimientos, que la de instruir”; y es más procurado por los verdaderos educadores e ilustrados padres de familia, aquel cultivo que la sola adquisición de conocimientos” (*Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas*, T. I, Núm. 2, Zacatecas, 5 de junio de 1906, p. 17).

Otra innovación pedagógica importante en la época a nivel nacional y que tuvo una aceptación entusiasta “[...] debido a que representaba una actividad lúdica y de apren-



dizaje fuera de la disciplina impuesta en el aula escolar” (Martínez Moctezuma, 2002, p. 279) fueron los paseos escolares. Este tipo de estrategias didácticas se inscribieron fundamentalmente en los cursos de lecciones de cosas y la historia.

Por medio de los paseos los niños y las niñas porfiristas aprendían sensorialmente, tenían un contacto directo con el campo, con las principales industrias de las localidades, las haciendas, los talleres y los sitios históricos.

Dada la aceptación de estas prácticas escolares y la importancia que representaban en la formación educativa de los y las estudiantes, se empezaron a generalizar en el país a partir de 1904 (Martínez Moctezuma, 2002, p. 279). En Zacatecas, fue precisamente a mediados de este año que la Dirección General de Instrucción Pública ordenó a los directores y directoras de las escuelas oficiales que verificaran excursiones escolares dos veces al mes, en aras de que los niños y niñas tuvieran un mayor aprendizaje en materias como física, mineralogía, botánica, zoología y geografía; disciplinas en las que debían observarse “[...] los sentidos instructivo y educativo debidos, y bajo los puntos de vista científico, moral y patriótico que son la base de los referidos programas” (Pankhurst, 1909, p. 308).

Este tipo de actividades escolares fueron de carácter innovador, por lo que bien podríamos decir que el Porfiriato promovió el aprendizaje fuera del aula, en franca sintonía con las ideas vanguardistas de una educación moderna.

CONSIDERACIONES FINALES

El régimen porfirista tuvo una fe inquebrantable en la educación e instrucción de las personas para la conformación de una nueva nación. Dentro del proyecto educativo nacional que se concibió para tal propósito se hizo énfasis en la formación de los nuevos hombres y mujeres que el país requería para su existencia y regeneración social. En esta empresa, la historia fue un factor determinante para la edificación de los ciudadanos, puesto que incidió en la construcción de identidad a un país sumamente heterogéneo en términos de una fisionomía social. De esta forma, los contenidos históricos, sobre todo en cuanto a la preeminencia de los grandes hombres y los principales acontecimientos de la historia nacional, particularmente los del siglo XIX, abonaron a una homogeneidad y construcción de una moral social. Algunos mecanismos didácticos en la época contribuyeron enormemente a la enseñanza de la historia, como las representaciones escénicas y los paseos escolares, estrategias que además se asumen como innovadoras en la época y marcan un parteaguas en la enseñanza tradicional de esta disciplina.

REFERENCIAS

- Galván, Lafarga Luz Elena (2010). "Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, coords., *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Hale, Charles (2002). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México: FCE.
- Infante, González Víctor Roberto (2007) (coord.). *Colección Fotográfica Federico Sescosse Lejeune*, Zacatecas: ISSTEZAC-Gobierno del Estado.
- (1891). *Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programas de Enseñanza y Reglamento de dicha Ley para los Establecimientos Primarios en el Estado*, Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños.
- Martínez, Moctezuma Lucía (2002). Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, Núm. 15, México: COMIE, mayo-agosto.
- Meneses, Morales Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Vols. I, México: Universidad Iberoamericana.
- Monsiváis, Carlos (1987). Prólogo, en Concepción Jiménez Alarcón, *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México: SEP.
- Pankhurst, Eduardo G. (1909), *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*. Zacatecas: Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pedrosa, José E. (1889), *Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1975). *Nacionalismo y educación en México*, 2ª ed., México: El Colegio de México, Nueva Serie, Núm. 9.



EJE TEMÁTICO:

DIFUSIÓN DE LA HISTORIA



UN POSGRADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA UNAM

Teresita de Jesús Arvizu Velázquez y Anabel Olivares Chávez*

EL BACHILLERATO MEXICANO

El bachillerato mexicano o Educación Media Superior (EMS) cubre aproximadamente el 12% de toda la educación del país. En el ciclo escolar 2010-2011 ingresaron 4,165.2 alumnos, de los cuales más del 60% se encontraba en los bachilleratos propedéuticos y el resto en la modalidad técnica o bivalente (CIEP, 2011, p. 2). Si bien la cantidad es muy poca comparada con el número de estudiantes que ingresan a la educación básica, se puede percibir que la gran mayoría de los alumnos optan por tomar los bachilleratos generales o propedéuticos con la finalidad de continuar sus estudios. Aunado a lo anterior, se debe tomar en cuenta que para muchos jóvenes será, lamentablemente, el último contacto que tengan con la escuela y/o con muchas materias que no verán en sus carreras universitarias, pues:

el nivel medio superior del sistema educativo mexicano tiene la doble finalidad de dar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 40).

Si bien los distintos sistemas de educación cuentan con sus propios programas, formas de evaluar a alumnos y personal docente, administración y políticas educativas; resulta evidente que todos comparten problemas tales como la reprobación, deserción y la gran demanda de alumnos. También podemos mencionar la selectividad y gran segregación que esto provoca (no sólo en el nivel medio superior, sino incluso en el sistema educativo en general), esa problemática ha sido abordada por diversos autores como Juan Fidel Zorrilla o Jorge Bartolucci (Zorrilla, 2010 y Bartolucci, 2000).

A través de un estudio estadístico verdaderamente alarmante de las cifras de deserción y eficiencia terminal que se registran en el nivel medio y superior en el país,

* UNAM, Escuela Nacional Preparatoria 6 e Instituto de Investigaciones Filológicas.



Bartolucci señala la inequidad que en este nivel existe, teniendo como una de sus consecuencias un enorme costo financiero y sobre todo humano, porque como se sabe, los estudiantes que ingresan sortearon un proceso de selección verdaderamente “despiadado” que deja sin oportunidad a más de dos millones de jóvenes que desean ingresar al sistema de bachillerato:

la feroz selección que tiene lugar en la enseñanza básica se queda corta ante estas cifras que como dice el informe de la OCDE, producen vértigo y no parecen estar suficientemente presentes en la conciencia de los maestros y de los responsables de la educación (Bartolucci, 2006, p. 8).

La insistencia por parte del autor sobre la necesidad de una reflexión profunda con respecto a esta problemática, consideramos que es uno de los aportes más importantes que como profesoras de la EMS nos debe ocupar, para tratar de evitar la reproducción de este sistema injusto y devastador, en cuanto a las aspiraciones de esos millones de jóvenes que ingresan con la idea no sólo de concluir el bachillerato, sino también su educación superior y que sin embargo se quedan en el camino.

Otro problema muy importante es la urgente necesidad de que la EMS de manera general, favorezca, promueva y centre su atención en la “función formativa y en la enseñanza de valores cívicos y deje de lado el papel propedéutico que incluso ya no es acorde con la realidad mexicana, ni con la demanda de las habilidades y competitividad que se requieren en un mundo globalizado” (Zorrilla, 2010, p. 73). Este sistema completamente anómico “esboza también un vacío de valores, objetivos, sentimientos y propósitos en el ámbito mayor de la sociedad mexicana sobre el sentido y contenidos educativos de la EMS pública” (*idem*).

No sólo se trata de los problemas que enfrentan los estudiantes al ingresar al bachillerato; también los maestros se encuentran con grandes obstáculos, que de alguna u otra manera deben ir superando de acuerdo con las posibilidades que tanto la institución académica les brinde, así como su situación personal, ya que:

Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para enseñar (Pagés, 2004, p. 157).

Los problemas de infraestructura y planta docente se verán agravados o, en el mejor de los escenarios, resueltos en la próxima década. Pues al declararse, en octubre de

2011 que la educación media superior será obligatoria, el Estado se compromete –al menos en el papel– a resolver, junto con las instituciones dedicadas a la enseñanza, las diferentes demandas de este sector educativo (CIEP, 2011, p. 1).

Sin duda alguna, la obligatoriedad de la educación media superior intentará resolver los problemas de rezago que presenta el bachillerato, pues sólo un mínimo de estudiantes logra llegar a ese nivel:

Para los jóvenes, las oportunidades educativas que ofrecen las formaciones medias y superiores resultan ser un espejismo. Excepción hecha de una minoría que no busca ingresar en la enseñanza superior o que no es admitida por alguna institución, la gran mayoría se dirige a los programas que están estrechamente vinculadas con salidas al nivel superior y cuentan con pase automático; como si ello garantizara algo más que el simple acceso en algún plantel universitario con las correspondientes probabilidades de abandonarlo en algún momento [...], esta trayectoria larga sólo la culmina una pequeña minoría, equivalente a un 15% de todos los que la inician tras haber superado la selección feroz que tiene lugar en la educación obligatoria (Bartolucci: 2000).

EL BACHILLERATO DE LA UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) posee dos de los bachilleratos con mayor número de alumnos. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), creada en 1867 por Gabino Barreda la cual, después de haber sobrevivido a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, en 1910 se integró a la UNAM. Luego de diferentes modificaciones a sus programas de estudio, finalmente se establecieron sus objetivos fundamentales en 1964, los cuales continúan vigentes hasta la fecha:

1. Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
2. Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
3. Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
4. Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
5. Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional (UNAM, MADEMS: 2003, p. 10).

El otro subsistema es el Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual tiene los siguientes objetivos:



1. El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
2. Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales y académicas tradicionales y modernas por medio del dominio de los métodos fundamentales de adquisición de conocimientos "los métodos experimentales e histórico-social" y de los lenguajes "español y matemáticas".
3. Constituir un ciclo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.
4. Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su habilidad de decidir y de innovar sus conocimientos y por la formación de la personalidad que implica el plan de estudios.
5. Apuntar el preparar estudiantes al ciclo profesional con una formación integral (*ibid.*, 11).

Ambos bachilleratos de la UNAM están enfocados a ser propedéuticos, es decir a preparar a los alumnos para su incorporación a la universidad.

En 2003, año en el que se creó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), la UNAM recibió a 98,804 alumnos de bachillerato de diversos extractos sociales, aunque debemos reconocer que poco a poco las clases menos favorecidas llegan cada vez menos a esta institución. Siendo el CCH el que tiene población de menores recursos en comparación con la ENP (Guzmán y Serrano, 2007, p. 1).

Al igual que en otras instituciones, el bachillerato de la UNAM tiene altos índices de reprobación en determinadas materias como química, matemáticas, física, historia y español. Situación que se trata de remediar dando cursos al personal docente para que imparta de una mejor manera sus asignaturas y así obtener una mejor eficiencia terminal.

Ha sido una larga tradición, el que los jóvenes busquen ingresar a la máxima casa de estudios por el prestigio que estudiar allí representa y por la "posibilidad" de seguir en alguna licenciatura, razón por la cual, año con año, se tiene una mayor demanda de estudiantes de secundaria para ingresar a estos bachilleratos, siendo insuficiente la infraestructura del CCH y de la ENP, en este rubro se cuenta con la modalidad de bachillerato en línea que, si bien certifica la SEP, la UNAM apoya con personal y capacitación para dicha modalidad.

Para la UNAM, uno de los principales problemas que ha intentado resolver con cursos y seminarios, es la carencia de profesores formados para el ejercicio de la docencia en el bachillerato. De tal suerte que los profesores que se contratan son "especialistas"



en su campo de estudio, pero no tienen idea de cómo presentarse ante un grupo en un salón de clase. Y a veces lo más grave es que son profesionistas que no tienen vocación para enseñar, ven como mero requisito el pararse en el salón para cobrar un sueldo (UNAM, MADEMS, 2003, p. 5).

LA CREACIÓN DE LA MADEMS

La MADEMS se crea con el fin de reconocer la importancia de la enseñanza del bachillerato dentro de la UNAM y por la necesidad de preparar a los docentes en este nivel, así como tratar de evitar la problemática de deserción y poca eficiencia terminal de los egresados. De esta manera, la máxima casa de estudio promueve esta maestría e involucra desde sus orígenes 11 entidades, 3 escuelas, 6 facultades y diversos centros e institutos, entre los que destaca la Dirección General de Apoyo al Personal Académico, el Consejo Académico del Bachillerato y la Dirección General de Estudios Profesionales.

Como hemos señalado, no hay que perder de vista la reciente reforma que establece la obligatoriedad del nivel medio superior en el país, además de diferencias curriculares de los alumnos y profesores del bachillerato universitario.

Anteriormente a la creación de esta maestría se contaba con el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación Académica (PASS), el cual contemplaba estancias en el extranjero y se consideraba un proyecto institucional para docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria. Posteriormente se dio entre el 2000 y 2002, por parte de la ENP, una propuesta de creación de una maestría en docencia, a la par del Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Planta Docente del CCH (PROFORED).

Así en 2003, tras una serie de estudios y después de pasar por distintas instancias administrativas, se crea la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). Si bien se funda con las disciplinas que integran el tronco común de la Educación Media Superior: biología, ciencias sociales, español, matemáticas, física, química, filosofía e historia, existe la posibilidad de que se vayan integrando todas las materias que se imparten en el bachillerato.

La razón fundamental por la que surge esta maestría es por la **falta de maestros preparados** para dar clases en este nivel educativo, a pesar de que se han creado una serie de programas, talleres o seminarios para remediar dicha situación. Estos proyectos se presentaban de una forma inconexa por lo que al final no se veían reflejados en las aulas (*ibid.*, p.13).



Dado que la población del bachillerato es una de las más grandes dentro de la UNAM y considerando las exigencias, que son cada vez mayores de los estándares de educación, la Universidad se dio a la tarea de impulsar estudios de posgrado cuyo objetivo general es: "Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS" (*ibid.*, p. 17).

A diferencia de las otras maestrías, no sólo de la UNAM, sino de diversas instituciones, la MADEMS no se centra en la investigación, sino en la docencia; en cómo promover o impartir clases de calidad al alumnado del bachillerato en congruencia con los requisitos de cada plan de estudios.

Ahora bien, es verdad que hay varios campos de estudio en este programa, pero nos abocaremos a la Historia que es la que nos incumbe. Hay un tronco común de las materias que se cursan a lo largo de los dos años que dura esta maestría, pero además cada disciplina tienen a sus especialistas que actualizan en los conocimientos epistemológicos, historiográficos y de didáctica de la Historia. Veamos las particularidades de la Historia:

Esta línea de formación plantea analizar los procedimientos utilizados por los historiadores para profundizar en el conocimiento de los períodos históricos, haciendo hincapié en la actualización de su concepción histórica desde los puntos de vista teórico, metodológico y fáctico, así como en la utilización de diversos enfoques (como el social, cultural, regional o los que provienen de la microhistoria, la antropología histórica, o bien la historia marxista). Además, enfatiza la formación psicopedagógica con el fin de abrir espacios de discusión donde puedan plantearse los obstáculos que se afrontan al enseñar historia, considerando la edad de los estudiantes. Evita la simple transmisión de datos enciclopédicos, priorizando el análisis para acceder al conocimiento (*ibid.*, p. 19).

