

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El Entramado de la Enseñanza de la Historia en las prepas de Obrador. La concepción del profesorado”

Tesis que para obtener el Grado de Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Jesús Carlos González Melchor

Director de tesis: Mtro. Mario Aguirre Beltrán

México, DF marzo del 2011

Dedicatorias

A Dios y a la virgen de Juquila quien desde la sierra sur oaxaqueña me protege en esta vorágine pero hermosa capital mexicana, además me ha concedido inteligencia, sapiencia y salud para lograr uno de mis grandes sueños largamente acariciados: el tener un grado de Maestría.

A mi madre Profra. Crispina Melchor Chavarría. La mujer más maravillosa que he conocido, no por tener la fortuna de que seas mi madre sino por que contigo me doy cuenta de que un ser humano nunca debe dejarse vencer, por tu tenacidad y por mostrarme el camino del trabajo y sacrificio, además de darme el ánimo para continuar con todos mi proyectos, asimismo el enseñarme a ser mejor hijo, hermano y maestro. Te amaré por siempre mí más grande maestra

A mi papá Profr. José Carlos González Castellanos. Mi segundo maestro en la vida. Normalista de formación académica, pedagogo por profesión, padre complaciente y amigo fraternal. Nuevamente te digo que este trabajo también es tuyo, gracias por tus consejos y oraciones

A mi hermano Miguel Ángel González Melchor. Historiador, filósofo, maestro de profesión, cómplice de proyectos en este maravilloso mundo; y sobre todo mí tercer gran maestro, a quien recurro cuando la duda me asalta y siempre tiene la sugerencia adecuada, el texto pertinente, el autor apropiado, la mejor disposición de escucha y diálogo. Sin tu presencia en mi existir no hubiera logrado esta meta. Gracias por todo y por lo que vendrá.

A mis abuelitos Alejandro† y Josefina† quienes viven en mi corazón y los preservo en mi memoria.

A mi inolvidable y amada tía Nyla†, aún me duele tu ausencia, pareciera un sueño que ya no estés aquí con nosotros, más en mi memoria, alma y corazón continuarás presente por la eternidad.

A mi pima Josefina Montserrat: por mostrarme el cómo se forja el carácter, el valor y la disposición para seguir en esta vida, no renuncias y nunca lo harás por ello lograrás ser muy feliz.

A mi pimo Alberto Cuauhtémoc: por tu solidaridad, lealtad y cariño, además de la gran fortaleza que irradias al vivir.

A los Melchor Chavarría: una gran familia de Oaxaqueños, mis tíos y tías, docentes, maestros, amigos, amigas, padres, madres y luchadores sociales: Othón, Mario, Gustavo (mí segundo padre), Donato (una persona que se merece todo mi admiración), Josefina, Graciela y Magdalena.

A Oscar Germán por todo el apoyo, alegrías y tristezas que hemos compartido y ser parte de este camino.

A los Rosales: Julián y Diego quiénes espero encuentren pronto su camino

A Laura por estar conmigo en todo momento cuando estoy en tierras oaxaqueñas y mostrarme su apoyo incondicional en todo momento.

A José Juan y María de Jesús los cuáles desempeñan la labor más grande en este mundo; el educar a sus hijas.

A Andrea y Alito por todo lo compartido y muestras de respeto y cariño, no olviden que pueden contar conmigo en todo momento.

A Andrés y José Armando quienes apenas empiezan su trayectoria académica, no desistan la escuela es un maravilloso mundo que vale la pena vivir, explorar y disfrutar.

Agradecimientos

Escribir los agradecimientos de una tesis parece por momentos una tarea sencilla o que se lleva a cabo a la ligera. En ocasiones por las prisas de entregar el documento o por qué ya nos apuran las fechas dejamos al final dicha labor y por tal motivo solemos omitir a gran parte de las personas que estuvieron aquí, y allá en esos momentos donde pareciera que ya nada tendría sentido, pero que sin duda sin su presencia, escucha, aliento, entrecruce o una simple mirada de complicidad y de apoyo no hubiera llegado al fin de esta batalla, a levantar los brazos en señal de victoria como cuando los futbolistas levantan la copa después de alcanzar un campeonato, esa copa que simboliza el triunfo ante todas las adversidades y, que demuestra ser el mejor en el terreno de juego, y que a millones de aficionados al fútbol nos vuelven locos de alegría y de pasión.

Así que entre el acogedor sonido del silencio de la madrugada utilizando mi querida computadora de escritorio marca Lanix, entre los acordes del cuarteto interpretado por los caligaris, algo de ska sudamericano de los auténticos decadentes o los kchiporros, aderezados de algunas notas de rock en español e inglés, algo de pop, cumbia, salsa y hasta de tango argentino empecé a escribir mis agradecimientos:

Este trabajo hubiera sido imposible sin la colaboración y presencia del Mtro. Mario Aguirre Beltrán, quien no dudo de mí, me dió su confianza y el sostén que necesitaba para llevar a cabo este lindo trabajo, muchísimas gracias.

Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda, un maestro de la Pedagógica en toda la extensión de la palabra, académico y humano, quien está dispuesto a apoyar a sus estudiantes en todo momento. Agradezco su tiempo, escucha, disposición y paciencia. Además de todos los aprendizajes obtenidos a lo largo de los seminarios.

A la Mtra. Leticia Vega Hoyos en sus seminarios que curse con usted en todo momento me sentí integrado y con la mejor disposición de entablar una acalorada discusión de las temáticas del curso, gracias por su paciencia y comprensión.

Al Dr. Juan Mario Ramos quien siempre tuvo el comentario acertado para la construcción de la metodología, además de la sugerencia constante de material de consulta.

Al Mtro. Jorge Lara Ramos. Por haber aceptado ser mi lector de tesis y tomarse el tiempo necesario en la revisión y corrección del mismo.

Al Dr. Fernando Osnaya Alarcón. Por su enorme compromiso y responsabilidad. Las observaciones que me realizó enriquecieron de manera gradual el documento

A la Dra. Sandra Cantoral Uriza. Quien en todo momento me demuestra el espíritu rebelde, incansable, solidario e inquebrantable en la búsqueda de la obtención de las condiciones justas para el gremio magisterial

Al Mtro. David Pedraza Cuellar. Por el diálogo establecido alrededor de mi trabajo, y que fue un pretexto para sostener una charla muy agradable y de mucho aprendizaje de la política educativa en torno a mi objeto de investigación.

A Maribel de la Coordinación de la MDE, por todo el tiempo y dedicación que me dedicó en mis tramites administrativos, aunque parecía parte de su trabajo y/o responsabilidad se que lo haces de corazón por lo tanto mis más sinceros reconocimientos; al igual que para Xóchilt quien siempre me recibió con una sonrisa y la mejor de las atenciones para resolver mi dudas y agilizar los tramites administrativos.

A mis compañeros de la MDE. Aleida de Lourdes con quien compartí los tres primeros semestres, en tú compañía hallé un gran apoyo y cierta complicidad para organizarnos en los menesteres de todo estudiante. A Omar Lee y a la

Profra. Marta Yolanda Piña quienes en todo momento me mostraron su solidaridad y la mejor disposición de darme su opinión y colaboración en la construcción del proyecto en el seminario de investigación. Una mención especial se la otorgo a Odilón; cofrade en esos momentos tan duros, tristes, crueles y lamentables, ahí (en el mictlán de la MDE), donde coincidimos por el azar del destino es donde se valoran a las personas, se reconocen a los estudiantes creativos y conscientes, además se construyen a los verdaderos amigos y, eso es lo que eres para mí.

Al Profr. Heliodoro Galindo. Mi maestro en el ser docente de la Pedagogía, por escucharme, darme el acertado consejo, brindarme el tiempo de ocuparse de mí y mostrarme la humanidad que nunca debe perder quien se considere docente. Además de sus constantes clases del pronunciamento y escritura del castellano.

Al Profr. Rafael Bazaldua. Quién desde las oficinas de Becas Comisión de la C.S.E.S me apoyo en los trámites administrativos, me dio esperanzas en los momentos turbios y brindo su máximo esfuerzo para que continuará con esta invaluable prestación.

A mis grades amigos Saida y Luis quienes están conmigo en los mejores momentos, en los regulares, en los malos y sobre todo en los más malos, han sido un gran apoyo, gracias por brindarme su hombro y sus manos para impulsarme a seguir en la lucha, no olviden nunca que siempre estaré en algún lugar para apoyarlos y acompañarlos

A Lupita: mí entrañable estudiante que se ha convertido en una pedagoga admirable, una aliada intelectual y una colega solidaria a quien le aprendo constantemente.

A Laura Pérez. Quién me ha enseñando en mi labor magisterial el sentido de la tolerancia, la reciprocidad y el sacrificio cuando verdaderamente se necesita estar aquí.

A Judith, Elvira y Toño. Por su amable hospitalidad, su ayuda desinteresada y su gran corazón.

En este trayecto también tuve grandes pérdidas en mí existir, pérdidas que nunca recuperaré y que me duele en el alma que ya no estén, más no por no estar aquí no formaron parte de este trabajo y, ahora al cerrar este ciclo les digo que siempre estarán en mi corazón.

A todos y cada uno de mis alumnos de la Pedagógica por bancarme siempre

Nuevamente desde lo más profundo de mi corazón les repito gracias a todos por estar conmigo en estos dos años y medio que duro los estudios de esta maestría

Ajusco, DF. Marzo del 2011

Y un buen día la diosa del viento besa el pie del hombre, el maltratado, el despreciado pie, y de ese beso nace el ídolo del fútbol. Nace en una cuna de paja y choza de lata y viene al mundo abrazado a una pelota.

Desde que aprende a caminar, sabe jugar. En sus años tempranos alegra los potreros, juega que te juega en los andurriales de los suburbios hasta que cae la noche y ya no se ve la pelota, y en sus años mozos vuela y hace volar en los estadios. Sus artes malabares convocan multitudes, domingo tras domingo, de victoria en victoria, de ovación en ovación.

La pelota lo busca, lo reconoce, lo necesita. En el pecho de su pie, ella descansa y se hamaca. Él le saca lustre y la hace hablar, y en esa charla de dos conversan millones de mudos. Los nadies, los condenados a ser por siempre nadies, pueden sentirse álguienes por un rato, por obra y gracia de esos pases devueltos al toque, esas gambetas que dibujan zetas en el césped, esos golazos de taquito o de chilena: cuando juega él, el cuadro tiene doce jugadores.

-¿Doce? ¡Quince tiene! ¡Veinte!

La pelota ríe, radiante, en el aire. Él baja, la duerme, la piropea, la baila, y viendo esas cosas jamás vistas sus adoradores sienten piedad por sus nietos aún no nacidos, que no las verán.

Pero el ídolo es ídolo por un rato nomás, humana eternidad, cosa de nada; y cuando al pie de oro le llega la hora de la mala pata, la estrella ha concluído su viaje desde el fulgor hasta el apagón. Está ese cuerpo con más remiendos que traje de payaso, y ya el acróbata es un paralítico, el artista una bestia:

-¡Con la herradura no!