MAPA CURRICULAR

Dentro de este posgrado se manifiesta como principal objetivo: la profesionalización de la Enseñanza Media Superior, por medio de una formación integral en diversos campos de conocimientos, multidisciplinaria e interinstitucional: aspectos socio-educativos, psicopedagógicos, disciplinares y en técnicas de información aplicadas a la enseñanza. Razón por la cual su estructura curricular es mixta, con un tronco común.

Como hemos señalado, el interés es formar al docente en diferentes rubros que se dividen en tres líneas de formación: la socio-ético-educativa, la psicopedagógico-didáctica y la disciplinaria. Cada una de ellas cuenta con una serie de seminarios, talleres,

prácticas y cursos, que ayudan a que el estudiante vaya adquiriendo las herramientas necesarias para ser un docente mejor preparado (*ibid.*, p. 24-27). A continuación se presenta el diagrama de actividades (*ibid.*, p. 29):

TABLA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Actividades Académicas	Líneas de Formación	Ámbito	Modalidad y carácter	Horas y créditos
PRIMER SEMESTRE				<i>Total: 16 h* y 32 créditos</i>
<i>Historia, Sociedad y Educación</i>	Línea Socio-ético educativa	Docencia General (Tronco común)	Seminario obligatorio	4 h* y 8 créditos
<i>Desarrollo del Adolescente</i>	Línea Psicopedagógico didáctica	Docencia General (Tronco común)	Seminario obligatorio	4 h* y 8 créditos
<i>Optativa disciplinaria I</i>	Línea Disciplinaria	Docencia Disciplinaria (fundamentación)	Seminario optativo	4 h* y 8 créditos
<i>Optativa disciplinaria II</i>	Línea Disciplinaria	Docencia Disciplinaria (avances)	Seminario optativo	4 h* y 8 créditos
SEGUNDO SEMESTRE				<i>Total: 18 h* y 30 créditos</i>
<i>Optativa socio-educativa</i>	Línea Socio-ético educativa	Docencia General (Tronco común)	Seminario optativo	4 h* y 8 créditos
<i>Psicopedagogía de la Enseñanza y el Aprendizaje</i>	Línea Psicopedagógico didáctica	Docencia General (Tronco común)	Seminario obligatorio	4 h* y 8 créditos
<i>Práctica Docente I</i>	Integración de las tres líneas	Integración de la docencia	Práctica obligatoria	6 h* y 6 créditos
<i>Didáctica de la Disciplina I</i>	Línea Disciplinaria	Docencia Disciplinaria	Seminario obligatorio	4 h* y 8 créditos
TERCER SEMESTRE				<i>Total: 17 h* y 28 créditos</i>
<i>Optativa ético-educativa</i>	Línea Socio-ético-educativa	Docencia General (Tronco común)	Seminario optativo	4 h* y 8 créditos
<i>Optativa de apoyo al desarrollo de la tesis</i>	Integración de las tres líneas	Integración de la docencia	Taller optativo	3 h* y 6 créditos
<i>Práctica Docente II</i>	Integración de las tres líneas	Integración de la docencia	Práctica obligatoria	6 h* y 6 créditos
<i>Didáctica de la Disciplina II</i>	Línea Disciplinaria	Docencia Disciplinaria	Seminario obligatorio	4 h* y 8 créditos
CUARTO SEMESTRE				<i>Total: 20 h* y 30 créditos</i>
<i>Integración para el trabajo de grado</i>	Integración de las tres líneas	Integración de la docencia	Seminario obligatorio	6 h* y 12 créditos
<i>Práctica Docente III</i>	Integración de las tres líneas	Integración de la docencia	Práctica obligatoria	10 h* y 10 créditos
<i>Optativa disciplinaria III</i>	Línea Disciplinaria	Docencia Disciplinaria (avances)	Seminario optativo	4 h* y 8 créditos

Cada una de las asignaturas es impartida por profesores expertos en sociología educativa, pedagogía, teoría de la historia, psicología de la enseñanza y filosofía. He ahí el carácter multidisciplinario de este posgrado, cada una de las áreas aporta elementos que llevarán al profesor a un conflicto –no importando los años de experiencia–, al enfrentarse a nuevos conocimientos. Después a un proceso de asimilación donde cada docente va incorporando aquellos elementos que considera novedosos y, lo más importante, que lo ayudarán a mejorar su práctica docente. Finalmente, al incorporarse a la docencia, se espera que el profesor aplique los conocimientos adquiridos en la MADEMS.

De esta manera se busca cubrir el perfil de egreso que expone lo siguiente:

Ejercerá la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano que cursa la EMS, asumiendo los conocimientos y valores sociales de la educación; en particular, se comprometerá con aquellos que le dan el carácter formativo al nivel medio superior, para preparar a sus alumnos hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida.

Tendrá un amplio conocimiento del adolescente en sus dimensiones biológica, psicológica, social y moral, para relacionarse de una manera respetuosa, constructiva y ética, detectando necesidades y dificultades que obstaculicen y sean causa de la deficiente calidad del aprendizaje en sus alumnos, apoyando su mejor desarrollo personal y desempeño académico.

Demostrará en su práctica docente dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento, referidos a las bases epistemológicas, los enfoques y los métodos de su disciplina, así como a las repercusiones sociales y educativas de la misma.

Sistematizará su práctica profesional llevando a cabo, de manera cotidiana, la planeación, programación y evaluación de su quehacer docente, con base en los avances más recientes de la disciplina y su didáctica, acorde con los objetivos y metas institucionales.

Aplicará en su práctica docente la adecuación didáctica de los contenidos disciplinares de su especialidad y las técnicas de manejo y control de la dinámica grupal, con el fin de implantar transformaciones en la docencia que mejoren su desempeño profesional en múltiples ambientes de aprendizaje (aula, laboratorio, biblioteca, taller, práctica de campo, etc.).

Seleccionará y evaluará materiales didácticos y, en su caso, elaborará textos, multimedia, audiovisuales, software educativo, prototipos... para su uso en aulas, talleres, laboratorios, utilizando metodologías y tecnologías eficaces y realistas que promuevan el manejo de recursos bibliográficos y de información y propicien aprendizajes significativos en sus alumnos.

Reconocerá a la docencia como su proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanística, tecnológica o artística, según sea el caso, y asumirá el compromiso de actualizarse permanentemente en los avances más recientes de su disciplina y de su didáctica (*ibid.*, p. 21-22).

Nos permitimos hacer esta cita en extenso porque claramente deja ver que esta maestría persigue un propósito ambicioso, ya que el perfil de egreso busca hacer un cambio radical en los profesores de bachillerato. Sin embargo, dependerá de la decisión y la personalidad de cada docente si se cumple con dicho perfil. Sin duda no sólo el egresado, sino también el aspirante que ingrese a esta maestría, deben buscar una actualización en todos los sentidos.

En un principio la MADEMS-Historia, se abrió como un posgrado enfocado a la actualización y profesionalización de los docentes del bachillerato universitario. De hecho la primera generación de CU fue de 11 alumnos, donde la mayoría era del Colegio de Ciencias y Humanidades. Sin embargo se fue abriendo a otras instituciones como escuelas de la SEP o bachilleratos de otros estados. De igual manera se han ido incorporando recién egresados de la licenciatura en Historia, pues están conscientes de que una de sus fuentes de trabajo, si no es que la principal, es la docencia en los distintos niveles educativos.

A MANERA DE REFLEXIÓN

No seríamos objetivas si no hiciéramos un balance de los aciertos y errores de la MADEMS. Sin duda alguna es loable que exista un posgrado como éste dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, pues es necesario que se prepare a los docentes para enseñar en cualquier disciplina.

La interdisciplina que se plantea en el plan de estudios es un elemento que le brinda un plus, aunque a la vez representa un reto para el estudiante, ya que se enfrenta a diferentes campos de conocimiento que es necesario integrar, además de distintas concepciones de la enseñanza, que en algunas ocasiones se pueden contraponer. Sin embargo, dependerá del maestrante poner en su justo balance cada uno de los preceptos y adecuarlos o desecharlos.

Uno de los grandes problemas, al menos en Historia, es que no se cuenta con expertos en el área de didáctica de esta disciplina, por lo general los profesores que imparten esta asignatura se esfuerzan por impartirla, revisando las fuentes especializadas y aprovechando su conocimiento empírico, pero aún falta trabajo por hacer. Las mismas autoridades reconocen que sufren para conseguir a los profesores que estén



capacitados para impartir esa materia, que es medular para el logro de los objetivos que establece esta maestría.

Existe un aspecto que queremos puntualizar, porque nos parece de gran importancia: a nueve años de su creación, este posgrado aún tiene que luchar contra los prejuicios que propios y extraños tienen hacia la docencia en sus distintos niveles. Algunos descalificaban a la MADEMS pensando que es superficial y poco académica o una alternativa para que los profesores tomaran “un descanso” de su ajetreada vida escolar, sin embargo, quienes están realmente comprometidos con la educación –sin importar el nivel o institución educativa– se dan cuenta del gran compromiso y reto que esta maestría representa para cada uno de los que formamos parte de ella.

Hay que especificar que la maestría abre sus puertas a docentes de cualquier otra institución y que desde sus inicios y a pesar de la política favorecedora por parte de las instancias involucradas, como la ENP y el CCH, no se aprovecha como se debiera, sería interesante encontrar las respuestas a esta situación: apatía, poco interés en la superación académica, falta de perspectivas laborales, etc.

En el país existen numerosas maestrías en educación pero no abocadas a la Educación Media Superior. La situación actual muestra rezago si la comparamos con países como España, Estados Unidos y Canadá, o incluso con países como Chile, Argentina y Brasil (Pagés, 2004).

Sabemos que la formación de profesores de todos los niveles en México es un problema muy complejo pues provoca, paradójicamente, que el mismo docente olvide el compromiso de formar, atendiendo casi siempre al sólo hecho de informar.

La docencia, a diferencia de otras actividades profesionales, requiere necesariamente de factores no muy objetivos o científicos, más bien emotivos y por lo tanto marcadamente subjetivos, que consideramos fundamentales para el ejercicio de la labor y función educativa, sobre todo ante la carencia de formación pedagógica que padecemos la gran mayoría de docentes del nivel medio superior. Formación que también se va adquiriendo sobre la práctica y no únicamente en los sustentos teóricos-metodológicos:

No es con el fin de desacreditar la formación docente que señalamos el hecho de que los maestros aún actualmente aprenden a enseñar, enseñando. El maestro obtiene algo de la experiencia que no está incluido en sus cursos “profesionales”; un algo inasible que es difícil meter entre las portadas de un libro u organizar para exponer en clase. Ese algo inasible es cierta intuición social. Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente (Rockwell, 1985, p. 21).

Queremos concluir enfatizando la importancia de una Maestría en Educación Media Superior, sobre todo a partir de la trascendencia de la enseñanza en este nivel de manera general y en particular la enseñanza de la Historia.

Es importante destacar que tenemos el conocimiento y la convicción de que es en los jóvenes bachilleres donde comienza a despertar la "conciencia", inicialmente en su carácter propiamente individual y más tarde en su carácter social e histórico, por lo que la educación en este medio es fundamental para la conformación del individuo. Según la literatura especializada es en este nivel educativo cuando el joven comienza a cuestionar los conocimientos que recibe, la autoridad, su vida, su entorno familiar, la sociedad, cuestionamientos que lo llevan poco a poco a la consolidación de su propio criterio y al fortalecimiento de su carácter, en esa etapa crítica de la adolescencia, de la crisis existencial y de la toma de decisiones fundamentales para su futuro como es el caso de la elección de carrera y, por lo tanto, la planeación de todo un proyecto de vida. Por tal motivo, la influencia que los profesores, como formadores en este proceso, ejercemos sobre nuestros alumnos es en algunos casos determinante e implica un compromiso al que debemos responder con enorme responsabilidad.

En este contexto es que la MADEMS responde al reto que se le presenta a la UNAM como formadora de su propia planta docente para el bachillerato universitario y al mismo tiempo de las diversas generaciones de alumnos que pretenden ingresar año con año a sus aulas. En lo particular la enseñanza de la historia en el bachillerato es determinante por lo tanto para su futuro profesional, social, personal, debido a que de la conciencia histórica que asuma dependerá en buena medida su participación en esta sociedad con ideales de justicia, igualdad y libertad propios del ser humano y que esta política neoliberal y globalizadora pretende ignorar.

También es importante hacer notar que la edad de los alumnos oscila entre los 15 y 17 años, época de la vida caracterizada por grandes cambios físicos, fisiológicos y emocionales. Así mismo, este nivel educativo pretende coadyuvar al desarrollo integral del estudiante, atendiendo las dimensiones física, emocional e intelectual. Un elemento importante es el propósito de prepararlo para la vida y el trabajo (en el caso de la modalidad técnica), así como para vivir en democracia y para ejercer la ciudadanía (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 53).

Finalmente, resulta valioso que se haya replanteado, mejor dicho, se esté replanteando continuamente quiénes pueden ingresar a esta Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Si en un principio la mayoría de los interesados eran los docentes de la ENP y el CCH, poco a poco se han integrado profesores de otras instituciones y recién egresados de las licenciaturas. En este aspecto resalta el interés que la propia rectoría tiene, dado que en el plan de desarrollo de 2008, el doctor José



Narro se puso como una de sus metas reforzar la preparación de los maestros del bachillerato e impulsar a la MADEMS como uno de los medios más idóneos para cumplir dicho objetivo.

Estamos convencidas de que esta maestría nos da los elementos teóricos, didácticos, metodológicos y disciplinarios necesarios para una docencia de calidad, porque tiene clara la idea de:

[...] preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos que debe enseñar en un aula de un centro determinado (Pagés, 2004, p. 157).

REFERENCIAS

- Bartolucci, J. (2000). La polarización educativa en México: la élite y la masa, en *Revista de la Educación Superior en Línea* [En línea], no. 122. Disponible: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/art6.htm [Consultado el 8 de mayo de 2012].
- (2006). Cobertura y calidad de la educación media superior. En *Anuario educativo mexicano*. México: CESU.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP) (2001). Costo de la Reforma Constitucional: Bachillerato Obligatorio. [En línea], 27 de octubre. Disponible: http://www.ciep.mx/pdf/2011102721Bachillerato_Obligatorio.pdf [Consultado el 5 de mayo de 2012].
- Guzmán Gómez, C. y O. V. Serrano Sánchez (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985-2003, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. [En línea] Vol. XXXVII, núm. 3 y 4. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27011410006.pdf> [Consultado el 5 de mayo de 2012].
- Pagés Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* [En línea] Disponible: <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf> [Consultado el 2 de mayo de 2012].

- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito (Biblioteca pedagógica).
- UNAM, MADEMS. (2003). "Proyecto de creación. Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)" [En línea] Disponible: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf> [Consultado el 2 de mayo de 2012].
- Zorrilla Alcalá, J. F. (1989). *Innovación y racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de maestría.
- (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias*, México: IISUE.



IDEAS PRESENTES: REVISTA DE ESTUDIANTES DE HISTORIA

Natalia Espinosa Flores
y Abraham Uribe Núñez*

EL PROBLEMA, LA JUSTIFICACIÓN Y LOS OBJETIVOS

Los alumnos de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Baja California, hemos utilizado cientos de hojas de papel para explicar algunos acontecimientos, coyunturas político-económicas y en general el largo proceso que edifica el conocimiento histórico, empero, muy pocos conocen nuestras ideas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje nos ha servido para relacionar nuestro presente con lo que fuimos y queremos ser como sociedad –bajacaliforniana, mexicana o global– y en diversas ocasiones hemos propuesto alternativas para dar un nuevo rumbo a lo que aparece empecinado en no cambiar. La función social del historiador formado en la UABC, ha quedado prácticamente en suspenso al no impactar entre la comunidad en la que crecemos, vivimos y serviremos en el futuro; en este sentido, resulta justo y oportuno darnos a la tarea de expresarnos a través de una revista digital cuyo propósito sea la divulgación de la historia a un público amplio, heterogéneo y no circunscrito necesariamente al ámbito académico.

Los alumnos de la Licenciatura en Historia de la UABC campus Tijuana, por ejemplo, hemos demostrado que podemos aportar a la discusión, el conocimiento y la divulgación del quehacer universitario al ser reconocida la calidad de nuestros ensayos e investigaciones históricas –merced a los acervos históricos del Instituto de Investigaciones Históricas, el Archivo Municipal de Tijuana, el Archivo Histórico del Estado de Baja California en Mexicali– llevadas a los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Historia, en Veracruz, Monterrey y la Ciudad de México, en 2008, 2009 y 2010, respectivamente. Así como en los Encuentros Regionales en Ciudad Juárez, Chihuahua, Tijuana, B.C., la capital de Guanajuato, Mazatlán y Aguascalientes en 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012 respectivamente. En todos estos eventos los alumnos de Historia de la UABC hemos sido seleccionados y reconocidos por un gran número de profesores, alumnos, periodistas y sociedad civil, aunque lejos de nuestra tierra.

* Universidad Autónoma de Baja California.



¿Los bajacalifornianos conocen de nuestros logros? ¿Sabían que más allá de las aulas hemos llevado a los procesos históricos de Tijuana, Ensenada, Tecate, Mexicali... a la discusión general sobre qué somos y queremos los mexicanos fronterizos como Nación?

Al parecer, los argumentos vertidos y los textos leídos no han logrado llegar a un público amplio que refuerce la presencia de la UABC, la Facultad de Humanidades y la de los alumnos de la carrera de Historia en la comunidad extra muros. Una estrategia para acercar el conocimiento –generado en los campi y aulas universitarias por académicos y alumnos de todos los niveles– es a través de la difusión del mismo, *in situ* o aprovechando las tecnologías de la información, las áreas públicas, las redes sociales, las publicaciones impresas y digitales, entre otras. Acercar la historia y fomentar la divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología es una de las maneras para fortalecer los lazos entre la comunidad universitaria y los diversos sectores sociales. *Ideas Presentes, Revista Estudiantil de historia* se presenta como uno de los vehículos que permitan acercar la historia a la comunidad externa a la Facultad de Humanidades, entre sus egresados y los jóvenes que se incorporarán en el futuro a la máxima casa de estudios del estado. Busca conformar un espacio donde la comunidad pueda informarse, conocer novedades, rescatar su barrio, pero también intercambiar y discutir ideas de nuestro devenir histórico y los problemas actuales, trascender la simple exposición de fechas, nombres y festividades para difundir las tareas del historiador –investigador, profesor– y de los que se forman en las aulas como historiadores en potencia.

Es por esta razón que nuestra propuesta, *Ideas Presentes: Revista de estudiantes de historia*, busca acercar el conocimiento histórico a un público variopinto, que no se limite a los estudiantes de licenciatura y posgrado, que por tratarse de una revista universitaria fuese el público cautivo. Nos interesa que *Ideas Presentes* llegue al estudiante de nivel intermedio (secundaria, bachillerato), a los padres de familia, a los trabajadores de talleres, maquila, servicios, industria, burocracia, que poco a poco se van sumando a las nuevas tecnologías de la información y se muestran interesados. La meta es llegar también a los municipios y poblados más alejados de los campi universitarios e integrar sus historias en el futuro, sin perder el rigor científico ni la veracidad de los argumentos.

EL FUNCIONAMIENTO DE LA REVISTA

Desde septiembre de 2011 hemos producido ininterrumpidamente un número mensual, publicado el primer lunes de cada mes. Los textos publicados son escritos, editados y corregidos por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente el Consejo Editorial consiste en



un equipo de nueve estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre. Además, contamos con un Consejo Asesor, compuesto por el coordinador de la licenciatura y algunos de nuestros maestros.

Los estudiantes que conformamos el Consejo Editorial nos encargamos, en primer lugar, de seleccionar los trabajos a publicar, de corregirlos, editarlos y subirlos a la página web; además realizamos presentaciones y damos difusión la revista a fin de conseguir nuevos lectores y colaboradores.

La revista está compuesta por cuatro secciones, tres mensuales: artículo, miscelánea y reseña; y una semanal: "Esta semana recomendamos". Los temas tratados en los textos –como se puede apreciar en la relación de artículos publicados (anexo 1)– son variados, abarcando distintas dimensiones temporales y espaciales, así como partiendo desde perspectivas teórico-metodológicas diferentes. Al 12 de mayo de 2012 hemos publicado 40 contribuciones, escritas por 20 autores diferentes. Ningún texto es rechazado por el Consejo Editorial por motivos de contenido, las observaciones hechas a los autores son exclusivamente sobre ortografía, redacción, modelo de documentación y referencias.

Los artículos son los textos más largos y elaborados, sugerimos una extensión entre 800 y 1100 palabras, con los cuales pretendemos crear un espacio en el que los estudiantes de Historia puedan comunicar alguna idea con cierta profundidad. Las reseñas se hacen sobre libros publicados hasta dos años atrás, su objetivo es difundir a nuestros lectores información sobre la producción historiográfica reciente. En la sección de miscelánea, se publican notas más cortas (menores a 700 palabras) entre las cuales encontramos análisis de documentos, fotografías y reseñas de películas. Las notas semanales incluyen documentos variados, los cuales van desde crónicas hasta comentarios sobre hechos recientes, con los cuales pretendemos dar una visión histórica a los temas de actualidad.

RESULTADOS

El medio digital, además de superar los problemas de la carencia de presupuesto, nos permite alcanzar a un público amplio y diverso a un muy bajo costo. Desde la creación del nuevo sitio en el que se encuentra alojada la revista, en octubre de 2011, hasta el 12 de mayo de 2012 hemos recibido a 5,166 visitantes. Para el año de 2011, nuestros primeros 4 números, recibimos un promedio de 523 visitantes mensuales, en 2012 hemos superado esa marca, recibiendo en promedio 807 visitantes al mes. Este número de lectores sería imposible de alcanzar a través de una publicación impresa, considerando los recursos limitados con los que contamos.

Además de las ventajas que ofrece Internet en cuanto a número de lectores, hemos alcanzado a cubrir un área geográfica de proporciones muy grandes, lo cual no era esperado. Si bien la mayoría de nuestros lectores desde febrero de 2012 han visitado la página desde México (1,543) hemos recibido buena cantidad de visitas desde España, Argentina, Colombia y Estados Unidos; en menor medida de otros países latinoamericanos como Chile, Venezuela, Perú, Bolivia, Ecuador y Guatemala; además de visitas esporádicas desde Brasil, Francia, Reino Unido, Canadá, Hungría, India, Turquía y Kuwait, entre otros.

Por lo general, nuestros lectores llegan a través de motores de búsqueda (1,320 desde octubre de 2011), y de la red social Facebook (1,022). Mientras los visitantes que llegan a través de Facebook lo hacen principalmente durante los primeros días del mes –cuando nos dedicamos a difundir la publicación del número más reciente– el flujo de personas que llegan desde los buscadores es constante. El continuo flujo de visitantes a través de los motores de búsqueda nos indica que, hasta cierto punto, hemos estado contribuyendo a cubrir las necesidades de información histórica de la población, las cuales son variadas, como indican los términos de búsqueda que conducen a los lectores hacia nuestra página.

Al 12 de mayo de 2012, 103 personas han llegado buscando la revista (con términos de búsqueda como ideas presentes, revista ideas presentes, ideas presentes uabc). Los términos de búsqueda que más personas conducen a nuestra revista son aquellos relacionados con alguna de las obras reseñadas (con 108 búsquedas como Tomás Pérez Vejo, Disparos en la oscuridad, Problemas sociales de México, De pícaros y malqueridos), es de notarse que varias búsquedas parecen venir desde computadoras operadas por estudiantes buscando ayuda en alguna tarea (“resumen las reformas borbónicas, 1750-1808 García Ayuardo, Clara”; “cuál es el contexto social que plantea el autor de disparos en la oscuridad”).

58 lectores han buscado información sobre historiadores o historiografía y han terminado en *Ideas Presentes* con términos de búsqueda relacionados con la escuela de los Annales, Lucien Febvre, Marc Bloch, Edmundo O’ Gorman, imaginación e historia, narrativa historiográfica, entre otros. Esto sugiere que no todos nuestros lectores son ajenos a la disciplina histórica. Un número igual de lectores han llegado buscando información sobre algún tema relacionado con historia local o regional (acueducto Río Colorado Tijuana, reseña histórica de Tijuana, imágenes colonización de la península de Baja California) mientras 31 han llegado en su búsqueda de información sobre historia mundial (acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, los hechos ocurridos el 12 de octubre de 1492, inicio de la independencia en Hispanoamérica), el número de búsquedas sobre historia mundial asciende a 72 si se le suman aquellos lectores que



llegaron buscando información sobre el origen del Estado, nuestra segunda temática más popular, ocupando el primer puesto todo lo relacionado con la virgen de Loreto (con 63 visitas).

A través de los términos de búsqueda podemos intuir tanto la diversidad de nuestros lectores, como algunas de las necesidades de información más recurrentes.

CONCLUSIONES

Aunque es imposible evaluar a ciencia cierta la medida en que hemos logrado comunicar las ideas que tenemos, como historiadores en formación, los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UABC a la sociedad bajacaliforniana, los 5,166 lectores que hemos recibido desde octubre de 2011 hasta mediados de mayo de 2012, nos indican que hemos estado realizando una labor importante de divulgación de un conocimiento histórico, el cual había permanecido encerrado entre los muros de la Facultad de Humanidades.

Si bien ha sido difícil lograr la participación de toda la comunidad estudiantil, en especial de aquellos que recién entraron a la carrera, poco a poco hemos logrado convencer a nuestros compañeros de participar con sus escritos y como parte del Consejo Editorial, por lo que los contenidos a publicar siguen llegando. El proyecto, creado en conjunto con compañeros que ya egresaron, se ha renovado con la incorporación de estudiantes de cuarto semestre, quienes, a nuestro egreso, seguirán con la labor editorial, buscando la colaboración de los compañeros que actualmente se encuentran en segundo y de aquellos que se incorporarán a la Licenciatura en Historia en agosto próximo.

ANEXO

**Relación de textos publicados en Ideas Presentes,
de septiembre 2011 a mayo 2012**

SEPTIEMBRE 2011	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	A un año del Bicentenario de la Independencia	Carlos Alberto Piña
	Reseña	Pérez Vejo, Tomás. Elegía Criolla	Natalia Espinosa
	Miscelánea	Documentos para la historia de la Independencia de México	Abraham Uribe
	Esta semana recomendamos	A doscientos años de la Independencia de Chile	José Luis Gallegos
		Haz patria: Canta un narco corrido	José Luis Gallegos

OCTUBRE 2011	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	El Día de la Raza	Arturo Cristerna
	Reseña	Bizberg, Ilán y Francisco Zapata (coordinadores). Movimientos sociales	Julio Adrián Muñoz
	Miscelánea		
	Esta semana recomendamos	Nota sobre la muerte de Paul Vanderwood	-
		Las Ligas de la policía neoyorquina	Sinuhé Guevara
		Preocúpate Tijuana	José Luis Gallegos



NOVIEMBRE 2011	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	Día de muertos versus Halloween	Adriana Garía
	Reseña	Corcuera de Mancera, Sonia. De picaros y malqueridos	Rocío Rodríguez
	Miscelánea		
	Esta semana recomendamos	Fallece Secretario de Gobernación Blake Mora	Sinuhé Guevara

DICIEMBRE 2011	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	Historia, agua y sociedad	Abraham Uribe
	Reseña	Mejía Madrid, Fabrizio. Disparos en la oscuridad	Sinuhé Guevara
	Miscelánea	Nuestra Señora de Loreto, Patrona de las Californias	Julio Adrián Muñoz
	Esta semana recomendamos	Mientras tanto en la República Popular Democrática de Corea	José Luis Gallegos
		México: Una ciudad para reflexionar	Jocelín Mariscal

ENERO 2012	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	Elecciones 2012: ¿El regreso de la partidocracia en México?	Arturo Cristerna
	Reseña	Rivaud Delgado, Florencia. El hacer cotidiano sobre el pasado	Abraham Uribe
	Miscelánea	Las paradojas de la historia callejera: Nombres de calles y políticas de memoria	Natalia Espinosa
	Esta semana recomendamos	La narrativa historiográfica y sus obstáculos	Evelinda Saavedra
		¿Acaso será preciso que la tribu historio- gráfica nos deje retornar a los orígenes?	Abraham Uribe

FEBRERO 2012	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	La Historia y la Imaginación	José Adán Pérez
	Artículo	El Origen del Estado	Bruno Barush Galindo
	Reseña	García Ayluardo, Clara. Las Reformas Borbónicas, 1750-1808	Diego Saavedra
	Miscelánea	El rol y la percepción del sexo en Mesoamérica: entre lo divino y lo terrenal	Marco Polo Couch
	Miscelánea	Histórica reunión en Aguascaliente	Abraham Uribe

MARZO 2012	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	Estados Unidos, Europa y el Medio Oriente detrás del discurso bélico-nacionalista	José Alfredo Morán
	Reseña	Aguilar Mora, Jorge. El silencio de la Revolución y otros ensayos	César Alexis Marcial
	Miscelánea	De vicariato a diócesis: documentos del archivo diocesano de Tijuana	Julio Adrián Muñoz

ABRIL 2012	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	Las artes y oficios en Gran Bretaña durante el siglo XIX: innovación y capricho sobre lo cotidiano	Marco Polo Couch
	Reseña	Sánchez Moreno, Francisco Javier. Cautivos de los indios en el noreste de México, siglos XVIII-XIX	Rocío Rodríguez
	Miscelánea	Reacciones burguesas al muralismo mexicano: "El hombre en el cruce de caminos" y la caricatura neoyorquina	Natalia Espinosa



MAYO 2012	SECCIÓN	TÍTULO	AUTOR
	Artículo	De la antropología a la historial: Manuel Gamio y su investigación integral como ejemplo del enfoque multidisciplinario	Víctor Flores
	Artículo	Puritanismo: origen de la conciencia norteamericana	Julio Adrián Muñoz
	Reseña	Meyer, Lorenzo. Los grupos de presión extranjeros en el México revolucionario, 1910-1940	Abraham Uribe
	Miscelánea	¡Que viva Cristo rey!	Oscar Manuel Jáuregui
	Esta semana recomendamos	Crónica [conjeturas] de la movilización nativa Cucapá en la ciudad de Mexicali	Abraham Uribe
		A un año del 15-M: Crónica de la Primavera Española	Aitor González

LA MUSEOLOGÍA DE LA HISTORIA PARA LA DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA¹

Luisa Fernanda Rico Mansard*

Desde finales del siglo XVIII y sobre todo a lo largo de los siglos XIX y XX los museos de historia social se consolidaron en el denominado mundo occidental. Los descubrimientos de civilizaciones antiguas y lejanas, así como los movimientos revolucionarios hicieron que la historia natural (tan necesaria para conocer los secretos de la naturaleza, promover investigaciones científicas e impulsar el desarrollo económico de las sociedades), así como los acervos de arte (destinados a satisfacer gustos y valores estéticos), cedieran el paso a la historia del hombre. Este proceso abrió con mucho las actividades coleccionistas, amplió el espectro de las interpretaciones del pasado y robusteció una línea museográfica que dio lugar a la construcción del discurso histórico a través de la museografía.