La fuente de la felicidad pública se convierte en el pararrayos del público rencor:

-¡Momia!

A veces el ídolo no cae entero. Y a veces, cuando se rompe, la gente le devora los pedazos.

Eduardo Galeano

Introducción	1
Capítulo I La enseñanza de la Historia y su sentido	10
1.1 Construcción historiográfica del concepto de Historia	12
1.2 Concepto de consciencia Histórica	14
1.3 Concepto de Identidad Nacional	17
1.4 Un acercamiento a las corrientes historiográficas contemporáneas	18
1.4.1 La corriente de los Annales	23
1.5 La enseñanza de Clío	29
1.6 La enseñanza de la Historia con base en la vida cotidiana	31
1.7 Utilización de diversas fuentes y materiales en la enseñanza de la Historia	33
Capitulo II Problemas de la enseñanza de la Historia	36
2.1 La temporalidad	37
2.1.1 La periodización	38
2.1.2 La delimitación temporal	40
2.1.3. La previsión fáctica	40
2.1.4 Sincronía y diacrónica	41
2.1.5 Permanencia y cambio	42
2.1.6 La duración	42
2.2 La espacialidad	43
2.2.1 La ubicación espacial	44
2.2.2 Centralismo y regionalismo	45

2.2.3 Previsión fáctica	46
2.3 Los sujetos de la Historia	47
2.4 El papel del individuo en la Historia	49
2.5 La interrelación de los aspectos de la vida social	51
2.6 La relación con el presente	53
Capítulo III Algunas características de la enseñanza de la historia en México	55
3.1.1 La Enseñanza de la Historia en Educación Básica	55
3.1.2 Algunas problemáticas de la enseñanza de la Historia en Educación Primaria	60
3.2 La Enseñanza de la Historia en Educación Secundaria	68
3.2.1 El programa de Historia de Educación Secundaria versión 2006	68
3.2.2 Algunas problemáticas en la enseñanza de la Historia en educación secundaria	79
3.3 La Educación Media Superior en México	88
3.3.1 El Bachillerato de carácter propedéutico	89
3.3.2 El Bachillerato de carácter bivalente	101
3.4 El ingreso al Bachillerato en el DF y la zona metropolitana	112
3.5 Surge una nueva alternativa en los albores del siglo XXI de Educación Media Superior en el DF. El Instituto de Educación Media Superior	113
Capítulo IV La enseñanza de la Historia en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS)	121
4.1 La enseñanza de la Historia en el IEMS	121
4.1.1 El curso de Historia I. Invitación a la Historia (Historia viva)	126
4.1.2 Curso de Historia II. Tiempos modernos: De la guillotina a la televisión (del siglo XVIII a 1950 aproximadamente)	131

4.1.3 Curso de Historia III. Entre el castillo, el monasterio, el campo y los grandes viajes	137
4.1.4 Curso de Historia IV. Murallas y pirámides: Interpretación simbólica y relación entre zonas culturales de la antigüedad.	141
4.2 El carril metodológico	146
4.2.1 La metodología cualitativa	146
4.2.2 La etnografía educativa	150
4.2.3 La entrevista cualitativa y los informantes claves	153
4.3 Análisis del discurso de los profesores de Historia del IEMS	167
Conclusiones	190
Bibliografía	202
Anexos	208

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un trabajo que da cuenta de mis inquietudes intelectuales y sobre todo cierra un ciclo como estudiante en la Universidad Pedagógica Nacional.

El desarrollo de esta investigación y su materialización en este documento, ha sido un proceso complejo de implicación personal con los otros; con maestros, compañeros y profesores, quienes a través de la interacción establecida con ellos contribuyeron a mi propia formación. Entrañó conflictos para controlar y en ocasiones cuestionar y eliminar algunos prejuicios y así evitar que afectaran el proceso de investigación.

El tema que abordo se ubica en el campo de la enseñanza, específicamente en la de la Historia. En este trabajo, docentes de Historia de tres planteles de Educación Media Superior en el DF, los cuales adquieren un papel protagónico. La intención de profundizar en la subjetividad de los docentes, me llevó a considerar la descripción, interpretación y narración como elementos para la búsqueda de los significados y por consiguiente, a desarrollar un estudio cualitativo. A partir de entrevistas realizadas a los enseñantes de historia (término común entre el gremio historiador que le apropian al docente de Historia), he realizado una interpretación del discurso oral de los entrevistados.

La construcción del problema de Investigación

La oferta educativa del nivel medio superior en la ciudad de México se caracteriza por la diversificación institucional. Existen tres modalidades: la educación técnica profesional o bachillerato terminal, el bachillerato tecnológico bivalente y el bachillerato propedéutico o general. Sus fuentes de financiamiento son de carácter federal, estatal, autónomo, privado o mixto. Los certificados que otorgan pueden ser de bachillerato, técnico o técnico profesional.

En la ciudad de México, el nivel medio superior es selectivo y diferenciador, el examen único (COMIPENS) para que los estudiantes de secundaria accedan a este nivel es clara muestra de esta postura, la mayoría de los egresados solicitan los bachilleratos de la UNAM y el IPN, sin embargo una gran número son captados por el Colegio de Bachilleres (COBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General del Bachillerato (DGB), La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), La Dirección General de Educación Tecnológica Industria (DGETI) a la cuál pertenecen los CBTIS (Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios) y los CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos Industriales), La Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM),o la Universidad Autónoma del Estado de Mexico (UAEM).

Como una alternativa a la solución de esta demanda creciente, el gobierno del Distrito Federal diseño un programa de estudios en este nivel que denominó Instituto de Educación Media Superior (IEMS¹) el cual tiene su sistema de admisión por medio de sorteo, por consiguiente el IEMS no entra al examen del COMIPENS aplicado por el CENEVAL.

¹ IEMS son las siglas que abrevian al Instituto de Educación Media Superior, que utilizaré a lo largo del documento

El IEMS fue creado en el año de 2001 bajo el gobierno de Andrés López Obrador, por tal motivo en el imaginario colectivo de la población en el Distrito Federal relaciona las preparatorias con dicho gobierno y son conocidas popularmente como las prepas de Obrador.

En los programas de estudio del IEMS se encuentra insertada una formación humanística e histórica. Que abordan en un primer momento contenidos de Historia universal y en un segundo momento Historia de México. Coinciden en que la formación del bachiller tiene como propósito una sólida formación crítica, científica y humanística, que les permite interactuar de manera responsable en la sociedad a la que pertenecen. El área histórico-social se sustenta en “las nuevas formas de concebir y hacer Historia” las cuales colocan al presente en el centro de la reflexión pues facilita la construcción de conocimientos significativos, privilegia el análisis cultural, sin que ello signifique dejar de lado las cuestiones económicas, políticas, y sociales. Es decir revaloriza la vida cotidiana, dialoga con otras disciplinas, incorpora a individuos y grupos que durante mucho tiempo permanecieron fuera del análisis histórico. (SBGDF, 2005)

El programa de Historia se presenta desde una perspectiva global, es decir; la Historia de México y la Historia Universal se fusionan para explicar y comprender procesos comunes donde no se anulan las particularidades Históricas de cada país o región sino que se complementan.

El docente de Historia en el IEMS utiliza diversas fuentes para generar la problematización, interpretación y explicación de los procesos históricos. En este sentido, al valorar las fotografías familiares, los vestidos, los recetarios culinarios, las cartas y otros objetos privados y también al observar el kiosco del parque de la colonia, las iglesias, avenidas, puentes, monumentos, museos, archivos y hasta la

música; el estudiante cuestiona, reflexiona, y explica, desde su punto de vista, los procesos históricos, dándole sentido y relación a “simples objetos” con un acontecimiento determinado.

La enseñanza de la Historia en México presenta un exceso de contenidos por la cantidad de periodos históricos y de culturas que abarca en nuestro país por la multiculturalidad que se tiene, haciendo imposible cubrir sus problemas en clase. Para Lerner “el maestro al abordar los contenidos de la historia de nuestro país, desarrolla las primeras unidades del programa, y le faltan siempre las últimas, que suelen ser básicas porque versan sobre la Historia contemporánea de México. (2002:197); el autor Jesús Domínguez recomienda para la enseñanza de la Historia incluir cinco tipos de Historia; la contemporánea, local, de la vida cotidiana, de los cambios (religión, o vivienda y el para qué de la Historia). (Domínguez, 1997:119)

Las estrategias didácticas por lo regular se basan en aprendizaje de manera memorística de fechas, nombre de personajes que realizaron hazañas heroicas o detestables, hechos que cambiaron el destino de nuestra nación así como batallas envalentonadas, que en nada tiene que ver con el contexto del estudiante.

Los materiales didácticos suelen ser libros de textos e inclusive monografías que están remplazadas por la Wikipedía o Encarta, la evaluación se da, a manera de examen de repetición textual de lo que dice el texto o lo que mencionó el maestro en clase, o en el mejor de los casos con la elaboración de ensayos donde el estudiante puede presentar un esbozo de crítica o su opinión personal.

El estudio del Curriculum de la asignatura de Historia se puede iniciar desde diferentes perspectivas, entre otras, analizar su papel como vehículo de ideología; caracterizar el tipo de historia que se enseña, develar los intereses económicos y políticos que se generan en torno a la aprobación y elaboración de estos programas y las prácticas de enseñanza.

Todo diseño curricular y reforma e innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del profesor, la evaluación de las teorías implícitas de los profesores permite indagar el valor que le otorga a los contenidos, a los procesos del currículo, a las condiciones laborales, lo cual permite conocer cómo interpretan, deciden y actúan en la cotidianidad. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente puede contribuir a propiciar mejoras en los procesos didácticos, en la instauración de relaciones más adecuadas con los estudiantes, en aprendizajes significativos y con sentido para su aplicación en la vida cotidiana.

La labor docente es una práctica social que asume diversos modos de concreción y expresión. Es por ello, que la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares no puede reducirse a las relaciones cotidianas del docente con sus estudiantes, es decir, a la actividad del aula, la cual en sí misma, es un lugar donde se conforman distintas intenciones y conceptos sobre la misma institución.

Los hechos históricos se pueden considerar desde distintos puntos de vista; en primer lugar: lo que construye al acontecer, es decir lo que ocurre, en segundo lugar: como objeto de reflexión, se tiene que provocar un desarrollo crítico e interpretativo del hecho y en tercer lugar como una asignatura que da pie a un análisis contextual.

Toda sociedad tiene la necesidad de conocerse a sí misma. La Historia facilita los medios para comprender sus orígenes, su peculiaridad y características, así como sus relaciones con las distintas comunidades que han influido en su desarrollo.