Los orígenes de este proceso los encontramos, principalmente, en el surgimiento de la arqueología como actividad específica y en los movimientos independentistas que conllevaron la formación de los estados-nación. En cuanto a los estudios arqueológicos, día tras día salían a la luz nuevos hallazgos que daban lugar a nuevas explicaciones sobre el pasado. Así, cada pieza encontrada se transformaba en prueba fehaciente, en testimonio tangible de lo sucedido, lo que, por un lado, coadyuvó a darle cierto grado de cientificidad a la Historia y, por el otro, imprimió a los objetos la categoría de coleccionables. A partir de entonces, las piezas "desprendibles" fueron muy codiciadas, tanto para armar tesoros personales, como para exhibirlas a públicos más amplios.

En cuanto a la formación de los nuevos estados nacionales, los objetos del pasado –principalmente del remoto– fueron utilizados para mostrar la importancia y la grandeza pretéritas del lugar y para justificar el nuevo orden político a partir de esa grandiosidad ancestral. Así, cada país buscó en su historia, elementos de cohesión social y elementos propios para distinguirse de los demás países y pueblos. Se marcó

* Dirección General de Divulgación de la Ciencia-UNAM.

¹ Utilizamos los conceptos de *museología*, como todo lo referentes al estudio y la teoría del museo; de *museografía*, como la figura práctica o aplicada de la museología. La palabra *museal*, como adjetivo, califica todo aquello que se refiere al museo para distinguirlo de otros dominios; como sustantivo, lo *museal* designa el campo de referencia en el que se verifican la creación, el desarrollo y funcionamiento de la institución museo. Ver: Desvallées y Mairesse, *Conceptos claves de museología*, 2010.



la diferencia del otro y lo otro, siendo piezas y colecciones los medios idóneos para demostrarlo. Consecuentemente, surgieron los imponentes museos nacionales como los albergues formales y oficiales de esa grandeza y distinción.

De esta manera, tener acceso a la *maestra de la vida* ya no fue prerrogativa exclusiva de los archivos, las bibliotecas y los medios impresos, en virtud de que las colecciones objetuales empezaron a ocupar tanto espacios físicos, como intelectuales. En el mundo hay actualmente miles de museos que contienen piezas de todo tipo y categorías, mismas que se utilizan con distintos fines y provocan diferentes formas de acercamiento y aprendizaje por parte del público.

No obstante esta larga trayectoria museal, predominan la institución escolar y los métodos de lecto-escritura como base para educar y transmitir conocimientos. Al asumir la escuela el rol de educador formal de la sociedad mediante sistemas de enseñanza estructurados, con currículums académicos graduados y rígidos, con responsables únicos de impartir la enseñanza y con aplicación de calificaciones predeterminadas para demostrar el aprendizaje, los museos fueron quedando a la zaga de los sistemas educativos. Las escuelas muestran, comprueban y califican los avances en materia de enseñanza-aprendizaje; mientras que los museos, aunque educativos, se conciben bajo otros parámetros que en la actualidad ubicamos principalmente dentro de las enseñanzas no formal e informal. Aunque la enseñanza sea dirigida y tenga objetivos muy concretos y específicos, el aprendizaje puede ser abierto, libre, voluntario, eventual, etc., y no está necesariamente sujeto a comprobación, ni calificación.²

El museo tiene otras funciones, como conservar, investigar, interpretar, exhibir, comunicar objetos y colecciones. También es una institución educativa, pero completamente independiente y autónoma de la escuela. Tiene un carácter abierto, lúdico y recreativo y, aunque muchas veces apoya el trabajo escolar, intenta quitar la rigidez que caracteriza al sistema escolarizado, lo que no le resta ni mérito en sus logros, ni calidad en sus funciones.

Para cumplir con sus objetivos, el sistema escolarizado ha tenido que desarrollar métodos y técnicas de enseñanza de cada uno de los contenidos académicos. Partió de la idea comeniana de la Didáctica General para crear didácticas especializadas. En consecuencia, si en el siglo XIX los temas históricos formaron parte de los currículos escolares como materias específicas, en el siglo XX la Didáctica de la Historia se convirtió en un requisito curricular a nivel profesional.

² Esta marcada diferencia entre escuelas y museos se refleja en la actualidad cuando observamos las detalladas evaluaciones de los resultados que se obtienen de las primeras. En cuanto a los museos, se siguen midiendo sólo por aspectos cuantitativos generales: número de visitantes, edades, escolaridad, etc.

En materia de museos, podemos considerar la museología histórica como aquella especialidad que analiza la historia del coleccionismo y de los museos en el tiempo; mientras que destaco como Museología de la Historia al campo de estudio y reflexión destinado a las distintas formas de mostrar la Historia en los museos. En muchas ocasiones se aplican ambas perspectivas. Por otra parte, cabe aclarar que, además del valor polisémico de las piezas, en los museos casi siempre se requiere mostrar información histórica para hacer el mensaje más claro, independientemente de la temática principal de los mismos.³ Así encontramos líneas del tiempo para ubicar temporal/espacialmente temas científicos y artísticos, u objetos y colecciones, destinados a recrear épocas pasadas o situaciones específicas, entre otros ejemplos.

La Museología de la Historia, como estudio, reflexión y evaluación de las formas de presentar temas históricos en un museo, se apoya con mucho en la Didáctica de la Historia, y pensada como divulgadora de la Historia, toma varias premisas del campo de la Comunicación. En la actualidad, varios museos recurren a los principios de la Comunicación Educativa para planear sus actividades. En cualquier caso, el trabajo museal es muy complejo, ya que no sólo aborda los contenidos y su exhibición, sino que está en función de su percepción y aceptación por parte de las personas de fuera. Por ello, se recomienda realizar este trabajo de manera interdisciplinaria y considerando varias perspectivas teóricas. Esa complejidad exige también que las investigaciones museales se hagan desde dentro, a partir del museo, y no a través de instancias ajenas al mismo.

Por otro lado, además de toda la labor interna, también se necesita medir "el éxito" de un museo o exposición y esto sólo se logra a través de estudios de público. La medición de este impacto sólo se obtiene mediante investigaciones de campo, de corte cuantitativo y cualitativo, que involucren a los distintos públicos reales y potenciales. Los resultados de estos estudios coadyuvan al enriquecimiento de la Museología en general.

Hay quienes todavía opinan que la historia es sólo documental y no monumental, lo que se traduciría a que sabemos leer los documentos, pero no los monumentos. Predomina la adquisición de conocimientos mediante la lecto-escritura, haciendo a un lado la lectura y comprensión de piezas, colecciones y, hoy en día también, de imágenes.

Volviendo a los objetos, esta polémica se discutió ampliamente ya hace más de un siglo. Aloïs Riegl, director del Museo austriaco para el arte y la industria de 1886 a 1897, en *El culto moderno a los monumentos* (ed. 1987) advirtió sobre esta gran limitación e invitaba a paseantes de ciudades y, extensivamente, a visitantes de museos, a la revaloración de los objetos antiguos como testimonios del pasado y como obras artísticas, de los

³ De hecho, toda exhibición, por ser tal, ya es histórica. Aquí nos referimos a museos de temas históricos y a la intencionalidad histórica de un mensaje museográfico.



que se puede extraer distintos tipos de mensaje. Tanto las piezas musealizadas, como los lugares y objetos en escena, son en sí mismos, fuentes de conocimiento. Son la historia misma o una interpretación. Idea semejante plasmó el célebre historiador español, también de aquella época, Rafael Altamira: los objetos son fuentes insustituibles que pueden ser utilizadas en condiciones de realidad que no podría superar ninguna representación. Son testimonios ajenos que podemos ver por nosotros mismos que además ilustran hechos y cosas que si bien, no podemos observar directamente, nos ofrecen un relato, una obra subjetiva o una interpretación de lo sucedido (1997, 208-209).

No obstante estas reflexiones puestas sobre la mesa hace una centuria, ha tenido que transcurrir mucho tiempo para que piezas y colecciones históricas dejaran de presentarse de forma estática, con una museografía positivista, siguiendo un orden cronológico lineal, con escasa información o en la que sólo se destacan sus características estéticas. Nuevamente, podemos agrupar dos causas que determinaron en buena medida este retraso. La primera, que ocurre “tras bambalinas”, o mejor dicho “tras mamparas”, y que generalmente son desconocidas por los visitantes; la segunda, se da a partir de la relación objeto-visitante.

TRAS MAMPARAS: para que un mensaje histórico pueda ser bien comprendido es indispensable conocer cada una de las piezas a detalle, lo que se puede llevar mucho tiempo, ya que una vez reunidas, tienen que pasar por un largo proceso investigativo que incluye: la identificación, la autenticación, su ubicación espacio/temporal, el estudio de sus características físicas para garantizar su conservación y preservación (procedimiento aparte realizado por otro tipo de especialistas muy calificados), el análisis de usos y valores de la pieza a lo largo del tiempo, su relación con otras piezas y sucesos, destacar el o los valores simbólicos que posee, todo ello antes de decidir la forma de exhibir y el mensaje que se intenta transmitir. Es “trabajo de hormiga” que requiere de destreza y preparación para recabar la información que, como advertimos, necesita conjuntar varias especializaciones.

Además, en este tipo de museos hay que ser especialmente cautelosos, ya que por lo general los objetos históricos no son “cualquier objeto”, sino que son bienes patrimoniales; algunos, propiedad de coleccionistas afamados; muchos otros, propiedad de la nación, que exigen tratamientos y cuidados específicos.⁴

⁴ Es importante resaltar que nos referimos a museos que exhiben principalmente piezas originales y no a salas de historia ilustrada basadas en reproducciones.

RELACIÓN OBJETO-VISITANTE: Superada esta fase, el personal del museo tiene que decidir la forma de exhibir los objetos, así como las piezas y demás materiales de apoyo para construir el mensaje. Si este trabajo es muy detallado y requiere de la intervención de varios especialistas, no es obra menor ponerlo en exhibición y analizar el impacto que tiene en los públicos (infantil, adolescente, adulto, tercera edad, escolarizado, turista, con capacidades diferentes, con muchos o pocos conocimientos, con muchas o pocas experiencias museísticas, etc.). Por eso se necesita conocer a fondo una colección para poder interpretarla, exhibirla y explicarla, así como manejar distintos niveles de profundidad informativa, tanto en la museografía, como en cada una de las formas de mediación que se utilizarán (guías, cedularios, folletos, catálogos, imágenes, películas, interactivos, etc.) . Día tras día este trabajo se vuelve más complejo –y costoso-, por lo que conviene que simultáneamente a la planeación de exposiciones se realicen evaluaciones previas, formativas y sumativas aplicando diferentes técnicas.

En México, la primera fase se llevó mucho tiempo. Durante el siglo XIX y buena parte del XX los trabajos se centraron en reunir piezas del pasado, conocer su procedencia, características y significados. Las actividades del antiguo Museo Nacional y después, del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología se centraron mucho en ello (Rico, 2004). Fue a partir de la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, 1939) –que se impulsó este tipo de investigación-; del Museo Nacional de Historia (1944)– donde se ubicaron las piezas de la Conquista, la Colonia y del México independiente-; y, finalmente, del Museo Nacional de Antropología en Chapultepec (1964) –donde se concentraron piezas prehispánicas y de las culturas indígenas presentes–, que se comenzó a pensar en una museografía más accesible y didáctica.⁵

Una primera idea fue la de representar nuestra Historia a través de dioramas y maquetas como en el conocido Museo El Caracol (1960), técnica museográfica que se repitió en el de Antropología fundamentalmente con dioramas sobre el hombre primitivo y con la maqueta del ya famoso Mercado de Tlatelolco, en la Sala Mexica; y con maquetas de plazas en el Museo Nacional del Virreinato. La reconstrucción, a pequeña escala y con lujo de detalles, de espacios abiertos, edificios, personajes, actividades y sucesos ofreció al público una narración fácil y agradable de los aspectos más significativos del pasado. La museografía servía, a la vez, a chicos y grandes dejando la explicación de mensajes complicados y profundos a los textos impresos y los guías del museo.

⁵ 1964 fue el año del gran esplendor museográfico para México. Además del MNA, se inauguraron el Museo de Historia Natural, el de Arte Moderno, el de la Ciudad de México y el Nacional del Virreinato. Se pretendió entonces ofrecer una visión amplia de nuestro pasado a través de los Museos Nacionales de Historia, de Antropología y del Virreinato. Sólo las últimas décadas del siglo XX quedaron fuera de la narrativa museográfica.



En contraposición, también surgió la museografía monumental que se destacó principalmente con las piezas arqueológicas. El clásico ejemplo es el de la Piedra del Sol que, -como eje de las colecciones prehispánicas, eje del Museo Nacional de Antropología y ubicado a partir de un eje simétrico siguiendo el esquema de la mayoría de los templos católicos-, resalta la grandeza de la cultura mexicana mediante el valor cultural, a la vez de confirmar la importancia del centro del país, como centro político, económico y cultural del México actual. A diferencia de las maquetas, estas museografías fueron diseñadas para exhibir el patrimonio enfatizando los elementos estéticos y los valores simbólicos del pasado.