Uno de los objetivos de la Historia es fomentar dentro de la sociedad un conocimiento pleno y análisis profundo para que ésta sea una sociedad del conocimiento y no se deje influenciar al cien por ciento de los medios masivos de comunicación, poniendo en peligro dicho fin y convirtiéndola en una sociedad de la información de un alto nivel subjetivo, que responda a intereses distintos al que se pretende.

Hay que tener en cuenta que la escuela refleja la realidad social pero es ésta donde se generan nuevas cuestiones. La educación media superior debe satisfacer las necesidades del desarrollo en una realidad social, por lo que los planes y programas deben proporcionar una formación tanto científica, tecnológica y humanística para poder desarrollarse al insertarse, ya sea a estudios superiores o al campo productivo.

Dentro de esta formación las humanidades toman un papel primordial para la sensibilidad del alumno y para desarrollar un sentido emancipador y crítico ante su contexto.

Por lo tanto, planteo estas interrogantes que me apoyan en la construcción del objeto de investigación.

Preguntas de investigación.

Los cuestionamientos de los que partí para emprender el carril metodológico fueron

Pregunta General

¿Cuál es el significado de la enseñanza de la Historia para los profesores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS)?

Preguntas particulares

- ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de la asignatura de Historia en el Instituto de Educación Media Superior?
- ¿Desde qué perspectiva pedagógica se visualiza la enseñanza de la asignatura de Historia?
- ¿Cuál es el modelo didáctico que imparte los profesores de Historia?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos establecí un objetivo general, que consistió en explicar y comprender los procesos de significación de los docentes hacia la enseñanza de la Historia. Los objetivos particulares se derivaron del general.

Objetivo general.

Analizar el significado de la enseñanza de la Historia para los profesores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS)

Objetivos particulares.

- Conocer e identificar las características del programa de estudios de Historia del Instituto de Educación Media Superior (IEMS).
- Identificar las estrategias didácticas que imparten los profesores del IEMS en la asignatura de Historia.
- Analizar las estrategias de enseñanza de los docentes que imparten la asignatura de Historia en el Instituto de educación Media superior del Distrito federal (IEMS).

Estos objetivos me permitieron centrar la atención en los significados que ha construido el docente sobre la enseñanza de la Historia en el IEMS y dirigir el proceso de investigación, ordenar mis ideas y delimitar los referentes teóricos que me posibilitaron analizar y comprender los datos obtenidos.

Para finalizar la introducción muestro la conformación de la tesis diseñada en cuatro capítulos que a continuación describo

El Capítulo 1 titulado. "La enseñanza de la Historia y su sentido". Muestra la construcción del concepto de historia a partir de autores clásicos de la disciplina, ligada un bosquejo histórico del cómo se ha enseñado la historia y qué historia se enseña, planteo el significado de lo que es la conciencia histórica para retomar la importancia de su aprendizaje.

En el Capítulo 2. "Los problemas de la enseñanza de la Historia". Describo algunos problemas de la enseñanza de la Historia basados en seis categorías conceptualizadas desde la perspectiva teórica de historiadores mexicanos especialistas en su enseñanza, las cuales son: la temporalidad, la espacialidad, los sujetos de la historia, el papel del individuo en la historia, la interrelación de los aspectos de la vida social y la relación con el presente.

En el Capítulo 3. "Algunas características de la enseñanza de la Historia en México". Doy cuenta de las características principales en cuanto a la enseñanza de la Historia en educación primaria y secundaria, para posteriormente realizar lo propio en la Educación Media Superior en general para finalizar con el plan y programas del IEMS.

En el Capítulo 4. "La enseñanza de la Historia en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS)". Es el último de la tesis, donde muestro el análisis de las entrevistas a los informantes claves, con base en las categorías que seleccionamos para la organización de la información, que desde la voz de los docentes adquieren matices particulares a sus experiencias, percepciones e interpretaciones para concluir con una reflexión en torno a las preguntas de investigación y que dan cuenta a la enseñanza de la Historia en el IEMS.

Finalmente, en las conclusiones planteo una serie de consideraciones producto de la investigación, que se refieren a los cuestionamientos y objetivos planteados inicialmente. Focalizo mi atención en algunos hallazgos sobre el significado de la enseñanza de la historia en el IEMS, que me parecen relevantes en este estudio y hago, a partir de los planteamientos expresados por los enseñantes, algunos señalamientos sobre los que considero son debilidades y fortalezas en la forma de concebir la enseñanza de la Historia.

CAPÍTULO I LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU SENTIDO

Para Roland Barthes, el historiador da la impresión de contar hechos, pero en realidad enuncia sentidos (Márquez, 2006:244). Selecciona, recuerda, rescata e inventa trozos del pasado, que organiza de cierta manera y los imanta, dependiendo de la relación con el poder y con sus múltiples determinaciones sociales, afectivas, morales, intelectuales, y culturales. El conocimiento histórico señala Raymond Aron, “no tiene por objeto una colección de hechos reales arbitrariamente reunidos, sino de conjuntos articulados inteligibles”. Luego, si el hecho histórico no existe *ad libitum*, sino que más bien se construye en la urdimbre y la trama de una cadena de significaciones y determinaciones contextuales, el trabajo del historiador no es *rehacer* la historia, sino *hacer* la historia, en la medida que se produce nuevos discursos a cerca del pasado, en la medida en que inventa y relaciona procesos desde un espacio físico y social que permite, prohíbe encausa o hace visibles ciertas problemáticas y su tratamiento específico, pues en definitiva no puede hablarse en cualquier época y en cualquier lugar de cualquier cosa (Márquez, 2006: 244).

Para Márquez Carrillo el historiador es hijo de su tiempo, participa del humano descenso de los ángeles. *Ab initio*, alberga ideas, creencias, intereses, esperanzas, y sueños. No es aséptico; puede ser honesto, pero no objetivo en su significado literal. Su visión del pasado esta condicionado –no determinado- por las redes sociales y culturales en que se inscribe, lo que Bourdieu llamaría campo de poder, de allí que surgen sus modos de pensar, decir, sentir, y hacer en el mundo, mismos que orientan no solo sus propósitos y fines de investigación sino también los temas, problemas y enfoques que consumen sus labores cotidianos (Márquez, 2006: 245).

El historiador está inmerso en un marco en el cual se autorepresenta y, en tanto se determina de acuerdo a qué documentos muestra, cómo lo hace, para qué, para quién y cuándo, no es un espectador del proceso de construcción del conocimiento del pasado sino un participante activo. Se esfuerza para encontrar y difundir lo que desde su perspectiva y sus objetivos merecen no perecer. Los datos de la historia no pueden ser puramente objetivos, ya que se vuelven datos históricos precisamente en virtud de la importancia que les concede el historiador.

Según Sdnohet, “Todo historiador es un enseñante de la Historia”, (Sánchez Quintanar, 2000:25) aunque esto no quiere decir que sea necesariamente un profesor de historia. En la medida que un historiador realiza sus investigaciones, comienza a formular algunas versiones sobre el pasado, formula conclusiones sobre los fenómenos sociales, entendiendo que de alguna manera sus resultados serán dados a conocer. Las modalidades que adopta esa manifestación al exterior son formas de presentar los hechos históricos, de mostrar la Historia, de enseñar la Historia.

En tal sentido enseñar Historia es una de las acciones sustanciales de la docencia, aunque no todos los historiadores sean conscientes de ello en plenitud.

Los profesionales de la Historia sólo consideran su trabajo como enseñanza cuando imparten una clase o cuando dictan una conferencia. Pero por otra parte la historia se estudia, se investiga, se elabora, se reconstruye para ser dada a conocer.

1.1 Construcción Historiográfica del concepto de Historia

Podemos encontrar diversas definiciones de Historia, entre ellas la clásica de Cicerón. “La Historia es testigo de las edades, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida y heraldo de la Antigüedad (Sánchez Quintanar, 2000:27); pasando por las tradicionales en los libros de texto en educación básica en el Sistema Educativo Mexicano.

Según la profesora de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Andrea Sánchez Quintanar, la palabra Historia, en castellano, es una palabra de doble sentido; por una parte es la acepción del objeto de estudio sobre el que se realiza la investigación: el devenir de los hechos en el mundo real pasado, y por otra parte, el término como reflexión en donde es vista como el estudio, el conocimiento o la ciencia que aborda ciertos fenómenos; según Carr haciendo una aserción de Collingwood- no se ocupa del pasado en sí, ni de la opinión que de él en sí se forma el historiador (Sánchez Quintannar, 2000:27).

Algunos historiadores y filósofos de la Historia han resuelto el posible problema que se generaría con tal ambivalencia llamado “historia”, con minúscula, a la realidad Histórica, e “Historiografía”, con mayúscula y solemnidad, al estudio que resulta de la reflexión sobre los fenómenos del pasado (Gaos, 1967: 283).

Otro historiador notable ha concebido, con revolucionaria profundidad filosófica, la elaboración del conocimiento histórico como un nuevo tipo de ciencia, o una ciencia sui generis, y llamarla Historiología (O’Gorman, 1947:287).

A fines del siglo XX, discutir acerca de si la Historia es un conocimiento científico, parece una apatía, una pérdida de tiempo y dudar de ello se considera tan

atrasado que ni vale la pena mencionarlo. Sin embargo, en relación con este asunto es necesario hacer algunas observaciones.

El inconveniente de la discusión sobre la científicidad de la Historia tiene dos orientaciones que es preciso reflexionar. La primera adquiere una connotación ideológica, que lleva a una aplicación política: si la Historia no es una ciencia, no puede desarrollar principios válidos de aplicación general, no puede ser conocida y manejada por el hombre o por la sociedad en su propio beneficio. En la medida que la Historia fuera azarosa, es impredecible e inconductible y, por lo mismo los seres humanos y las condiciones de desarrollo, evolutivo o involutivo que deciden factores incomprensibles.

En la actualidad el estatuto teórico de las ciencias sociales, entre ellas la Historia, ha quedado bien sentado, los planteamientos ideológicos de los sectores hegemónicos siguen negándoles su valor y posición. Para estos grupos, “la función que desempeña no es semejante a la de los consejeros, sino a la de los sirvientes: se les tiene confianza pero no se les permite que olviden su situación como ha dicho elegantemente un vicemarliscal de la aviación (Bernal, 1979:357).

Si la Historia se constituye como un conocimiento científico, podría ser aprovechada en beneficio de la sociedad, pues el hombre puede entender mejor su evolución y algunos factores implícitos dentro de la misma. Por otra parte en México se ha llamado “microhistoria” a una forma de Historia regional.

Marx afirmaba: “Nosotros conocemos una sola ciencia: la ciencia de la Historia” (Marx y Engels, 1974:676). Por ello podemos afirmar que la teoría marxista establece la posibilidad el conocimiento científico. El conocimiento histórico, es decir, la conciencia de la Historia, es un producto histórico él mismo.

Pero el marxismo no es sólo una visión materialista en el sentido vasto, por el contrario es un recóndito humanismo en la medida que entiende la percepción de la vida humana. En otros términos, para Marx “la Historia es un proceso, un proceso inteligible cuya determinación esencial es la transformación de la naturaleza por el trabajo del hombre y a través de esto, la transformación de los hombres mismos” (Sánchez Quintanar, 2000: 34).

Pierre Vilar (1981:43) afirma “el objeto de la ciencia histórica es la dinámica de las sociedades humanas”.

Podemos considerar que el desarrollo de las fuerzas productivas es el desarrollo histórico, entendiendo que los historiadores deben de tomar en cuenta, las características demográficas de cada sociedad, y las técnicas de reproducción.

1.2 Concepto de conciencia histórica:

La conciencia histórica consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente, como realización y como acción orientadas siempre hacia la construcción del ámbito que adviene: el mundo que sigue y seguirá. (Sánchez Quintanar, 2000:46).

La función de la Historia es posibilitar que las acciones de los hombres en la sociedad forman parte de una práctica social, en la medida en que “La función teórica de la histórica (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organiza el pasado en función de los requerimientos del presente) son

complementarias” (González, 1980:71). Podemos entender que el conocimiento de las sociedades presentes inicia en el conocimiento del pasado.

La enseñanza de la Historia para qué. Sánchez Quintanar (2000:47) comenta que el por qué y para qué de la Historia es: “En esencia dotar al hombre de una identidad. A través de ella, el hombre toma conciencia de sí mismo, no sólo por el conocimiento de su pasado, sino también por su propia práctica cotidiana. En tanto que el hombre se hace consciente de su propia naturaleza, va adquiriendo cierta responsabilidad sobre sus propios actos y, por lo tanto, cierta libertad, Resulta entonces que, en la medida de su evolución, la Historia se convierte en un proceso libertador”.

Es importante entender que el conocimiento de la Historia, tendría que ser común para todos los hombres y mujeres independientemente de la profesión u oficios que ejerzan, el grado escolar que se tenga, e inclusive el grado social al que pertenezca y no únicamente que la historia sea aprendida de manera formal como enseñanza de la historia, o en cualquier otra forma de comprensión, proyección y análisis pudiendo ser a través de los medios de difusión de masas, las conferencias, los artículos, los libros, los museos, el cine, el teatro o cualquier otro medio que implique una enseñanza de la Historia.

Parafraseando a Pierre Vilar, de lo que se trata de “enseñar a pensar históricamente.” (Vilar, 1981:43) Con el mismo sentido se puede afirmar que la razón de enseñar Historia es formar conciencia histórica en quien aprende; es decir hacer que adquiera conciencia de la propia identidad que sepa que su persona no es una hoja al viento sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social al que pertenece: primero local, después nacional y más aún mundial.

Bajo el concepto universal podríamos pensar que los historiadores deberían de ser los encargados de difundir la Historia, sin embargo nos encontramos ante varias interrogantes ¿los historiadores están dispuestos a realizar esta actividad? entendiéndolo que para él mismo implica una toma de conciencia histórica, que retomando el concepto de identidad, entendemos que el tipo de Historia que se difunda implica una forma de concebir el mundo tanto en su presente como en su pasado.

De acuerdo a Sánchez Quintanar (2000:36-37). La conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

1. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
2. La certeza de que las sociedades no son estáticas.
3. La noción de que en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
4. La convicción de que cada individuo forma parte de la sociedad.
5. La percepción de que el presente es el pasado del futuro.
6. La certeza de participar en el movimiento histórico.

1.3 El concepto de Identidad Nacional

De acuerdo a José Ferrater (1965:623) el principio ontológico de identidad es que toda cosa es igual a la misma cosa, por ello hablar de idéntico es hablar de lo real. Ya Aristóteles hacía referencia a este concepto como “una unidad de ser, unidad de una multiplicidad de seres o unidad de un solo ser tratado como múltiple, cuando se dice por ejemplo que una cosa es idéntica a sí misma. (Ferrater, 1965:623)

Al entender que el ser humano se encuentra ubicado en cierto tiempo y espacio abordamos un concepto de identidad. (O’Gorman, 1974:275)

Sánchez Quintanar (2000:36) considera que “cada ser humano se conciba como idéntico a sí mismo, es decir, como igual a sí mismo y, al mismo tiempo como la unidad de una multiplicidad de seres o la unidad de un solo ser tratado como múltiples.

Podríamos considerar que la percepción del presente hacia el pasado, permite de una manera más amplia entender los procesos sociales integradores de la sociedad.

El conocimiento de las sociedades presentes versa en el conocimiento de su pasado; entendiendo que cada sociedad es única, posee características propias de acuerdo a su contexto y temporalidad. Siendo estas características que le dan identidad al ser humano como individuo, pero al mismo tiempo igual que los demás.

García de León (1997:4), asevera “La identidad, por naturaleza es un sistema autorreferente que incluye a unos y a otros, y que está siempre en constante reinterpretación. La identidad se encuentra en el centro del debate actual, aun cuando muchas veces no se exprese claramente”.

Según Veyne, (1984) en O’Gorman y Heidegger, “Él verdadero fin del conocimiento histórico, como no podría ser de otro modo, es revelar a la existencia su verdadera historicidad al mostrar las posibilidades reales por las existencia que fueron distinguiendo en ellas lo único y lo que se repite (libertad y herencia)”.

La Historia reconocida permite al ser humano reconocerse y reconocer a los demás en él mismo, permitiéndole ejercer su historicidad, actuar con conciencia.

1.4 Un acercamiento a las corrientes historiográficas contemporáneas

Con objeto de comprender de donde se han obtenido algunas de las ideas que guían las nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza de la Historia, Galván Lafarga realiza un breve recorrido por algunas de las siguientes corrientes historiográficas.

Para poder acercarnos a algunos conceptos generales de los que ha sido la historiografía contemporánea, es importante comprender que los siglos cronológicos no coinciden con los de la historia. De aquí se proponga la siguiente periodización.

1.- 1848 a 1870. Periodo asociado con la corriente marxista.

2.- 1870 a 1922. Periodo en que la historiografía se une a la geografía del mundo germano parlante. En este momento Alemania y Austria marcaron el desarrollo de la historiografía.

3.- 1929 a 1968. Periodo en que la historiografía se une a la economía y a las ciencias sociales. Francia marca la hegemonía.

4.- 1968 a la fecha. Es el periodo que estamos viviendo actualmente, en donde ya ningún país en particular marca la hegemonía historiográfica. De aquí la posibilidad de construir algo novedoso desde las diversas naciones. (Galván, 2006:222)

Entre 1870 y 1930 Galván presenta tres líneas fundamentales de periodización historiográfica

- 1) El positivismo, corriente filosófica asociada a Leopoldo von Ranke. Es una corriente que intenta narrar los hechos como han acontecido. Su objeto de estudio es el pasado y nada tiene que ver con el presente. La parte más importante del positivismo es el documento escrito, si no existe dicho documento no existe la historia. Esta corriente se inicia desde el siglo XVII con las obras del monje benedictino Jean Mabillon.

- 2) Otra es la corriente que se forma con un núcleo de historiadores marxistas, algunos activistas políticos alejados de las universidades. Entre los que

destacan Karl Kautsky y Bruno Bauer quien había sido discípulo de Federic Engels, ambos alimentaron la escuela de Frankfurt en Alemania¹.

¹ El instituto de Investigación Social (Institut für Sozialforschung) se creó oficialmente en Frankfurt, Alemania en febrero de 1923 y fue la sede original de la escuela de Frankfurt establecida por un acaudalado comerciante de granos de nombre Felix Weil. En 1930 el Instituto quedo finalmente bajo la dirección de Max Horkheimer, mientras ejercía ese cargo se unieron al instituto la mayoría de los miembros que más adelante conocerían la fama, entre ellos se contaban Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno.

La modificación del interés teórico del instituto fue pronto seguida por un cambio geográfico de su ubicación, amenazado por los nazis debido a la confesa orientación marxista de su trabajo, y que la mayoría de sus miembros eran judíos en 1933 el instituto se vio obligado a mudarse por corto tiempo a Ginebra, Suiza. Al año siguiente se traslado a Nueva York donde funciono en las instalaciones de la Universidad de Columbia; la emigración a Nueva York fue seguida por una estadía en Los Ángeles California, en 1941. Por último, hacia 1953, el instituto volvió a establecerse en Francfort Alemania.

Adorno. Horkheimer y Marcuse en su legado a la teoría crítica propuesta por la escuela de Francfort plantean formas de análisis históricos y sociológicos que señalan la premisa y las limitaciones de la actual racionalidad dominante tal como se desarrollo en el siglo XX. Ese análisis tomó como punto de partida la convicción de que para que los seres humanos autoconscientes actuaran colectivamente contra los modos de racionalidad tecnocrática que impregnaba el lugar de trabajo y otras esferas socioculturales, su comportamiento tenía que ser precedido y mediado por un modo de análisis crítico. Es decir la condición previa para una acción semejante era una forma de teoría crítica.

Pero es importante destacar que el vincular la teoría crítica a las metas de la emancipación social y política la escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de la racionalidad. Que ya no era simplemente ejercicio como había sido su anterior contrapartida iluminista. Ahora la racionalidad se convertía en el nexo del pensamiento y la acción en pro de la libertad de la comunidad o la sociedad en conjunto. Como racionalidad más elevada contenía un proyecto trascendente en la que la libertad individual se fusionaba con la libertad social. Marcuse (1964) enunció la naturaleza de esa racionalidad al afirmar que:

- a) Ofrece la perspectiva de preservar y mejorar las conquistas de la civilización;
- b) Define la totalidad establecida en su propia estructura, tendencias básicas y relaciones.

- 3) La corriente que surge dentro de la academia crítica la conforman autores como Max Weber, Y Alfred Weber, así como Karl Lamper quien influyo en Henri Pirenne y Marc Bloch.

Después de 1929 y hasta 1968, se desarrolla una segunda hegemonía historiográfica que es la francesa, aunada a la corriente de los *Annales*. Su principal contribución ha sido el diálogo entre la historia y las ciencias sociales, lo que Galván llama la Interdisciplinariedad. Esto explica su espíritu innovador. Esta corriente historiográfica tiene a su vez varias etapas:

- 1) De 1929 a 1944.principales representantes: Marc Bloch y Lucien Fèbvre.
- 2) De 1944 a 1956. Principal representante Lucien Fèbvre.
- 3) De 1956 a 1968. Principal representante: Fernard Braudel
- 4) De 1968 a 1989. Principales representantes: Jaques Le Goff y Marc Ferro.
- 5) De 1989 a nuestros días. Su principal representante fue Bernard Lepetit, quien murió en 1996, y varios de sus alumnos lo sustituyeron en la conducción de la revista de los *Annales*

-
- c) Su realización brinda una mayor posibilidad a la pacificación de la existencia dentro del marco de instituciones que, por su parte, ofrece más oportunidades al libre desarrollo de las necesidades y facultades humanas.