Por otra parte, en muchos edificios históricos se aprovecha la arquitectura como referente base del discurso museográfico. Generalmente se distribuyen las salas y los espacios a partir de una secuencia temática o cronológica ya preestablecida por la misma Historia y que muchas veces podemos encontrar en los libros de texto. El discurso queda acabado y no permite mayor cuestionamiento e interacción.

El problema que se presenta en estos casos, radica en que el público se acerca a la exhibición de una manera meramente contemplativa y que el maestro no sabe sacar provecho de la visita.⁶ En consecuencia, es muy frecuente ver que los chicos –e incluso, los padres– van sólo a copiar textos. Considerada como una actividad académica, los maestros tienden a retroalimentar la visita con actividades escolares rígidas como la elaboración de reportes escritos, el contestar cuestionarios, hasta resolver exámenes que serán calificados. Sin embargo, en los museos se pretende todo lo contrario a partir de nuevas miradas.

El museo es una institución que ha ganado terreno en el campo educativo, pero ubicándose en la línea de la enseñanza no formal y la enseñanza informal. Confirma su relación con la escuela y, además, tiene carta de presentación en las denominadas educación permanente, para la vida, extendida, complementaria, etc., lo que hace que las museografías y sus actividades relacionadas se diversifiquen y adquieran otro sentido, más allá del binomio museo-escuela.

A pesar de que los museos de historia constituyen una red muy antigua y bien consolidada en todo el mundo (Bazin, 1969; Bolaños, 1997; Alonso, 1999; Rico, 2004), ello no debe impedir su constante renovación y desarrollo. Ha de cumplir con los aspectos indicativos y formales de la disciplinas histórica y museal, pero tomando en cuenta los aspectos educativos-comunicativos del presente.

⁶ Existen varias estrategias de acercamiento a los museos destinadas a que maestros y alumnos aprovechen y disfruten su visita sin reproducir las prácticas escolares.

Los museos de historia deben mantener los propósitos de la enseñanza y de la divulgación de la Historia, haciendo ver que el conocimiento histórico no es acabado, sino un proceso en constante renovación y que requiere de gran sentido crítico y espíritu de observación (Florescano, 2000, p. 130). Contrapone al otro y lo otro en diferentes tiempos y espacios, despierta sentimientos de pertenencia y fomenta identidades individuales y colectivas. Más que tribunal del pasado o proveedora de arquetipos, debe provocar la comprensión de situaciones pretéritas y, para explicar los procesos que llevaron a determinados resultados, sobre todo, ha de ser incluyente en cuanto a actores, circunstancias e interpretaciones. Por ejemplo, un movimiento armado necesita de un líder (con todas las virtudes y defectos), pero no se produce sin el apoyo de muchas otras personas; se organiza a partir de ciertas decisiones, pero lo determinan múltiples situaciones externas a los propios actores (políticas, diplomáticas, económicas, sociales, climatológicas, etc.) y se explica a partir de diferentes miradas (los implicados activamente, los vencedores, los vencidos, etc.). Sólo la diversificación y contraposición de varias visiones podrá fomentar ese sentido crítico que se requiere para comprender la historia.

Por tal motivo es fundamental que las perspectivas de cómo presentar la Historia y mediante qué medios, sean novedosas e incluyentes. El espíritu de observación se propicia con los objetos y materiales museográficos de apoyo (gráficas, mapas, etc.) y el carácter abierto y lúdico del museo se presta muy bien para aprender a través de la mirada, del diálogo o la interactividad.

En cuanto a los contenidos, ya no deben ser monotemáticos, ni presentarse bajo secuencias rígidas sino, siguiendo las formas de acceso a la información que nos ofrece la Internet, en "red" y con múltiples salidas, de manera tal que el visitante pueda armar la Historia a partir de sus intereses, pero con pocas posibilidades de desvirtuarla.

Más que mostrar los efectos de un suceso en forma aislada, hay que explicar las distintas causas y las razones que llevaron a determinados resultados. Muchos diagramas cronológicos, lineales, espaciales, etc. son de difícil comprensión por lo que hay que buscar su contextualización y preferentemente propiciar ambientaciones de las épocas representadas, cuidando el lenguaje y los detalles históricos.

Las versiones de la Historia no deben ser acabadas, toda vez que la vida continúa y nuevas interpretaciones cambiarán las actuales. Debe quedar claro que lo que se muestra tras las vitrinas no es la Historia en sí, sino "reliquias", una interpretación, producto del trabajo conjunto entre historiador y museógrafo. Lo ideal sería despertar una actitud crítica hacia el museo de historia y que después de la visita, la persona comprendiera lo que significa ser historiador y cómo se llegó a las conclusiones que se



presentan. De igual forma, advertir el trabajo del museógrafo y las razones que determinaron tal o cual forma de exhibición.

Para evitar las versiones acabadas de los museos de historia, es conveniente resaltar los procesos de patrimonialización y musealización de los objetos. Explicárselos a los visitantes para que, además de fomentar sentimientos de orgullo y pertenencia, comprendan los valores sociales que a lo largo del tiempo se han agregado a las piezas, las dificultades que hay que enfrentar para cuidarlas y conservarlas, así como la necesidad de que ayuden en su preservación.

Se ha demostrado, que es más fácil que las cosas se entiendan con objetos que por documentos (Pluckrose, 1996, p. 33) y el museo es en la actualidad un espacio idóneo para cumplir con estas metas. Concebido no sólo como un medio de comunicación, sino como un espacio multimedia –en el que se pueden utilizar a la vez muchos medios–, se facilita la complementación de las museografías objetuales y los mensajes por transmitir mediante reproducciones de piezas, películas, programas electrónicos, internet, etc.; medios, que además de enriquecer la puesta en escena, permiten acercamientos de proximidad (piezas “favor de tocar” o especiales para jugar, computadoras, cedularios en braille, etc.) y recrean espacios inmersivos, haciendo las exhibiciones más atractivas.

A partir de las colecciones objetuales y demás elementos museográficos, los museos propician en el público el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas, emocionales, quínticas y sociales. Si consideramos los objetivos educacionales de la Taxonomía de Benjamin Bloom (1956), la observación y la manipulación de objetos por parte del visitante inciden en las áreas del conocimiento, de la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación ya que tiene la oportunidad desde identificar, comparar, clasificar, analizar, etc. cada uno de los objetos, hasta interpretar, criticar, etc. el discurso que con ellos se transmite. Si seguimos la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2011), en estos espacios pueden utilizarse múltiples inteligencias. Las museografías tienen varias formas de impactar en los aspectos afectivos, psicomotores y cognitivos de los visitantes.

Queda claro que los beneficios de las nuevas tecnologías no deben sustituir la exploración de un objeto, la “sensación que produce el lugar”, la reconstrucción narrativa o teatralizada de los hechos, el trato cara a cara, la interactividad cultural o la oportunidad de socializar durante la estancia en el museo. Una buena combinación de estos elementos, así como de lo virtual con lo real, del original con la reproducción, de lo estático con lo cambiante, atrae a más visitantes y hace más duradera la visita.

Finalmente, hay que anotar que es prioritario alcanzar tres grandes metas en todo museo de historia: la de estimular la comprensión de los procesos de cambio y continuidad, la de propiciar que el visitante aprecie la Historia como un proceso del que

forma parte y en el que debe participar, y que la puesta en escena sea tan atractiva que lo invite a regresar una y otra vez al museo. Para lograrlas se requiere, en primera instancia, reconocer al museo como una institución educativa dentro del ámbito de la educación no formal e informal y que las autoridades educativas lo asuman como tal; en segundo lugar, reconocerlo como una institución recreativa, apropiada para actividades de ocio y tiempo libre. El museo de historia ha de ser tan dinámico en museografías, mensajes y actividades que no se acabe con una sola visita, sino que pueda ser visitado, aprehendido y disfrutado una y otra vez.

En virtud de la complejidad del trabajo museal y con el afán de que los públicos de museos se beneficien de la visita, es importante que estas problemáticas se aborden a partir de las personas directamente implicadas. La Museología de la Historia, como parte de la Museología general, ha de desarrollarse como un campo de estudio específico en el que se tejan y entretrejan todos los hilos de esta vasta red.

REFERENCIAS

- Alonso Fernández, L. (1999). *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Altamira, R. (1997). *La Enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal (de la edición de 1891).
- Bazin, Germain, (1969), *El tiempo de los museos*. Ediciones Daimon: Barcelona.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. EUA: David McKay Co. Inc.
- Bolaños, M. (1997). *Historia de los museos en España. Memoria, cultura, sociedad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Desvallées A. & Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. Francia: ICOM-Armand Colin.
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la Historia*. México: IIEESA.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós: España.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia, 1ª*. Reimp. Madrid: Morata.
- Rico, L. (2004). *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. Pomares: Barcelona-México.
- Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos*. Madrid: Visor (de la versión de 1903).



EL MAESTRO DE HISTORIA COMO PROMOTOR EN LA CULTURA

Beatriz Eugenia García Rodríguez*

*"El primer deber de un ser humano es pensar por sí mismo,
para activar las potencialidades que, como sujeto socio histórico
tiene en el campo del saber y en los procesos de transformación
de su realidad concreta"*

José Martí

La propuesta que voy a exponer, forma parte de la Obra Pedagógica que realice dentro del periodo de Año Sabático. En ella, pretendo sistematizar algunas inquietudes y actividades generadas a través de mi práctica docente.

Cabe mencionar que la obra no está diseñada para utilizarse en determinado nivel educativo, ni es material exclusivo para la asignatura de Historia. Es necesario precisar también, por qué no se integraron en el material actividades sugeridas. La idea es: no limitar, no proponer recetas de cocina, estimular la creatividad del docente, para que él desarrolle de acuerdo a sus necesidades, asignatura, inquietudes, características del grupo, etc.

La propuesta pedagógica, se sustenta principalmente en la teoría socio-cultural de Vigotsky y la corriente historiográfica de los Annales. Así mismo establece e integra tres dimensiones, cada una de ellas con su discurso particular: docente, alumno y padres de familia.

Antes de entrar de lleno a la parte teórica, vamos a describir a groso modo la situación en los últimos años de la enseñanza de la historia en secundaria. Para empezar, no se comprende o valoriza a la historia como una asignatura que nos da acceso a una conciencia histórica, sólo se le considera una materia más dentro del programa, sin tomar en cuenta que es, a través del conocimiento de ella, lo que permite al sujeto asumirse desde una identidad y conciencia social e individual, adquiriéndola a través de una cultura general.

En el Programa de Estudios 1993, se planteó el restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura específica, (sustituyendo el programa que establecía la enseñanza de las ciencias sociales) para organizar el estudio continuo y adecuado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida

* Secundaria Gral. # 17 "Benemérito de las Américas" SEIEM.



material, las manifestaciones culturales, la organización social y política; Todo ello basado en una corriente de la historiografía contemporánea llamada “Escuela de los Annales” y en una concepción psicológica orientada en el llamado “Constructivismo” de orientación piagetana.

El enfoque, nos plantea una visión más preocupada por superar la clásica historia político-militar y de héroes, siendo enriquecida por elementos como la vida cotidiana, cuestiones como la cultura, el pensamiento, así mismo, se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y la formación de valores. Esto, si se hubiera contemplado que el docente requería de un conocimiento previo y herramientas que le permitieran su aplicación.

Otro aspecto fundamental, fue la falta de congruencia entre los enfoques y los propósitos con relación al contenido, la orientación historiográfica y psicopedagógica de los temarios y el contenido de los libros de texto, ya que los temas, los sujetos históricos y la forma en que se diseñaron, no generaron el desarrollo de temáticas significativas para los alumnos y, tampoco promovieron la construcción del conocimiento histórico.

No existe un tema en un libro de texto en donde el docente o el alumno se reconozcan, se encuentren como sujetos de estudio en alguna época histórica, solo los “héroes” están ahí. Cómo se pretende que los alumnos tomen conciencia histórica, destacar el entorno familiar y social en que asuman su responsabilidad social, si por otro lado se les excluye como sujetos históricos en la historia que se enseña. También es importante destacar el entorno familiar y social en que se desenvuelven los educandos, la cantidad de distractores y problemática que forman parte de su realidad.

En la Reforma Integral de la Educación Básica, el modelo pedagógico actual, plantea la formación por competencias (que en papel) pretende eliminar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, propone establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio -motriz), destrezas, actitudes y valores, en otras palabras: saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y trabajar en equipo.

Si existiera una correspondencia entre discurso y realidad, definitivamente mi propuesta embonaría de forma adecuada, promoviendo actividades extraescolares, y sobre todo rescatar otros espacios (culturales), que motiven el aprendizaje significativo de la Historia fuera y dentro del aula, que el aprendizaje contemple experiencias vivenciales.

El rechazo a la materia de Historia y la pérdida de identidad nacional, se relaciona con la falta de relación entre lo estudiado y la práctica social. Existe una apatía y falta



de comprensión de los grandes conflictos o bondades de la humanidad en la actualidad, como por ejemplo: la mala distribución de la riqueza, la falta de administración y uso de los recursos naturales, las tradiciones, la cultura, los ideales, etc. El sistema capitalista, apoyado por los medios de comunicación han ido profundizando cada vez más el individualismo, el hombre actual privilegia los logros y posesiones individuales, creando una falsa realidad, que no reconoce la importancia de vivir en sociedad, en la que el bienestar general garantiza el personal.

Difícilmente los alumnos pueden comprender el valor de la Historia si las autoridades no tienen noción de la importancia de la misma, lo que se ve reflejado en el programa actual correspondiente a la Reforma Integral de la Educación Básica, en el que detecto discontinuidad, lagunas y desvinculación entre hechos históricos. El estudio en primaria inicia en 4to y 5to grado con la Historia de México, en 6to se da Historia del Mundo hasta el siglo XVI, eso es si en realidad se llega a ver, porque la mayor parte del tiempo se concentra en la enseñanza de Español y Matemáticas, después Ciencias Naturales, Inglés y de manera rezagada Historia (de 900 hrs. anuales mínimas, solo se le designan 60 hrs. lo que nos da 6.6% del total) dadas sus prioridades en querer cumplir los estándares curriculares internacionales, que conllevan a centralizar la atención en preparar a los alumnos para evaluaciones como Enlace y PISA, por todos los elementos que están determinando en ellas (alumno, docente, escuela, sector, zona, estado,.... país), que finalmente son estadísticas, y en la mayoría de los casos no representa nuestra realidad, lo cual nos lleva a concluir que ahora son "estos" los ejes del sistema educativo, lo demás es pura demagogia.

Hablando concretamente del programa en secundaria, se suprimió un año de Historia Universal (en 1º grado), eso representa un rompimiento, no hay continuidad, deja un hueco. El reinicio de su estudio en 2º grado empieza en s. XVI considerando que en primaria, con las 60 hrs. designadas, si se logra cubrir con el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados hasta dicho siglo, dejando grandes vacíos que impiden comprender el desarrollo y evolución de los grupos humanos, por ejemplo: el origen del desarrollo cognitivo, del lenguaje, del pensamiento religioso, que se vincula directamente con nosotros, con nuestro presente, independientemente que su origen esté en la prehistoria.