El paradigma de la escuela de Frankfurt crea un valioso terreno epistemológico para elaborar modos de crítica que establezcan la interacción de lo social y lo personal, por un lado, y la historia y la experiencia privada por el otro. Mediante esta forma de análisis el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de investigación social. Vale decir que la lógica de la predicción, la verificación, la transferencia y el operacionalismo es sustituida por un modo dialéctico de pensamiento que destaca las dimensiones históricas, relacionales y normativas de la investigación social y el conocimiento escolar.

Al lado de esta corriente historiográfica Galván menciona en su texto dos más:

1.- La del materialismo histórico, que destaca el compromiso del historiador con los hombres de su tiempo. Se trata de una corriente que tiene una fuerte vertiente social. Su principal contribución ha sido la relación entre pasado-presente y futuro.

2- La corriente neopositivista. Aquí la aportación más importante ha sido la corriente económica estadounidense, por medio de la historia cuantitativa que no se encuentra ni en las obras de Marc Bloch, ni en las de Lucien Fèbvre. En esta corriente el amor al número sustituye el amor al documento. Se trata de una historia anglosajona que surge en Estados Unidos e Inglaterra.

De tal modo; la corriente de los *Annales*, la del materialismo histórico y el neopositivismo parten de un modelo occidental. Se trata de corrientes que tienen un terreno común. Así existe un paradigma en común compartidos en el siglo XXI que son aceptados por los historiadores, aun cuando no sean necesariamente seguidos en su totalidad. Uno de los paradigmas más aceptados es el de la historia económica-social. A continuación muestro un esquema de los principales autores así como la ideología de estas corrientes historiográficas.

	Positivismo	Materialismo histórico	Historicismo
Autores	Augusto Comte (1798-1837) Spencer y Durheim Historiadores positivistas: Tomas Bucle (1821-1862). Hipólito Taine (1828-1893). Leopold Von Ranke (1795-1886)	Carlos Marx Federico Engels	Wilhelm Dilthey (1833-1911) Benedetto Croce (1866-1952) Oswald Spengler (1880-1936)
Obras	α Discurso sobre el espíritu positivo historia sobre la civilización en Inglaterra Historia de los pueblos Románicos y Germánicos	La ideología alemana Manifiesto del partido comunista Tesis sobre Feuerbach	-Introducción a las ciencias del espíritu -La historia como hazaña de la libertad -La decadencia de occidente
Síntesis del pensamiento	Durante el siglo XIX aparece un movimiento ideológico y cultural	La categoría de modo de producción es central	Para este enfoque el estudio y tratamiento de

	<p>llamado positivismo; el cual impacta el desarrollo de las ciencias sociales. A esta ideología la determina el evolucionismo proveniente de la ilustración, el empirismo, y el idealismo alemán. No admite otro saber y sus características son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da validez absoluta a la ciencia. - Admite leyes naturales constantes y necesarias. - Cree en la uniformidad de las estructuras de la realidad, y en el tránsito de una ciencia a otra. - Admite la tendencia a la matematización y al mecanicismo 	<p>para este modo de producción es central para esta interpretación de la historia y se caracteriza por el desarrollo de las fuerzas productivas y por determinadas relaciones sociales. También sostiene que los sujetos de la historia son las sociedades y los sujetos de acción que en ella están integrados: la historia es un proceso continuo y contradictorio orientado por la lucha de clases. Sus características generales son las siguientes:</p> <p>El conjunto de las relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, base sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, que corresponde a los niveles de conciencia social.</p> <p>El modo de producción de la vida material condiciona la totalidad de proceso histórico. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino por el contrario, su ser social el que determina su conciencia.</p>	<p>la historia esta en el centro del quehacer y la discusión de la filosófica, en la medida en que su preocupación es el vitalismo, que considera a la vida como el núcleo y el fin de la historicidad humana. El desarrollo de las ciencias históricas en Alemania durante la segunda mitad del siglo XIX determino el inicio del historicismo.</p> <p>Su preocupación central es la historia, el hombre y la vida. la filosofía es un hecho histórico, una determinada “forma cultural” al lado de otras como la ciencia, el arte, o la religión. La historia aparece como la sustancia del hombre, su esencia. La vida crea, desde cada hombre su propia visión del mundo.</p> <p>También plantea una crítica a la “razón ilustrada” expresada en la imposibilidad de establecer uniformidades y leyes generales de la evolución humana.</p>
--	---	--	---

Fuente: Lugo García (2003) Las corrientes de la Historia

1.4.1 La corriente de los *Annales*

Esta corriente surgió en Francia a partir de la publicación, el 15 de enero de 1929, del primer número de la revista *Annales*, cuyos editores fueron Marc Bloch y

Lucien Fèbvre. En este momento el título que se le dió fue el de *Annales de Histoire Economique et Sociale*. Esta revista nació en palabras de Bloch citado por (Galván Lafarga, 2006:224) “como una graciosa huida”. De aquí la importancia de conocer a estos dos autores y sus obras, con objeto de comprender el surgimiento de los *Annales*.²

Marc Bloch (1886-1944)³. Y Lucien Fèbvre⁴ (1876-1956) se conocieron en la Universidad de Estrasburgo, cuando Alsacia y Lorena fueron devueltos a Francia por los alemanes después de 1919. Ahí se ubica geográficamente esta universidad que los franceses querían recatar culturalmente de la influencia alemana, rescate que coincidía con un movimiento cultural más amplio que abarcaba todo el país.

La revista de los *Annales* tuvo sus antecedentes hacia finales del siglo XIX cuando en Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y Francia los historiadores se rebelaron ante la historia que sólo atendía a los acontecimientos políticos. Desde Alemania, Karl Lamprecht hacia un llamado al gremio historiador para que diera respuesta a las demandas de la sociedad decimonónica, y proponía la elaboración de una historia total donde se abarcaran todas las acciones humanas. (Galván, 2006: 225)

Los *Annales* se alimentaron de las ciencias económicas de la época que estaban inclinadas hacia la cuantificación. Aquí se encuentran los trabajos de Labrousse y

² Galván Lafarga. Sugiere consultar a Lawrence Stone, en el texto: Pasado y presente. Fondo de Cultura Económica, México 1986. Ya que en Inglaterra surge a la par de *Annales* la *Economic History Review*, que en sus albores abarco casi la totalidad de la historia económica y social.

³ Marc Bloch de origen judío y de familia Burguesa creció en un rico ambiente cultural egresado de la Escuela Normal Superior a la que ingreso en 1904. Fue discípulo de Émile Durkheim.

⁴ Lucien Fèbvre nació en Nancy cerca de Alemania. se formó como historiador en el Escuela Normal Superior de Paris, en donde predominaba la erudición y se distinguía la dimensión política y el acontecimiento.

Simiad que impactaron a Bloch y a Fèbvre, así como el proyecto de la Sociología francesa que después de la primera guerra mundial había dejado una laguna debido a su principal exponente Émile Durkheim. Este espacio lo aprovecho los *Annales* económicos y sociales. Otro elemento que también influyo fue el proyecto de Geografía de Paul Vidal de la Blanche, quien siempre apoyó las relaciones de la Geografía con la Historia. Lucien Fèbvre y Marc Bloch habían tomado cursos con La Blanche en 1914, por lo que ellos estudiaban Historia junto con un mapa.

Lucien Fèbvre era en la segunda década del siglo XX un historiador dedicado a la historia religiosa y de las ideas. Marc Bloch por su parte trabajaba Historia económica y social y de las mentalidades. Con estos dos autores se inicia la historia económica y social y la de las mentalidades. Bloch cuando redactó *La sociedad feudal* decía que la historia de las mentalidades eran “maneras de sentir, pensar e imaginar las realidades”; “maneras de actuar consciente e inconscientemente”. Se trataba de una historia relacionada con la antropología y la psicología. De aquí la necesidad de buscar documentos sobre el sentimiento, el pensamiento, lo imaginario, para poder escribir una historia de las mentalidades. Bloch insistía en que para explicar un acontecimiento muchas veces tenía más importancia un sentimiento.

En 1941 se dio una ruptura entre Fèbvre y Bloch por motivos políticos, Bloch terminó por enrolarse a la resistencia francesa, fue prisionero de la Alemania Nazi y en 1944 fue fusilado. A partir de entonces y hasta su muerte en 1956 Fèbvre dirigió la revista. En 1949 Fèbvre publicó el libro de Bloch. *Apologie pour l'Historien*, obra póstuma e inconclusa que en castellano se le conoce como con el nombre de *Introducción a la Historia*. Hoy en día el gremio historiador da cuenta que Bloch escribió varios borradores de su obra y que uno de ellos fue el que publicó Fèbvre, y el otro el de su hijo Étienne, publicado en 1996, titulado en castellano *Apología para la historia o el oficio del historiador*. (Galván, 2006:226)

La lectura del libro de Bloch permite acercarse a diversas ideas sobre el conocimiento histórico. Bloch comentaba que en un viaje realizado con Henri Pirenne, éste había sugerido visitar primero el ayuntamiento ya que si el fuera el anticuario sólo le gustaría ver “las cosas viejas”, pero debido a que era historiador él amaba “la vida”. De aquí la facultad de captar lo vivo sea “una cualidad del historiador”. Para Galván Lafarga Bloch continua comentando que de manera consciente o inconsciente tomamos siempre de “nuestras experiencias cotidianas” aquellos elementos que nos sirven “para reconstruir el pasado”. Afirma que la única ciencia de “los hombres en el tiempo que une el estudio de los muertos con el de los vivos es la historia”. (Bloch, 1994: 47,54 y 55)

En 1946 los *Annales* fueron renombrados por Fèbvre con el título de que conservan hasta el día de hoy de *Annales: Economies, Societés, Civilisitaons*. A la postre. En 1953, publicó el *texto Combats pour l´ histoire*, que es una recopilación de artículos que él mismo reunió. De aquí que Galván Lafarga concluya que es la obra de Bloch y en esta de Fèbvre donde se resume el pensamiento de los *Annales*. La revista plantea una revolución intelectual muy profunda que rompe con la historiografía tradicional. No se trata de un proyecto político, sino historiográfico. Fèbvre después de la segunda guerra mundial decía: Bloch y yo quisimos en 1929 unos *Annales* vivientes, y queremos prolongar nuestro deseo porque vivir es cambiar”. (Fèbvre, 1992:59 en Galván, 2006:227)

Entre alguna ideas del libro de Lucien Fèbvre destaca aquella donde afirma que el historiador deber ser “ingenioso”, debido a que su trabajo consiste en “suplir, sustituir y completar”. De aquí que considere que, además de los documentos de archivo, existen otras muchas fuentes, ya que también “un poema, un cuadro, un drama” son “documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia” (Fèbvre, 1992:32, 29 y 30)

Al morir Fèbvre en 1956, Fernad Braudel se hizo cargo de la revista hasta 1968, este es el periodo de los segundos *Annales*. Braudel había conocido a Fèbvre en 1937 en un barco que iba de Brasil a Francia. Durante veinte días que duro la travesía se desarrollo una “profunda amistad”. (Braudel, La jornada semanal, número 135:39)

Braudel era un asiduo lector de los *Annales* dejándose influenciar cada vez más por ellos, sobre todo a partir de 1932, y vinculándose personalmente a los mismos desde 1937. De 1956 a 1968, este historiador dirigió los *Annales* desde “la larga duración”, y que la noción de un tiempo homogéneo había hecho crisis a mediados del siglo XIX. Braudel recluto a Emmanuel Le Roy Ladurie, Jaques Le Goff y Marc Ferro, quienes colaboraron con él en la producción de la revista. (Galván, 2006:227)

Poco a poco Braudel se fue separando de los *Annales*, ya que en 1965 había salido la segunda edición revisada de su libro *El Mediterráneo*, y en 1967 publicó su obra *Civilización material y capitalismo*. Fue así como en 1965 a 1968, el secretario de la revista fue Marc Ferro. Entre 1969 y 1985 paso a una dirección colegiada esta fue la tercera época de los *Annales* que termino en 1989 donde la vinculación general no se orientaba hacia una sola persona, sino que se reunía en varias líneas intelectuales. Este cambio hizo que esta revista fuera más receptiva al entorno social. La historia es hija de su tiempo, y el tiempo después del 68 ya no es el mismo. (Galván, 2006:228)

A finales de la década de los setentas en el siglo XX los franceses se volcaron en el retorno del sujeto, que es la historia de las mentalidades, la historia antropológica, la historia de la cultura, la microhistoria, y hoy día de nuevo la narrativa, la biografía y la historia política. De este modo para Galván Lafarga

donde fracaso el materialismo histórico y la psicología histórica, triunfo la revista de los *Annales* con la historia de las mentalidades debido a la innovación metodológica y teoría que supone.

En la actualidad, la convergencia entre historia y antropología ésta muy avanzada, por ejemplo con las investigaciones de Peter Burke Eric Hobsbawm y Edward Palmer Thompson principalmente. En Estados Unidos ésta floreciendo la historia cultural, entre sus representantes pueden mencionarse Robert Darnton y a Natalie Zemon Davis; y en Italia la microhistoria representada por Carlo Ginzburg. Todo este avance se debe a la historia de las mentalidades. Así mismo surgió lo que Jaques Le Goff, Bernard Lepetit y Marc Ferro entre otros han denominado como la “Nueva Historia”.

En 1989, al cumplir la revista de los *Annales* 60 años de existencia, se dio una gran crisis debido a que la historia de las mentalidades dejaba de ser un campo de reflexión teórica. Los editores pensaban en cerrar esta publicación. Se inicio entonces, una cuarta etapa en la vida de los *Annales* la cual, de 1989 a 1996, estuvo dirigida por Bernard Lepetit. En 1994 el consejo editor se amplio a nuevos miembro. En 1996 Lepetit murió en un accidente, por lo que es este consejo el que se ha hecho cargo de la publicación de la revista. La corriente de los *Annales* juega un papel muy importante en la renovación de la historiografía, de aquí que Lepetit afirmara que “la herencia de los *Annales* pertenece a todo el mundo. (Galván, 2006:229).

1.5 La enseñanza de Clío

En este apartado retomo ideas de dos investigadoras del CIESAS; Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván Lafarga pioneras en cuanto a la enseñanza de la historia en México bajo el enfoque de Clío, cuyo fundamento se basa en la reflexión sobre qué es la historia y el para qué de su enseñanza con la finalidad de saber qué se está enseñando y por qué.

Clío o *Kleio* es la musa de la Historia, una de las nueve deidades que habitaban con Apolo el Parnaso y que presidían las artes liberales, en especial la poesía. De la unión de Zeus con la titania Mnemosina (la memoria) nacen las musas. Sin duda las musas constituyen una de las más admirables concepciones que la imaginación humana logró inventar para representar los poderes creadores de la mente. Clío significa gloria y reputación; representa a la historia debido a que es la encargada de celebrar, alabar o difundir las acciones humanas, lo cual, es el origen remoto de las fechas cívicas; de aquí su celebración puntual cada año.

Es interesante hacer notar que hoy en día podemos hablar de un cambio en Clío, ya que se ha modernizado, humanizando en el más amplio sentido de la palabra; cree que lo más importante es la gente común. La Clío de nuestros días está llena de significados un tanto diferentes a los que le dieron origen, por lo que es necesario conocerlos, entenderlos y comunicarlos, para hacer posible que otros puedan también abordar el estudio vital de la humanidad.

Galván (2006:220) señala que dos tendencias han prevalecido a lo largo del tiempo en cuanto a la escritura de la historia: la positivista, reflejada en nuestra Historia oficial y la institucionalista, acomodada en los institutos superiores cuya misión es realizar la crítica necesaria para la legitimación y robustecimiento de los estados nacionales.

No obstante, ha habido quienes se percataron, y aún lo hacen, de la necesidad de analizar y reflexionar en la Historia como ciencia social y sus funciones. Es el caso de Edmundo O'Gorman quien desde los años cuarenta habla de la crisis de la profesión del historiador; de Leopoldo Zea, quien busca a través de la historia identificar y ubicar lo propio, lo nacional; de Luis Villoro, quien en los años cincuenta volvió a remarcar la crisis de la historia en la medida en que no ha sabido a no ha podido entender su objeto de estudio, y hace un llamado a esclarecer los principios teóricos del oficio del historiador y su función social; y de Luis González y González, quien se aleja de la historia oficial "macro", política y encargada de héroes, para hablar en un terreno más humano y cotidiano, como es la historia regional, local o parroquial.

Galván intenta definir un concepto de Clío en la que destaca la enseñanza de la Historia en todos los niveles de enseñanza, las fronteras entre Clío y las demás ciencias sociales, y la relación entre la metodología y la interpretación entre premisas y conclusiones, entre pruebas e hipótesis, dentro del marco de la obra histórica. Así mismo plantea la necesidad de recurrir a las fuentes originales pero también de aprender a no limitarse a las escritas pues, por el contrario es necesario ampliar el campo del documento histórico; la relación entre las imágenes y la imaginación de la historia, así como la disolución entre investigar y enseñar.

1.6 La enseñanza de la Historia con base en la vida cotidiana

Galván (2006:236) señala que por medio de la vida cotidiana podrían los estudiantes de todos los niveles educativos en nuestro país acercarse a la "otra Historia" a la que no esta escrita, que no está documentada y que, en no pocas ocasiones, es necesario rescatarla con más historia oral.

A los estudiantes les llama mucho la atención saber cómo se vestían sus padres, madres, abuelos, qué calzado utilizaban, cómo se peinaban, cómo se transportaban, a qué diversiones asistían o bien que era lo que comían.

Los enseñantes de Historia ligados a la enseñanza de Clío plantean como estrategia didáctica la conformación de equipos de trabajo y que durante cada mes le toque a un equipo averiguar sobre peinados, o bien el cómo se vestían, calzado, transporte, diversiones o alimentación. Lo pueden hacer mediante la historia oral, preguntándoles a padres, tíos, abuelos, etcétera. También utilizando fotografías, revistas, periódicos, que tengan a la mano y que puedan revisar.

La alimentación es parte de nuestra vida cotidiana y, por ello, pocas veces nos fijamos en su importancia. Hacerles comprender a nuestros estudiantes como las “típicas quesadillas”, no serían tan “típicas” si los españoles no nos hubieran traído el queso o el aceite para freírlas, nos lleva a pensar en la influencia del mestizaje y a comprender lo que somos. Una mezcla de la cultura mesoamericana y la española, principalmente. Los alumnos así, podrán realizar otro ejercicio que es el de investigar como han ido cambiando nuestra alimentación, qué comían los pueblos antes de la brutal irrupción de los españoles a estas maravillosas tierras, qué se comía durante el virreinato y como los alimentos se fueron combinando con aquellos que trajeron los europeos, pueden así preguntarles a sus abuelos que era lo que se comía y compararlo con lo que ellos comen actualmente.

La vida cotidiana es también parte de las nuevas corrientes historiográficas. Estas categorías permiten el análisis de nuestra Historia desde otro punto de vista que no es precisamente el oficial. Ayuda a abrir nuestra imaginación y a ampliar nuestro campo de acción. Nos permite utilizar otras técnicas de investigación,

como serian por ejemplo, la Historia oral y las fotografías. Permite que los infantes se acerquen a una historia más real, una historia que se encuentra más cercana a ellos, a lo que hacen diariamente, a su propia vida cotidiana.

Podemos encontrar esta vida cotidiana, de manera más sencilla, en los estudios de Historia regional, mismos que los historiadores consideran como una historia viva, que no se halla en los polvosos documentos que celosamente guardan los archivos en cada municipio o localidad, sino que también hay que descubrirla al interrogar a los lugareños. Esta Historia esta muy unida al presente y al futuro, al igual que a sus preocupaciones y acciones (González, 1973),

La Historia menuda nos invita a entrar a un mundo todavía desconocido para la historia nacional; el mundo de las pequeñas comunidades con características propias que nos permiten reconocerlas como únicas y que, al mismo tiempo, nos lleva a descubrir el parecido con otras. Se trata de un mosaico que, colocado junto a otros, va moldeando la silueta de una imagen. La Historia regional contribuye a delinear la Historia nacional, esa Historia que, en muchas ocasiones, se escribe fuera sin conocer se verdadera esencia.

1.7 utilización de diversas fuentes para la enseñanza de la Historia.

En estos momentos donde las TIC'S presentan un avance vertiginosos en cuanto a su utilidad como materiales de enseñanza los profesores deben ampliar el campo de sus documentos históricos, para lo cual se pueden utilizar diversas fuentes como archivos de todo tipo, no sólo los oficiales sino también los parroquiales, municipales, estatales, particulares, censos, documentos familiares, correspondencia, restos arqueológico, libros de texto, estudios antropológicos, audiovisuales, películas, entrevistas novelas históricas, genealogías, artículos periodísticos, imágenes (pinturas, litografías, fotografías), costumbres cotidianas, y tradicionales (festividades civiles o religiosas), cantos juegos, danzas, comida; porque la historia es también la reflexión de la vida cotidiana, del hombre cotidiano y no solo del afamado estadista o militar.

Así mismo es importante acercarse a la Historia oral, sobre todo en las investigaciones de corte contemporáneo; la Historia oral es parte importante de la metodología de la Historia social; buscar nuevas fuentes que no sean las oficiales y que nos lleven al conocimiento de la "otra Historia".