Pero... la pregunta es: ¿realmente esta reforma contempla el desarrollo de las funciones cognoscitivas?, como se habla de formación de valores y actitudes cuando se establece que a partir del año escolar 2012-2013 no habrá reprobados que se debe PROMOVER a todos, en donde encaja la formación de valores como la responsabilidad, el compromiso, los jóvenes hoy en día crecen bajo la teoría del menor esfuerzo y aquellos que han mantenido una constancia en su desempeño académico, encuentran en

esta política educativa, una desmotivación hacia su trabajo y perseverancia, ya que los resultados son iguales para el que sabe, que para el que no, el que participa o el que no, el que asiste o el que falta, el que cumple con trabajos y tareas o el que no lo hace. ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando?

Se menciona que los principios pedagógicos son esenciales para la implementación de currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. ¿En qué consiste esa Calidad Educativa? ¿Estandarización, homogenización? Hay que definirlo. Pretenden hacer equiparables los estándares curriculares con los aprendizajes esperados y los estándares internacionales, es viable en una sociedad con una determinada historia, idiosincrasia, cultura, necesidades, infraestructura, recursos disponibles, tanto humanos como materiales, ¿realmente se puede y debe homogenizar? También se señala en el Plan de Estudios del 2011, la formación de una educación democrática, la exploración y comprensión del mundo natural y social, a partir del “reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad” (Plan de Estudios, 2011, p. 53). Si se está consciente de esa diversidad ¿Cómo es que se aplican los mismos exámenes y queremos unificar a los alumnos, con las mismas necesidades y recursos? por poner un ejemplo.

Todavía no quedan claras las teorías psicopedagógicas que hacen hincapié en que cada individuo tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, en los programas de estudio siempre han querido estandarizar al alumnado, sin reconocer que cada uno de ellos es un individuo único e irrepetible; además imitan e incorporan modelos educativos, tipos de exámenes, programas, etc. como si se tratara de una receta de cocina, sin analizar que estos no corresponden a nuestra realidad, a los recursos materiales disponibles, a nuestras necesidades reales, sino sencillamente a modas y estereotipos generados en entornos culturales muy diferentes al nuestro, empezando por la densidad de población que atendemos en cada grupo.

Para concretar en lo que nos concierne de manera más específica, la enseñanza y difusión de la Historia, ésta no se tiene contemplada dentro de los Estándares Curriculares como tal, solamente cabe en el apartado de Ciencias de manera integral y más específicamente en el punto: “Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental” (Plan de Estudios, 2011, p. 93).

Le dan relevancia y un apartado exclusivo en los estándares que implementan, -lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer al final de su educación básica- re-



sumiéndose a: Matemáticas, Español, Habilidad Lectora, Inglés, Habilidades Digitales (TIC). Desde luego que la educación artística, creativa, imaginativa, al igual que otras herramientas fundamentales en el desarrollo integral del individuo, no se adecuan o reconocen con el grado de importancia dentro de una formación integral quedando de manera superficial.

La cultura se constituye por los diversos saberes, tanto de tipo especulativo como práctico, que la humanidad ha alcanzado y recopilado, en forma más o menos sistemática, *a lo largo de la historia. Incluye, pues, todo el hacer humano*

Para mí, la Cultura es todo aquello en lo que participa, transforma y crea el hombre, sea de tipo material o espiritual. Es la experiencia acumulada que se adquiere a través de diversas formas o procedimientos, y una de ellas, la más importante es "la educación".

En el concepto de cultura está presente el hecho elemental de que cualquier fenómeno social que se quiera estudiar, ya sea en corto o en largo plazo, es construcción de los seres humanos, de los sujetos, pero no de uno sólo, sino de muchos sujetos. Aquí podemos vincular el aspecto histórico, destacando al hombre como sujeto de su propia construcción y de la Historia Social.

¿Cómo vinculamos la cultura con la teoría psicopedagógica? Encontramos varias, pero hay una concepción acentuada sobre el desarrollo del conocimiento del ser humano, viene del filósofo y psicólogo Lev Vygotsky, quien es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social, que enfatiza **la influencia de los contextos sociales y culturales** en el conocimiento y apoya un "modelo de descubrimiento" del aprendizaje.

Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico. De acuerdo con esta perspectiva, *el ser humano es ante todo un ser cultural* y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates.

Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprenda.

El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa; pero depende del estudiante construir su propia comprensión en su mente. Partiendo de las ideas

constructivistas, el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros.

El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente. Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. *Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice qué pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.*

La noción de **aprendizaje** de Vygotsky y, en consecuencia, de **educación** va más allá de la educación formal y no queda limitada a esta última. La importancia de la cultura, a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización. Destacando la función de la educación como instrumento decisivo para el desarrollo de las personas. Se trata de educar para desarrollar capacidades, que les permita ser competentes en un contexto social y cultural determinado.

Es muy significativa la postulación que hace Vygotsky: “Con relación al desarrollo humano, junto a las prácticas educativas escolares, se deben contemplar otro tipo de prácticas educativas, *por ejemplo las familiares* o las que se producen en grupos de iguales.” Esto refuerza mi planteamiento de integrar a los padres de familia en actividades extraescolares.

Vygotsky dice: No se puede estudiar al hombre sólo como especie, como objeto. El estudio del ser humano requiere de invocar la noción de *Conciencia*, ya que la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no son siempre racionales o aprendidos. “La Conciencia” vendría a ser, de las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que emergen en un medio socio-cultural, esto me lleva a sostener la vinculación de la corriente psicopedagógica con la Historia Nueva.



Para Bruner: la educación se convierte en la puerta de la cultura, con ello a la individualización y socialización, donde las personas construyen su identidad y sus patrones de conducta. Él considera que la educación ya no se puede entender como transmisión de conocimientos, desarrollo de habilidades, para ganarse la vida o mantener la competitividad económica, ahora su tarea central es crear un mundo que de significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones.

Cole concuerda con Bruner, la importancia de dotar a la educación de un sentido cultural que, entendido como sistema de actividad, conduzca a las personas más allá de sus posibilidades actuales.

Paulo Freire coincide con Vigotsky, sobre la relación entre desarrollo cognitivo y el entorno. Considera que la inteligencia se desarrolla por el tanteo experimental en la clase y fuera de la clase, no se queda encerrada en el aula. Sus propuestas van encaminadas a la transformación del entorno para posibilitar el aprendizaje y viceversa.

Una aportación muy destacada de Freire, que también considero elemental rescatar en mi propuesta, es la "Teoría del Dialogo", como instrumento básico para que se dé un aprendizaje significativo, dialogo con la realidad, con el autor del texto, con el discurso museográfico, con el entorno; Sí no se da, no hay comprensión, asimilación, reflexión o apropiación, ese diálogo nos permite crear una Conciencia Crítica, que se da a partir de la problematización.

El Proceso Educativo es una Producción Social y Cultura, con un Origen Histórico que responde a un determinado tiempo y espacio. De aquí se desprende que: la educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, cultura, conocimientos. Es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

Obviamente que la educación institucionalizada juega un papel fundamental, como elemento determinante en la transmisión de la cultura, sin embargo, yo preguntaría: ¿Qué tipo de cultura está promoviendo el Sistema Educativo actual en nuestro país?

Debemos tener claro, que cada contexto histórico, determina el producto de una construcción histórica, que a su vez corresponde, a un tiempo y espacio específico, por lo cual, no podemos generalizar. De aquí se desprenden diferentes perspectivas teóricas, que se han ido formulando sobre la Historia.

Para empezar, surge la Historia Humana que responde a una necesidad, que es fruto de la fragmentación entre la Historia Universal y la Historia Moderna. Antes del S. XIX no existía todavía una Historia Humana, se trataba de la época de la Historia, el saber mismo de la Historia en el ámbito de la Historicidad. A partir del S. XIX, con la aparición de la Historia Humana, coincide con la evolución histórica de la especie y

aparece por primera vez la figura del SABER que llamamos HOMBRE y que ha abierto un espacio propio.

Las Ciencias Humanas, formas de saber inéditas y con ellas un discurso diferente, otro forma del Pensamiento. Aunado a esto, se establece una nueva categoría: el Hombre sumamente moderno, que por primera vez asume un doble papel, se produce un nuevo conocimiento, en donde el Ser Humano se reconoce como Sujeto-Objeto. Quien es el sujeto que recupera el conocimiento de la naturaleza.

Se dice que las Ciencias Humanas se consolidan por su forma Antropológica y que la mutación arqueológica, es aquella donde se hace la referencia a la aparición del Hombre con su posición ambigua de "Objeto de un Saber" y "Sujeto que conoce".

Es innegable que la Escuela Francesa de los *Annales* promovió un cambio en la historiografía occidental. Esta corriente domina el panorama de la Historiografía de 1929 a 1968, proponiendo una *Historia del tejido social en su conjunto*. Va a proponer una historia en lo fundamental interpretativa, problemática, comparativa y crítica.

El objeto del historiador, según ésta corriente, es: "*toda huella humana existente en cualquier tiempo*", y por tanto, la historia es una historia *global*, cuyas dimensiones abarcan desde la más lejana prehistoria hasta el más actual presente, y además abarcando absolutamente todas las distintas manifestaciones de los hombres en toda la compleja gama de realidades culturales, sean geográficas, étnicas, antropológicas, tecnológicas, económicas, sociales, políticas, religiosas, artísticas, etc.

Busca sus fuentes *no solo* en los grandes pensadores, textos cultos, sino más bien en los acontecimientos simples y cotidianos, incluso en las creencias, actitudes, gestos, sentimientos, representaciones triviales y populares, lingüística folklórica o artística, diferentes formas de conciencia y las concepciones del mundo en toda una época, una sociedad, una región, un estamento social.

Ahora tenemos una nueva visión de la Historia, aquella que nos presenta Foucault, y que se encuentra precisamente entre las fronteras o límites de las Ciencias Epistémicas y las Ciencias Estructurales o Sistémicas. Ésta nueva visión de la Historia, busca ampliar el discurso, no cerrarlo en el ámbito disciplinario, que sea flexible y móvil. Todo ello constituye un rompimiento con el pensamiento histórico clásico.

Se da una reconstitución cognoscitiva en el ámbito de las disciplinas. La historia se reconstruye internamente: historia económica, historia política, historia de la filosofía, etc. Con esto podemos comprobar el carácter transdisciplinario natural de la Historia, entendiéndolo como aquellas relaciones o esquemas cognitivos en los cuales se producen cruces entre diversas disciplinas.

¿Qué significa leer a Foucault en nuestro contexto? Una invitación a pensar, a asumir nuestro compromiso como sujeto histórico, no importa el nivel, puesto o actividad que



desarrollemos, lo más importante de ello es hacerlo convencido de lo trascendental que puede ser nuestro trabajo, si lo realizamos conscientemente –no solo para obtener un salario– con tal responsabilidad y compromiso que nos permita generar cambios que se sumen a una construcción histórica que nos de cómo resultado una sociedad más justa, más equilibrada, y porque no, donde se alcancen mayores índices de bienestar para la mayor parte de la población y no solo para unos cuantos.

A partir de la problemática que plantea Foucault, nos coloca de frente y nos lleve a otro tipo de reflexiones que se deben de generar en nosotros, sobre nuestra problemática personal, nuestra situación laboral, la de nuestro país, la del medio ambiente. ¿Qué somos en este momento específico de la Historia? el gran problema es el presente, el que a nosotros nos toca estudiar, analizar y buscar alternativas de resolución y acción. Es necesario pensar y reflexionar sobre este México actual, ¿Qué estamos haciendo los maestros, qué tipo de ciudadanos estamos formando? ¿Qué hacemos los mexicanos, para crear otras condiciones de vida? ¿Podemos hacer a un lado nuestro bienestar individual, para pasar a entender la importancia de la sociedad en su conjunto? En cuanto a que somos producto de todo un proceso histórico social.

En la propuesta pedagógica, se busca integrar a los tres elementos básicos en la educación, postulando tres discursos o uno en tres direcciones:

- Es una invitación a mis compañeros **docentes**, a salir del aula, abrir nuestros espacios educativos y familiarizarnos con otras herramientas para realizar nuestra labor educativa y que se concrete a través de la experiencia y el diálogo: “el aprendizaje significativo”
- Promover en el **alumno**, un proceso en el cual vayan adoptando actividades culturales, como parte de su cotidianidad, donde por ellos mismos vayan encontrando el gusto, el placer por disfrutar de esos espacios y eventos, que les permite conocer, integrar e identificarse con la cultura.
- La presencia y participación de los **padres de familia** en el proceso formativo, es fundamental en el desarrollo armónico y emocional de los estudiantes; la integración de la familia en actividades extraescolares, van a propiciar muchas ventajas, como es la convivencia, la comunicación, la retroalimentación, el aprendizaje, etc. Si la familia siempre ha jugado un rol fundamental en el desarrollo del individuo y de la sociedad, hoy en día se hace más presente recuperar esa función.

Se implementaron una serie de categorías, con la finalidad de dar forma al campo de estudio, y el otorgarle a cada una de ellas una representación simbólica, favorece la

lectura, el acercamiento y la utilización de la Guía Educativa Cultural de la Ciudad de México.

- Espacial. Proporciona la ubicación geográfica por Delegación Política, esta categoría permite conocer la distribución política de la ciudad de México, planear los recorridos o visitas de acuerdo al interés y con ello maximizar el tiempo.
- Cultura Histórica. Aquellos recintos y espacios que su importancia recae en el valor histórico, (ya sea por el sujeto, o el acontecimiento histórico), por ejemplo: museos de todo tipo, zonas arqueológicas.
- Cultura Artística. Los diferentes espacios en donde se pueden apreciar obras de bellas artes o espectáculos artísticos.
- Cultura Científica. Tenemos museos que se especializan en la ciencia, donde además de talleres, lo pueden explorar, acercarse e interactuar, donde el aspecto lúdico está presente y estimula el aprendizaje.
- Cultura Popular. En esta categoría entran los festivales, ferias, exposiciones que están establecidas y forman parte de las tradiciones y festejos. Todas ellas nos dan un conocimiento de la riqueza artesanal, gastronómica, de la música, la danza, etc.
- Cultura Ambiental. Todos los parques considerados reserva ecológica y espacios que buscan orientar y educar en el cuidado del medio ambiente son fundamentales para crear una conciencia ecológica. A través de ellos, los visitantes pueden adquirir conocimientos sobre la relación entre el ser humano y su entorno.

Se busca generar un proceso mediante el cual se difunda la cultura y con ésta, el acercamiento con la historia que permita incorporar a los alumnos, maestros y padres de familia a participar en diferentes actividades artísticas, recreativas, como parte de su cotidianidad. En donde ellos mismos vayan adquiriendo el gusto, la satisfacción por asistir a diversos espacios y eventos que les permitan conocer, integrarse e identificarse con la cultura.