Se trata de considerara la fuente oral en sí misma, no solo como un simple apoyo empírico, me refiero a un estilo holístico donde el investigador recopila la fuente, la critica, la analiza y la interpreta, ubica históricamente los testimonios y evidencias orales; así las fuentes orales se complementan con las documentales, tradicionales del quehacer historiográfico. Todo esto lleva a que el investigador se involucre con los sujetos y problemas de investigación. (Aceves, 1991:55)

Como recursos didácticos Galván sugiere materiales coherentes a un cambio que se perfila indispensable en el quehacer y la docencia de Clío y que permita situar el sentido y el oficio del enseñante de Historia, nos referimos a la necesidad de

crear y utilizar materiales sencillos y amenos que apoyen el conocimiento histórico de manera interesante y que sirvan para hacer pensar al alumno. (Galván, 2006:239)

Continúa al plantear que aquí la variedad sería infinita y debería responder en cada caso a la teoría de la historia en que se apoyará el docente. Algunos de ellos serían juegos, representaciones teatrales, creación de audiovisuales, lecturas de novelas históricas, cuentos y leyendas, visitas a museos, y lugares de interés histórico, que pueden ser desde los grandes edificios y ruinas arqueológicas hasta los barrios y mercados, breves investigaciones sobre el folklor de cada región, películas históricas, documentales, antologías, guías locales, monografías regionales, mapas geográfico e históricos.⁵

Otro importante apoyo es la línea del tiempo, la cual se basa en la importancia del tiempo histórico que ya se mencionó. De hecho para la iniciación de los infantes en las nociones de temporalidad es importante mostrar los primeros instrumentos que para la mediación del tiempo se han utilizado, como el reloj y el calendario; así posteriormente se les introduzca a la cronología (como la medida homogénea de tiempos: años, lustros, décadas, siglos, milenios, con los que se registran la sucesión de fenómenos y hechos históricos), y el uso de gráficos y modelos explicativos más complejos para presentar el transcurso del tiempo.

En este proceso, un recurso que consideramos de gran valor educativo son las líneas del tiempo, su función es representar desde el tiempo personal y familiar de cada niño, hasta periodos históricos de larga, mediana o corta duración, al igual que, de Historia regional, nacional o mundial. Su elaboración requiere de un

⁵ Galván Lafarga (2006:239) sugiere en pie de pagina la consulta para el uso de diversos materiales didácticos la lectura del texto compilado por Verónica Lerner, Las enseñanzas de Clío, citado en la bibliografía

manejo suficiente de información acerca de la historia o al menos del periodo que se pretende presentar, así como la aplicación de las operaciones matemáticas necesarias para la realización de proporciones y mediciones de cada época histórica.

Es indispensable la lectura amplia acerca del periodo que se pretende representar ya que no es suficiente elaborar una cronología detallada; se necesita comprender la época para pensar la mejor manera de representarla en la línea, debido a que se trata de elaborarlas para comprender el tiempo y no para memorizar nombres y fechas.

Después de estas lecturas, se procede a la identificación y diferenciación de los hechos de una o más épocas, pues se trata de identificar las dimensiones del pasado. El docente puede seleccionar procesos de larga duración, como estructuras sociales, costumbres, religión, ideas, que pueden durar siglos; los eventos de duración mediana, como las economías, los sistemas políticos, las reformas, que pueden durar algunas décadas. Finalmente se pueden seleccionar los que, si bien son de corta duración, han sido de ruptura y de cambio, además de que tiene una gran significación para la sociedad, por ejemplo una batalla, un invento revolucionario, un levantamiento popular, una ley, un desastre natural, cuya duración puede ser de años, meses, semanas o días. De esta forma el docente selecciona y organiza información en diferentes niveles, de acuerdo con los temas del programa y los intereses de sus estudiantes⁶

⁶ Galván Lafarga (2006:240) sugiere para ampliar el tema la consulta de los artículos de Mireya Lamonedá. "las Líneas del tiempo en la enseñanza de la historia en el nivel primaria" y "la temporalidad y las líneas del tiempo en la enseñanza de la Historia" ambos artículos se encuentran en el texto de Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá, Un reto: la enseñanza de la Historia de hoy, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 1999

CAPÍTULO II PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para Sánchez Quintanar (2000:54) el proceso histórico es una realidad actual única e indivisible, si bien no se puede afirmar que es lineal. “La Historia no se divide sino que es dividida” por el historiador en períodos históricos, aspectos estructurales, sectores, hechos, todo ello a partir de un criterio metodológico, que deriva de una posición teórica, para fines específicos de estudio.

Los problemas teórico-metodológicos que presenta la división de la Historia, en partes han tenido una gran diversidad de justificaciones, Podemos decir, en principio, que hay tantas formas de división del estudio histórico como teorías y métodos de existen.

Si esto ocurre dentro de la investigación histórica en el terreno de la enseñanza, el problema se refleja de manera diversa: en la mayor parte de los casos se presenta una selección en el que no se distingue la corriente de interpretación histórica que origina tal o cual forma de periodización, o tal o cual forma de selección de personajes o aspectos históricos a estudiar.

En otros casos, si se percibe una clara intención teórico metodológica, por ejemplo, la marxista en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

En el caso de los procesos educativos extraescolares, la selección de temas, aspectos o periodos está determinada generalmente por criterios extra-historicos, que bien pueden consistir en tendencias políticas, necesidades comerciales, modas ideológicas o, en el mejor de los casos, en las preferencias subjetivas del historiador que asesore el proyecto de difusión o enseñanza.

Por otra parte, se sabe que en el terreno de la investigación histórica, como en la mayoría de las ciencias en la actualidad, se presenta también el problema de la parcelación y la especialización en grado sumo, dado del avance del conocimiento científico, que difunde los resultados de sus estudios en una amplia proporción, la producción editorial es verdaderamente abrumadora no necesariamente masiva.

Es decir, pese a su amplitud, la difusión del conocimiento no es popular, pues se elaboran pocas obras de síntesis y, por lo mismo la posibilidad de incorporar este conocimiento actualizado a la educación es sumamente difícil. Por ello presentaré algunos problemas históricos basados en seis categorías conceptualizadas desde la perspectiva teórica de historiadores mexicanos especialistas en su enseñanza, las cuales son: la temporalidad, la espacialidad, los sujetos de la Historia, el papel del individuo en la Historia, la interrelación de los aspectos de la vida social y la relación con el presente; presentando cada una de ellas.

2.1 La temporalidad

Entendemos que todo fenómeno histórico se realiza entre las coordenadas de tiempo y espacio, algunos autores como Martín Heidegger, Castro Díaz y Sergio Bagú, citado en Sánchez Quintanar (2000), mencionan que el problema del tiempo en la investigación histórica ha sido abordado por muchos profesionales de la Historia y ramas afines, en una producción bibliográfica, olvidando que la Historia es materia en movimiento.

Existen diversas formas de percepción biológica y psicológica del tiempo, que no necesariamente coincide con la noción cronológica, que adquiere el niño en la familia, o en la escuela. Sánchez Quintanar (2000:58) asegura “La primera percepción del tiempo que tiene el recién nacido es meramente fisiológica “siente”, cuando es tiempo de comer, o dormir, o de satisfacer otras necesidades. En cambio una percepción psicológica del tiempo sólo puede desarrollarse cuando

cada individuo ha “socializado” sus conceptos de temporalidad, pero los interioriza entonces como la “eternidad”.

La división cronológica del tiempo en segundos, minutos, horas, días aprendidos tanto en el hogar como en la escuela no necesariamente los relacionamos con el tiempo de manera cronológica, por medio de ciclos, impidiendo que el alumno se ubique en el momento histórico que se está estudiando, pues la mayoría de casos hay una desvinculación entre el ambiente actual y los ambientes generados en épocas pasadas.

2.1.1 La periodización

Dentro de la continuidad que presentan los procesos históricos, la periodización es un recurso metodológico que utilizan los historiadores para instituir cortes simbólicos de la temporalidad continua, a partir de algún criterio teórico amplio o restringido, ortodoxo o eclético, consciente y riguroso o inconsciente y simbiótico.

Podemos entender que en las formas tradicionales o clásicas de enseñar la Historia, no se analiza la periodización. “Al hablar de la estructura de la Historia llamada “universal”, la división en Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea se menciona como un hecho dado, que es necesario memorizar, sin hacer jamás mención de las características que diferencian una época de la otra”(Sánchez Quintanar, 2000:60)

El historiador enseñante casi nunca es consciente de la teoría histórica que subyace en forma de periodización, negando con ello la posibilidad de que el alumno sea capaz de relacionar el presente con el pasado de manera significativa.

Para Quintanar la Historia “se divide en las etapas llamadas comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo, sin explicar jamás las razones del cambio histórico fundadas en la transformación de los modos de producción”. (Sánchez Quintanar, 2000:60)

La Historia comprende acontecimientos periódicos ya que señala momentos históricos, definidos, ya sea de manera política, militar o social, implicando diferencias específicas en cada acontecimiento conocidas como etapas en la Historia.

Podemos mencionar diversos ejemplos tanto de Historia mundial como Historia de México, Revolución Francesa, Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Guerra fría, Independencia de Estados Unidos, Independencia de México, Revolución etc. Todos ellos comprendidos en un período determinado breve o extenso.

Por ello es necesario que el historiador tome consciencia acerca de cómo se deben abordar estos períodos históricos para que el alumno pueda comprenderlos e identificarlos adecuadamente.

2.1.2 La delimitación temporal

El historiador deberá de tener muy clara la percepción de la temporalidad, pues comprende las delimitaciones temporales realizadas en cada tema, determinando sus inicios y conclusiones, así como sus antecedentes y consecuentes, que

identifican a cada suceso, con sus particularidades por lo que no pueden contarse bajo el mismo juicio general para todos.

También es “necesario tener en cuenta que los procesos de enseñanza de la Historia implican diversas formas de subdivisión del devenir histórico, que no necesariamente se fundamentan en una percepción teórica o metodológica de la Historia.” (Sánchez Quintanar, 2000:62)

Podemos considerar las subdivisiones como formas de división del tiempo, para relacionar la estructura interna temporal de los procesos históricos con la extensión de las horas clase, pues el número de éstas que contenga el período escolar, dependerá la profundidad con que se deben de analizar los temas, y cuanto tiempo se le asignará a cada tema.

2.1.3. La previsión fáctica

“Una pervivencia parcial del positivismo malentendido generó el vicio de percibir y enseñar la Historia con el criterio de que lo importante del conocimientos histórico era la verdad demostrable con toda precisión.” (Sánchez Quintanar, 2000:63)

Lo más valiosos para esta corriente era el aprendizaje de los datos precisos, fechas, nombres de los personajes, batallas y acontecimientos, los cuales se deberían de aprender de memoria, haciendo que la Historia fuese aburrida y tediosa.

Posteriormente con la llegada del marxismo y funcionalismo se determinó que la Historia se aprendería desde la interpretación doctrinaria, de los ciclos, periodos,

movimientos, restando importancia a los datos precisos, que son la base de la historia, pues si no se tiene con precisión la fecha exacta de los acontecimientos no se podría precisar el acontecimiento en sí.