Mediante ese acercamiento, se busca sensibilizar a la población para que se den la oportunidad de conocer otras expresiones culturales que les permita enriquecer sus experiencias, dando un valor diferente a su tiempo libre descubriendo la diversidad cultural que nos brinda la Ciudad de México. Con todo esto me atrevo a pensar en los cambios cualitativos que debemos estimular en la población a partir de la escuela, que se les brinde la oportunidad de descubrir algo diferente a el bombardeo de mercadotecnia que reciben constantemente de la televisión, siendo ésta el medio masivo que predomina y que finalmente crea un estereotipo de cultura: la del consumo.



Creo que con esta propuesta cultural se pueden modificar conductas, contribuyendo en la formación de otro tipo de ciudadanos, que nos permite aspirar a la vez en un nuevo arreglo social.

REFERENCIAS

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1999). *Itinerarios de la Historiografía de siglo XX*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinell.
- Foucault, Michel (1977). *La arqueología del saber*. 17ª edición Traducción de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1996). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. 24ª edición. Traducción de Elsa Cedilla Frost. México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Comisión Nacional de Libros Gratuitos, en los talleres de Centro Gráfico Industrial, S.A. de C.V.
- Trilla Bernet J. (coord.) (2010). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Vargas Segura, Raúl (2001). Del pensamiento histórico a su aprendizaje. En *Revista Escenarios Educativos*. Año 5, Núm. 8. Junio. México: SEIEM.
- Vigotsky Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

¿QUÉ FABRICA EL HISTORIADOR CUANDO HACE LITERATURA?

Ricardo Teodoro Alejandre*

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana inició la publicación de la colección *Historia para Todos*, una serie de textos donde se lanzaban al mercado editorial los trabajos más significativos producidos por sus investigadores, colaboradores y estudiantes.

El título con el que se inició la colección aludida fue *Historia y Literatura. Dos realidades en conjunción* y recopila el trabajo de tres estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Iberoamericana, que en los últimos semestres de su formación universitaria, dirigieron su práctica de investigación hacia la creación de un producto literario de corte narrativo, en formato de cuento (*De calamar a cortesana, de bailarina a espiga. Un cuento histórico* y *Al regreso de mi hacienda*) y novela histórica corta (*La cruz y la media luna: La cruzada de Aesyrr el caballero*).

La salida al mercado de dicha obra, con las particularidades de su proceso de elaboración, coincide con un interesante fenómeno editorial: la inusitada popularidad entre el público mexicano de la novela histórica; y, paralelamente, coincide también con un viraje en la actividad del historiador profesional que se ha desprendido un tanto del rigor discursivo de la academia y se vuelca a la producción de textos literarios de corte histórico.

Estos dos fenómenos no hacen más que evidenciar los cambios que al interior del oficio del historiador se están dando, y que se traducen en el "reacomodo" de las prácticas de escritura de la historia hacia un fin que, evidentemente, apunta a la divulgación del conocimiento histórico y, por ende, allana el camino hacia el conocimiento histórico a un público más abierto, receptivo y menos erudito.

Por lo anterior, la finalidad de este trabajo se centra en analizar cómo se ha dado este viraje hacia la literatura como opción para desarrollar la experiencia de investigación por parte de un historiador profesional buscando responder a cuestiones tales

* Centro Universitario Las Américas de Veracruz A. C. (México).



como: ¿Bajo qué móviles justifica el historiador su incursión en la literatura? ¿Cómo influye el perfil profesional del historiador en la elaboración de un texto literario de carácter narrativo? ¿Qué opciones abre esta incursión literaria en la didáctica y divulgación de la historia? Finalmente, a la usanza decertoriana: ¿Qué fábrica el historiador cuando hace literatura?

Mediante un trabajo de interpretación de aquellas fuentes donde el historiador dejó testimonio de su vivencia particular con la Literatura se buscó indagar sobre las condiciones institucionales que posibilitaron la proyección de un trabajo con esa singular característica; así mismo, se investigó el proceso seguido para dar forma a un producto literario de corte histórico sin menoscabo de la operación historiográfica, así como de las dimensiones de su pertinencia como producto de investigación histórica, sobresaliendo principalmente la intención divulgativa de dichas obras; para, finalmente, determinar si a partir de este acercamiento sin reticencias a la Literatura por parte del historiador se le está dando un nuevo giro a esta profesión.

HISTORIA Y NOVELA HISTÓRICA. IRES Y VENIRES

En su búsqueda de distinción frente a la literatura, la Historia académica, profesional y científica leía la novela histórica con la finalidad de definir con mayor claridad su orientación discursiva. Por el contrario, desde la literatura, los novelistas no desaprovecharon para nada su acercamiento a la Historia y dentro de su disciplina lograron definir un subgénero narrativo que, conforme el transcurrir del tiempo, vulneraba sin ningún recelo las interpretaciones ofrecidas por los historiadores profesionales, al momento que iba teniendo un mayor alcance social, aún por encima del propio producto historiográfico.

En la genealogía de la novela histórica se ubican dos vertientes; por un lado, tenemos aquella novela histórica clásica, romántica o tradicional, cuyo modelo fue inaugurado –según se reconoce por Jitrick (1995), Barrientos (2001), Larios (2010)– con el *Ivanhoe* de sir Walter Scott y definida teóricamente por George Lukács (1966), donde las principales características que dan identidad a esta tradición nos hablan de que “los personajes históricos no eran protagonistas de la novela; su existencia obedecía más a la ambientación de la época y su presencia legitimaba los hechos narrados por el autor” (Larios, 2010, p. 8), de modo que el “héroe nacional” es una figura fantasmal que se utiliza para reforzar el marco contextual de la historia y legitimar las acciones de los protagonistas de la trama. Hablamos de textos cuya riqueza radica en que a lo largo de sus páginas se “trata de hacer imperceptible la frontera que separa la realidad de la ficción: el mundo imaginario de esos relatos es igual al mundo en

que vivimos; los autores de esas novelas eran muy cautelosos; no querían incurrir en anacronismos y cuando inventaban, lo hacían en las “áreas oscuras” del pasado que no estaban documentadas” (Barrientos, 2001, p. 19).

Al valorar la pertinencia de dichas obras en términos historiográficos se advierte una preocupación por la referencia documentada, condición que en las últimas dos décadas ha resurgido desde la frontera de la disciplina histórica para hacer frente a una iniciativa inaugurada desde la literatura latinoamericana que irrumpió en la segunda mitad del siglo XX fracturando totalmente el canon tradicionalista que se había venido cultivando en la novela histórica: la llamada *Nueva novela histórica*.

Este nuevo subgénero narrativo tuvo un amplio impacto entre el público lector y serias repercusiones en el ámbito historiográfico, que de manera abierta vio desafiados sus discursos para dar el giro de la imaginación histórica empleada en la novela histórica tradicional hacia la ficción literaria en esta *nueva novela histórica*, que se hace eco de la condición posmoderna que irrumpió desafiante en la década de los 60 y 70, definiendo como sus primeras características:

- 1) Una relectura ficcional del discurso historiográfico oficial; 2) abolición de la “distancia épica” de la novela histórica tradicional (se describe la intimidad de los héroes, por ejemplo); 3) deconstrucción y “degradación” de los mitos constitutivos de la nacionalidad; 4) la historicidad del discurso ficcional puede ser textual y documentarse; 5) la superposición de tiempos diferentes; 6) la multiplicidad de los puntos de vista para acceder a una sola verdad histórica; 7) las modalidades expresivas son diversas (rica panoplia de modalidades estilísticas); 8) preocupación por el lenguaje y utilización de diferentes formas expresivas (el arcaísmo, el pastiche y la parodia), 9) puede ser “pastiche” de otra novela histórica. [...]: la escritura paródica (Larios, 2010, p. 18).

En el mismo tenor, Larios (2010, p. 19-20) contextualiza las causas del auge de la nueva novela histórica en los siguientes términos:

- 1) la proximidad del Quinto Centenario del descubrimiento de América como estímulo creativo; 2) un posible pesimismo que instaura el género como recurso escapista de la realidad latinoamericana; 3) el surgimiento de biografías históricas [...] 4) el redescubrimiento académico de la literatura colonial; 5) el cuestionamiento de los historiadores en la década de los setentas sobre los trabajos históricos, sobre todo las publicaciones de Hayden White.



Frente a los cambios y transformaciones surgidos en el ámbito historiográfico a partir de la crítica y el cuestionamiento de los paradigmas tradicionales, la reflexión historiográfica se avocó a distinguir ambos discursos (el histórico y el literario) para definir sus propios linderos. En ese ejercicio analítico, la crítica historiográfica a la *nueva novela histórica* fue fulminante:

[...] no existe indicio o dato alguno que soporte la verdad de sus afirmaciones. Y aun cuando se diera el caso de que se encontraran indicaciones en el texto –a través de las cuales se pretendiera legitimar la validez de la novela- advirtiéndolo que es real y lo que es ficticio, como los prólogos, palabras preliminares o notas a pie de página, habrá que entenderlas como una técnica del género para crear alrededor del pasado un efecto de verosimilitud, de tal manera que aparezca como si realmente hubiera sucedido o, lo que es lo mismo, con un efecto realista.

Imposible será ir a cotejar las fuentes de donde proviene el material “histórico” o aprender del relato. Y no sólo porque las estructuras literarias de las que se vale el novelista para crear su historia destruyen completamente la objetividad que se acredita a la historiografía en la construcción de los documentos, sino también porque el novelista –a diferencia del historiógrafo, que sí tiene que referir los documentos y testimonios que sustentan su argumento– al imaginar los sucesos no pretende certificar la verdad de su discurso. [...]

Por consiguiente, el mundo de la novela histórica es homogéneamente ficticio (Gallo y Mendiola, 2000, p. 100-101).

Pese a ello, la *nueva novela histórica* tuvo un gran éxito editorial. Aun así a la Historia le costó trabajo y más tiempo dar el paso definitivo hacia la literatura. El mayor empuje lo tuvo gracias a los grandes cambios surgidos en la disciplina en la década de los 70, que condujeron a una serie de “transformaciones historiográficas” en las que:

La historia se volvía más flexible, más cultural, menos estática, y renunciaba a una única llave maestra –bien fuera la lucha de clases o el progreso o la marcha imparabla a la libertad, o cualquier otro determinismo-, al tiempo que se hacía interdisciplinar y plural en los métodos por encima de las rencillas o anatematizaciones de las tribus universitarias aferradas a alguna de esas llaves. [...] Frente a cualquier dogmatismo metodológico, el paradigma de la heterogeneidad volvía hacia el mundo de los significados [...] (Iglesias, 2002, s/p).

En la década de los 80, se empieza a leer la Historia desde la Literatura, pero una Literatura producto de la imaginación de algunos científicos sociales, entre ellos, algunos historiadores que marcarían la pauta en la narrativa literaria de corte histórico:

El nombre de la rosa, de Umberto Eco, estaba causando furor y varios historiadores, como Carlo Cipolla y Natalie Davis, daban a conocer sus primeros acercamientos "literarios" a temas del pasado. El primero con un interesante trabajo sobre una epidemia en la Italia del siglo XVII (*Quién rompió las cadenas de Monte Lupo*) y la segunda con su magistral *Regreso de Martín Guerre*, un caso de suplantación en la Francia del XVI. Aunque ambos trabajos conservaban ciertos rasgos de obra académica y no llegaban a ser verdaderas novelas, el tratamiento de temas históricos a partir de una anécdota llevó a estos autores a ejercitar un género que rayaba con la literatura. Con todo, la novela histórica seguía siendo un campo desarrollado casi exclusivamente por literatos y tenía muy escasos adeptos en la academia. (Rubial, 2000, p. 48).

A partir de dichas experiencias, y pese a las fuertes críticas recibidas desde la Literatura, dirigidas a señalar las deficiencias estéticas de ese discurso histórico-literario, dichos historiadores –tal vez no los primeros en hacerlo– representaron un nuevo momento en la forma de plantear el quehacer del historiador y marcaron un nuevo camino en la manera de abordar a la Historia desde la literatura, buscando redefinir el subgénero de la novela histórica a partir de reformular el proceso de su elaboración, distinto del proceso que sigue la *nueva novela histórica*.

Al observar cómo el literato se apropia del oficio del historiador para fusionarlo con el suyo –en la mayoría de los casos con muy buenos resultados editoriales–, era inevitable que el historiador se viera tentado por la imaginación y la fascinación literaria para utilizarla como nuevo espacio para su práctica bajo la postura de que:

La imaginación aplicada a la exposición de acontecimientos del pasado, más una prosa amena y con ingredientes literarios, no desmerecen la seriedad de una investigación histórica sino que, al contrario, la refuerzan (Chinchilla en Madrazo, 2006, p. IX).

Finalmente, seducidos por ese permanente "coqueteo intemporal" entre la historia y la literatura, poco a poco y a través de muy contados casos, algunos historiadores optaron por satisfacer una necesidad propia de práctica literaria, de experiencia histórica en la narrativa, donde se pueden identificar dos vertientes: una particular, en la que por iniciativa propia el profesional de la historia se toma en serio la posibilidad narrativa de su objeto de estudio, a partir del interés que le despierta algún documento, un aconte-



cimiento histórico, un evento de su presente o cualquier indicio que avive su interés, la mayoría de las veces dentro del contexto de una investigación histórica:

Al sumergirme en estas minuciosas y valiosísimas investigaciones sobre diversos aspectos de la vida de nuestros antepasados, pude tener un panorama más cabal y extenso de lo que pudo significar vivir en aquella época y entender cómo era un día en sus vidas, cómo pasaban el tiempo, de qué hablaba la gente en las calles, en las tertulias, en las aulas y en los días de campo. ¿Cómo se divertían, cómo se cortejaban, qué bailaban, qué cantaban, cuáles eran sus actividades favoritas? Y sobre todo, ¿en qué creían, qué deseaban para el futuro y cómo se veían a sí mismos? En fin, todo eso que las personas hacemos en el transcurso de la vida y que por supuesto, nuestros antepasados también hacían en sus días, fue el sustrato de este libro donde al fin tuve que recurrir a los recursos narrativos para darle forma y sentido, para transformarlo al paso de dos décadas y un año en un viaje por el tiempo narrado en forma de novela (Huerta-Nava, 2007, p. 190).

La segunda, una emergente vertiente institucional que ha ido consolidando la práctica literaria del historiador como nueva vía de práctica historiográfica, con el valor y el reconocimiento académico que tendría cualquier trabajo "profesional" del historiador ordinario, tal y como lo evidencia el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Iberoamericana de los que se habló al principio.

Como un tercero en discordia, se propone también que el auge de estos "atrevimientos" historiográficos se dan en un contexto coyuntural en torno a las conmemoraciones por el Bicentenario de la Independencia Nacional y el Centenario de la Revolución Mexicana, pues el despunte editorial de novelas históricas vinculadas con estas temáticas es evidente en los años previos a la conmemoración (Villalpando, 2000; Huerta, 2007; Palou, 2007; Rosas, 2009), durante el 2010 (Meyer, 2010; del Palacio, 2010; Palou, 2010) y después de la propia conmemoración (Suárez y Salvador, 2011).

LA EXPERIENCIA HISTÓRICA EN LA LITERATURA

A los largo los testimonios dejados por historiadores novelistas ya sea en sus obras como en sus discursos expuestos en seminarios foros u otro tipo de encuentros académicos, el concepto que gira insistentemente y que ha sido retomado en otros momentos por O'Gorman (1995), Rubial (2000), Iglesias (2002) y Salazar (2006) es el de la imaginación histórica.

En un texto publicado en 1995, Edmundo O'Gorman criticaba la falta de atrevimiento del historiador para abandonar lo que denominó como fantasmas en la narrativa

historiográfica, identificando a la imaginación como uno de esos elementos que habría que empezar a considerar, o más a bien que había que reconocer como parte sustantiva del quehacer historiográfico ya que

[...] atenerse a la información, por exhaustiva que quiera suponerse, deja en la sombra zonas del acontecer que sólo puede iluminar la imaginación, esa cuasi divina facultad inventiva cuya contribución es elemento sustantivo de lo que puede y debe estimarse como la racionalidad peculiar a la tarea historiográfica. (O’Gorman, 1995, p. 272).

En su obra *Metahistoria*, Hayden White (2010) desarticula la pretendida objetividad del discurso histórico decimonónico, que en la búsqueda de un “realismo objetivo” que reforzará el carácter científico de la nascente disciplina histórica, se empeñó en despojar su discurso de cualquier reminiscencia narrativa al plantear una Historia universalizante explicada en un relato objetivo donde el historiador calla para dejar hablar al documento y contar los hechos tal y como sucedieron. Sin embargo, y aunque en apariencia este discurso limpio se habría logrado, White llega a la conclusión de que en realidad no fue así, pues para él, aun queriendo “hacer hablar” al documento y apagar su propia voz, el historiador tuvo que recurrir al uso de ciertas estrategias narrativas que le obligaron a suponer e imaginar históricamente para rellenar aquellas lagunas que forman parte indisoluble de un documento.

En ese tenor, encontramos que Julia Salazar (2006, p. 45) abona a la presencia de la imaginación histórica en el discurso historiográfico cuando refiere que

[...] la historia como *grafía* se constituye a partir de huellas dejadas por acontecimientos que sucedieron, lo que implica el carácter documental del conocimiento histórico –una huella se convierte en huella del pasado sólo cuando se toma posesión de ella- y para lograr la interpretación del documento hay que recurrir a la *imaginación* que posibilita precisamente apropiarse de ese pasado contenido en la huella. Así que la “re-creación” no designa un método alternativo, sino el resultado que busca la interpretación de los documentos y las construcciones de la imaginación.

Cabe señalar que lo dicho por Salazar se afirma desde el lugar social configurado por la didáctica de la Historia en las últimas décadas y que, como ya se ha mencionado, reconoce la utilización de la imaginación histórica como una herramienta funcional en la articulación de la interpretación que hace el historiador de las fuentes que definen e identifican su objeto de estudio, y lo hacen manifiesto a través de una narración. Lo anterior quiere decir que tal ha sido el nivel de aceptación de la narrativa en la Historia,



que los historiadores no han dudado en definir propuestas que apuntan hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, sin por eso desmerecer significado y significatividad.

Es importante situar el concepto de imaginación histórica frente al concepto de ficción. Debe quedar claro que “[...] en la obra ficcional, el referente se sumerge en la irrealización del signo, mientras que en la construcción historiográfica, el trabajo del lenguaje busca convertir lo real en inteligible” (Costa, 2003, p. 50). En tal virtud, la capacidad de construir narrativas literarias desde la Historia –en lugar de narrativas históricas– bajo el amparo de la imaginación histórica, ya ha sido puesta a prueba con éxito por los historiadores en la última década,¹ lo que le ha abierto las puertas a la Literatura en algunas licenciaturas en Historia de nuestro país.²

Adentrarse a explorar y explotar el terreno literario se hace con una clara intención de reivindicar los usos literarios del conocimiento histórico, pues existe una tendencia de estos historiadores-novelistas, en primer lugar, por acercar el conocimiento histórico a un público no especializado a través de un lenguaje fluido, ameno y lejos del rigor academicista, sin denuedo de la comprensión del proceso histórico relatado ofreciendo

(...) un material de lectura de fácil comprensión, de estilo llano y de contenido relacionado con la historia del país. No aquella de los héroes, no la que enseñan como lección para el futuro, sino el simpático, y a veces desgarrador, correr de nuestras vidas y las de nuestros antepasados (Bazant y Staples, 1999, p. 9).

De la cita anterior podemos dilucidar una cada vez más notoria demanda de historiografía amena y ágil, que permita acercar al pasado a un público que en su mayoría lo rechaza, mismos que se resumen en el cuestionamiento permanente de la utilidad del conocimiento histórico para la sociedad del presente. Este nuevo rol literario del historiador, parece haber hallado la respuesta a la cuestión sobre “cómo puede conver-

¹ Hay que señalar que no se cuenta con indicadores claros sobre el impacto de estos productos literarios generados por historiadores en la conciencia colectiva, pues no existen criterios definidos para que el público pueda hacer una distinción objetiva de una novela histórica autoría de un historiador y la producida por un literato.

² Se tiene conocimiento que la Universidad Autónoma de Aguascalientes ofrece en su plan de estudios las asignaturas *novela histórica mundial* y *novela histórica mexicana*; la Universidad Autónoma de Sinaloa ofrece la asignatura *La historia y la literatura*; la Universidad Autónoma de Zacatecas oferta *Introducción a las letras*; la Universidad Iberoamericana hasta 2004 ofrecía la asignatura de *novela histórica*, en la última reforma a su plan de estudios se cambia por *Fundamentos de análisis y crítica de la literatura, Literaturas coloniales latinoamericanas, Narrativa del siglo XX en América Latina y Literatura mexicana*; y la Universidad de Guadalajara contempla la asignatura *Novela histórica*.

tirse el conocimiento concreto de unos hechos en algo significativo e interesante para los lectores” (Egan, 1994, p. 57).

En segundo lugar, y muy vinculado por el primero, se observa una necesidad de desmarcarse de la llamada nueva novela histórica. Esta ruptura se logra a partir de la importancia que le confiere al manejo de las fuentes históricas, así como al tratamiento historiográfico del discurso novelístico donde predomina una imaginación histórica que complementa, a partir de inferencias lógicas -producto de la interpretación de sus fuentes-, esas lagunas que las fuentes mismas contienen, en lugar de entregarse por completo a la tentación de los juegos literarios que la ficción propone, ofreciendo, como señala Vergara “[...] novelas históricas bastante peculiares” (2010, p. 239) o cómo en su momento la planteó Luis González y González «novelas verídicas» (González en Hernández, 2004). En el mismo texto citado anteriormente, Vergara hace una reseña crítica de la novela histórica *Camino a Baján*, autoría del insigne historiador Jean Meyer (2010).

Aunque las palabras del reseñador están dirigidas a la obra de Meyer, sus opiniones, con relación al uso que en estas novelas históricas se hace de las fuentes, los procesos y personajes históricos, las situaciones de espacialidad y temporalidad, coinciden con la experiencia literaria de los historiadores entrevistados para este trabajo:

Si bien hay un personaje de ficción de la invención [del historiador], desempeña en la novela un papel más bien emblemático y de interlocutor de personajes históricos. Lo que hay es un mosaico conformado por documentos, fragmentos de documentos y documentos alterados; fragmentos de clásicos de la historia [...] con algunas afectaciones; y segmentos de invención literaria [...]. El lector –cualquier lector- discierne de inmediato que estos últimos segmentos, así como todas –o prácticamente todas- las conversaciones entre los personajes, son invenciones del autor; y el que se encuentra algo avisado en lo concerniente a asuntos historiográficos, identifica también de inmediato el origen documental, cuando no el carácter de transcripción, de otros segmentos. Hay otras partes, empero, -y esto le confiere gran efectividad a la novela-, en las que aun ese lector algo avisado no sabe si se encuentra en el ámbito de lo documentalmente sustentable o en el de la invención literaria. Considerado el mosaico como un todo, más que un agregado de este tipo de componentes, acaba pareciendo más una amalgama de ellos (Vergara, 2010, pp. 239-240).

Finalmente, huelga decir que en esta nueva faceta el historiador trascendió desde la historiografía su rol de intérprete de intencionalidades y horizontes de enunciación, para buscar perfilarse como un observador participante que no se queda “desde fuera” analizando cómo la Literatura se enriquece de las aportaciones de la Historia; en lugar



de ello, de manera deliberada, se aleja de los viejos paradigmas tradicionalistas que magnificaban la función social de la Historia, al tiempo que la reducían al espacio de la academia. Con ello se definió un perfil profesional de acentuado carácter reflexivo, apartado de una racionalidad-científica dogmática que, sustentada en los principios de una emergente didáctica de la historia (todavía poco clara para el historiador profesional), una teoría de la historia y con una clara función docente-investigadora-divulgadora, va ganando terreno en un contexto social que durante mucho tiempo miraba a la Historia y al historiador con una evidente y justificada desconfianza.

CONCLUSIÓN

La experiencia de estos historiadores novelistas recuperada a lo largo de este trabajo, permite identificar una especie de ruptura literaria e historiográfica que surge de las nuevas generaciones de historiadores, para proponer un nuevo esquema de novela histórica que se refugia en el enfoque propuesto por Scott y teorizado por Lukács, pero alejado de ese matiz romántico, costumbrista, su espíritu realista y su condición historicista. Este nuevo híbrido se caracteriza por:

- Integrar la investigación histórica, la ficción literaria y la función didáctica en un producto literario que se esfuerza por respetar el peso de la realidad histórica, de los contextos y los discursos del momento narrado, integrando en ello los enfoques propuestos por la Historia de la vida cotidiana, la Historia cultural, la Geografía histórica, la Historia de las mentalidades, la Historia regional e incluso la Microhistoria.
- El reconocimiento de la condición posmoderna en la práctica del historiador, al romper con el esquema tradicional del oficio (encasillado en los límites de su quehacer científico) para hacerlo más reflexivo, autocritico y receptivo hacia las nuevas formas de hacer y contar la Historia.
 - Una palpable preocupación por el soporte bibliográfico y documental de sus “historias” que pese a ser ficticias, no margina la lógica diacrónica y o sincrónica de la trama desarrollada, pues al asumir el papel de novelista el historiador no deja de lado la aplicación del proceso de investigación histórica y de interpretación de las fuentes.
 - Reformular los esquemas de formación del historiador en las instituciones educativas, pues estas propuestas nacen en el seno de la Universidad contemporánea replanteada bajo un modelo abierto, flexible y multidisciplinario, que toma a los estudios literarios como un eje indispensable en su proceso formativo.

REFERENCIAS

- Barrientos, J. J. (2001). *Ficción-Historia. La nueva novela histórica hispanoamericana*. México: UNAM.
- Bazant, M. y Staples, A. (coords.) (1999). *Cuentos, recuentos y encuentros en la historia mexicana*. México: El Colegio de México; H. Ayuntamiento de Metepec, Estado de México.
- Del Palacio Montiel, C. (2010). *Leona. Una novela sobre la gran heroína de la independencia: Leona Vicario*. México: Suma de letras.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. (Trad. P. Manzano). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, ediciones Morata.
- González y González, L. (2004). La historia como novela verídica. En Hernández López, C. (coord.). *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*. (pp. 25-29). México: El Colegio de Michoacán.
- Hernández López, C. (coord.) (2004). *Historia y Novela Histórica*. México: El Colegio de Michoacán.
- Huerta-Nava, R. (2007). *El guerrero del alba. La vida de Vicente Guerrero*. México: Grijalbo.
- Larios, M. A. (2010). *Utilización de la historia en la narrativa*. México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Lucakcs, G. (1966). *La novela histórica*. (Trad. J. Reuter). México: Ediciones Era.
- Madrazo Salinas, C., Gutiérrez Kienhle, S., y Perera Villagra, J. (2006). *Historia y Literatura. Dos realidades en conjunción*. México: Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana.
- Meyer, J. (2010). Camino a Baján. Una viva recreación de las batallas y la agitada travesía del cura Hidalgo en la Independencia de México. México: Tusquets Editores.
- Palou, P. A. (2007). *Morelos. Morir es nada*. México: Planeta.
- Palou, P. A. (2010). *Pobre patria mía*. México: Planeta.
- Rosas, A. (2009). *Sangre y fuego. La etapa más oscura y descarnada de la Revolución Mexicana*. México: Planeta.
- Rubial García, A. (2000). ¿Historia "literaria" versus historia "académica"? UNAM. *El Historiador frente a la Historia. Historia y Literatura*. (pp. 41-60). México: UNAM.



- Suárez, A., Sigüenza y otros (2011). *Cuentos para sobrevivir al Bicentenario*. México. Instituto Mora, Linterna Teatro A.C.
- Villalpando, J. M. (2000). *Mi gobierno será detestado. El peor enemigo de los insurgentes pudo haber sido el Padre de la Patria*. México: Planeta.
- White, H. (2010). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. (Trad. S. Mastrangelo). México: Fondo de Cultura Económica.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Costa Lima, L. (2003). La función social de la Historia: ¿cómo pensarla?, en *Historia y Grafía*, Revista semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 21, 11, pp. 19-53.
- Gallo Fernández, C. y C. Mendiola Mejía (2000). De verás o de novela. Un ensayo en la distinción novela histórica e historiografía. En *Historia y Grafía*, Revista semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 15, 8, pp. 119-150.
- O'Gorman, E. (1995). Fantasmas en la narrativa historiográfica. En *Historia y Grafía*, Revista del semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 5, 3, pp. 267-273.
- Vergara Anderson, L. (2010). Una novela histórica "no ficción" de Jean Meyer. En *Historia y Grafía*, Revista del semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 35, 18, pp. 227-243.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Iglesias, C. (2002). *De Historia y Literatura como elementos de ficción. Discurso de ingreso a la Real Academia Española de Doña Carmen Iglesias*. Disponible en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(voAnexos\)/archB60418316402264AC1257148003F2847/\\$FILE/ciglesias.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voAnexos)/archB60418316402264AC1257148003F2847/$FILE/ciglesias.htm) [Acceso 20 de junio de 2010].
- Jitrick, N. (1995). *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*. Disponible en http://rai.ucuenca.edu.ec/facultades/filosofia/expresion/recursos/Jitrick,_Noe_-_Historia_E_Imaginacion_Literaria_%5Bpdf%5D.PDF [Acceso 20 de junio de 2010].

Esta edición digital, *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