Sánchez Quintanar asienta que “la cantidad, la calidad y el manejo de datos es función del historiador-enseñante, que debe analizar las condiciones educativas para definir sobre los contenidos y la dosificación de los datos históricos que deben incorporarse en su enseñanza. De esta manera, la forma y la cantidad de los datos históricos que el historiador enseñante incluya en el proceso de demostración de la Historia que desarrolle dependerán también de la orientación teórica y metodológica que sustente y de la forma en que la aplique al conocimiento histórico que enseñe.” (Sánchez Quintanar, 2000:64)

2.1.4 Sincronía y diacronía

Dentro de este mismo apartado podemos considerar como problemática la sincronía y la diacronía.

En la enseñanza Historia, existe un gran confusión debido a que existen diversos fenómenos históricos que se han desarrollado al mismo tiempo en diferentes lugares, o sucesos que se desarrollan en el mismo lugar pero en diferentes tiempos, presentando características similares.

Por ejemplo es muy difícil que coincida un curso de Historia Universal con un curso de Historia de México, que empate de manera sincrónica el transcurrir de los espacios de ambos cursos.

Los alumnos conciben el procesos histórico de manera específica, como un transcurrir autónomo, sin relación con la vida cotidiana. Por lo cual es importante formar en los alumnos la visión del desarrollo sincrónico de los diferentes acontecimientos, procurando que adquiriera una cultura histórica integral.

2.1.5 Permanencia y cambio

Estos términos se refieren a la consideración al analizar cada proceso histórico específico ¿cuáles son los elementos, aspectos, características de las sociedades que se mantienen constantes a pesar del transcurrir el tiempo en cada uno de ellos?

Es importante señalar también que la continuidad de los procesos históricos no pueden considerarse como una repetición constante e igual de las características de cada periodo, así como la transformación de las sociedades no es nunca total y absoluta, él matiz que en el señalamiento de estas características se muestre a los educandos puede basarse en un profundo conocimiento histórico y en un análisis muy riguroso de las características específicas de cada proceso social que se analice al enseñarlo.

2.1.6 La duración

La explicación de la Historia, en su carácter de difusión, depende de la vigencia de los sucesos, estos periodos deberán de ser considerados por los historiadores “adaptarlos o utilizar otros recursos para hacer comprensible la variabilidad temporal de los fenómenos históricos en sus tareas de difusión” (Sánchez Quintanar, 2000:68).

Consideramos que el historiador enseñante debe mostrar el desarrollo de los fenómenos históricos concretos que a su vez forma parte de otros procesos más extensos.

2.2 La espacialidad

La segunda coordenada del desarrollo histórico es el espacio, el cual se concibe como espacio geográfico físico.

Anteriormente el espacio físico fue concebido como una entidad separada de la sociedad, surgiendo así la geografía crítica basada en el materialismo histórico durante la década de los setenta.

Una idea más actualizada del espacio permite pensarlo hoy como el ámbito socialmente construido por el hombre, en el que la naturaleza y la sociedad no son dos opuestos excluyentes entre sí, sino que es preciso ver en ellas un antagonismo indisoluble que las diferencia, pero que, al mismo tiempo las integra en una unidad” (Lobato, 1995:150).

Por ello podemos concluir que el ámbito espacial ha sido construido o deconstruido por el hombre a través del tiempo por medio de elementos históricos que no pueden estar desligados de los procesos políticos.

2.2.1 La ubicación espacial

Es importante revisar los criterios con los que por tradición se ha ubicado la historia en el espacio, por ejemplo “Historia Universal e Historia de México” (Sánchez Quintanar, 2000:71) son dos cursos con los que las escuelas pretenden nutrir al estudiante e iniciarlo a los conocimientos históricos, por otra parte cabe

señalar que hablar de Historia Universal no significa hablar de la historia a nivel mundial, puesto que solo se hace referencia a algunas zonas de Europa, Asia, América o África, y solo se manejan determinadas épocas, limitándose a su visión eurocentrista u occidental, incurriendo en una percepción viciada e incompleta.

Otros conceptos que se manejan en historia son los de Oriente y Occidente reflejados también en ubicaciones espaciales fijas. A raíz de la expansión capitalista y económica el mundo entero se ha enraizado en la historia de occidente.

No es factible modificar los términos con los cuales se expresan las formas de concebir el espacio neohistórico, por ello es muy importante que los profesores tengan conciencia de ello para explicar los procesos de enseñanza y hacer concientes a los que no son especialistas de las diferentes formas de denominación que asumen las regiones geográficas, sin importar la relación que se tenga con el sujeto que percibe la Historia.

Como otro ejemplo podemos citar la Historia de México, que generalmente se enseña desde una perspectiva viciada por la insularidad. Pareciera ser que nuestra historia se vislumbra, lejos de todo contacto con el mundo, excepto algunos sucesos que se relacionan con otras entidades geohistóricas, como es el caso de la Independencia de México en donde existe una relación entre México y España. Esta disparidad de los espacios históricos producen en el educando una visión errónea o deformada de la realidad de Estado y naciones.

“El concepto de espacio socialmente construido por el hombre que ha de aplicarse en la enseñanza al espacio histórico, debe contener todas sus implicaciones. Es

decir el historiador-enseñante ha de contemplar, antes de enseñar, el ámbito espacial en él que se desarrolla cada fenómeno histórico y todo el proceso histórico” (Sánchez Quintanar; 2000:73).

Tanto el docente como el educando deben percibir elementos determinantes de ciertas épocas y lugares, contrastando sus propias vivencias al encontrarse en un espacio diferente y ante otra época. El identificar dichos elementos contribuye a crear una imagen espacial de la historia, que no siempre es adecuada para abordar ciertos fenómenos sociales y culturales.

2.2.3 Centralismo y regionalismo

Los procesos de centralismo y regionalismo, son aplicables a los procesos internos nacionales al igual que a los proyectos internacionales, de algunas épocas como el colonialismo, el imperialismo o diversos núcleos de poder.

Estas subcategorías constituyen, de hecho formas de percepción del espacio histórico que representan características políticas e ideológicas que es necesario tomar en cuenta, para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo muy claro es el concepto de globalización, recientemente adoptado a nivel mundial, siendo este concepto determinante en el desarrollo histórico de las sociedades contemporáneas.

Si tomamos como referencia la Revolución Mexicana en el noreste del país bajo el dominio del grupo obregonista; en el bajío con la influencia del catolicismo; en el sur, con el dominio del zapatismo y la pluralidad en el centro del país. Podemos darnos cuenta de que es un suceso que acontece en diferentes regiones de México, en donde cada una de ellas, atiende a diversas costumbres, ideología, regiones, y formas de vida, todos estos aspectos de regionalismos no permiten

que se pueda llevar a cabo una historia para cada lugar, por el contrario se toma como eje las características de la región central, que es la visión centralista sin importar la zona geográfica en que acontecieron los hechos.

La contrastación entre las diversas zonas del mundo, podría ser vista desde un enfoque sincrónico, para eliminar o difuminar la visión eurocentrista occidental de la historia del mundo, Sánchez Quintanar propone el manejo de la línea del tiempo para facilitar el logro de este propósito (Sánchez Quintanar, 2000:76).

2.2.4 Precisión fáctica

La precisión fáctica en relación con el espacio histórico recubre gran importancia. Consideramos que es muy importante que el ser humano tenga conocimientos generales de geografía para saber donde se encuentra ubicado, cuál es su espacio físico, de qué está compuesto su ambiente, ríos, mares, lagos, países.

Tanto la geografía como la Historia, han modificado sus procesos de enseñanza atendiendo a las ideologías y políticas educativas de los diferentes gobiernos en nuestro país; por ello es difícil admitir que los estudiantes, sobre todo los de nivel avanzado como es el medio superior, o Licenciatura, no sean capaces de ubicar algún país en el planisferio del mundo, o lo que es peor las zonas de algunos sucesos importantes en nuestro país como por ejemplo, en que zona tuvo influencia el zapatismo, durante la revolución mexicana.

Por ello es importante que el historiador enseñante sea capaz de establecer criterios que otorguen las herramientas necesarias para el estudiante sea capaz de localizar un suceso tanto de manera histórica como geográfica.

2.3 Los sujetos de la Historia

El conjunto de individuos de una sociedad forma parte del proceso histórico, pues dichos individuos participan de manera activa en el desarrollo del acontecer. Siendo este mismo conjunto de individuos el que determina el devenir histórico de una sociedad.

Recordemos que la Historia está hecha por hombres, y son ellos quienes hacen la historia aunque este fenómeno pareciera presentar dos vertientes; por ello Quintanar afirma “no existen individuos naturales, sino individuos sociales, constituidos por el lugar que ocupan dentro del proceso histórico de la vida real, por lo tanto debe analizarse en su actividades a la luz de su función social.

En lo referente a los sujetos de la Historia podemos plantearnos varias interrogantes como; ¿Quiénes son partícipes en el desarrollo de algunos fenómenos históricos determinados?, ¿Cómo es que algunos logran destacar en cada circunstancia?, ¿Quiénes son los personajes protagónicos? ¿Qué papel desempeñaron dentro del proceso histórico?, así como ¿Quiénes son los personaje secundarios?, ¿Cuál era la labor de cada personaje?, es decir quiénes son “hacedores de la Historia” (Pereyra, 1979:78).

Es necesario comprender que la Historia es un proceso social, que no separa al individuo de sus realidad, por ello es importante señalar el papel que juegan los diversos actores histórico ya sea de manera individual o colectiva de acuerdo a las condiciones del momento. “En otras palabras identificar a los actores que son sujetos de la historia, con ejemplos concretos: clases sociales, grupos políticos, instituciones, gobiernos, naciones, pueblos y, desde luego individuos, para estudiarlos en su función social dentro de las condiciones de tiempo y lugar en que la ejercen” (Sánchez Quintanar; 2000:79).

Es evidente que esta disparidad percibe la historia desde muy diferentes planos de formación que tienen que ver principalmente con la edad de los individuos, o la condición social.

Debemos entender que la comprensión de la historia es un proceso total, que no separa al individuo de su realidad, que si bien es cierto la enseñanza está compuesta de un gran cierto grado de abstracción, también es necesario destacar el papel que juega cada individuo dentro de sus grupo social, y así poder identificar adecuadamente quienes son los personajes principales que hacen la Historia.

Un ejemplo muy claro es la relación de los grupos sociales que participaron en la Revolución Mexicana bajo el concepto de caudillos; así como el grupo encabezado por Benito Juárez, quienes fueron conocidos como los liberales.

Por ello es necesario analizar las hipótesis pertinentes para descubrir las conexiones que tienen entre sí y de esta manera poder ubicar cómo se desarrollan los procesos históricos, para que este conocimiento sea aprovechado tanto para los que enseñan historia como para quienes la aprenden.

La importancia del conocimiento preciso y profundo del acontecer histórico, como sus aspectos teóricos y metodológicos deben de ser estudiados a profundidad por parte de los profesores que realizan la función de enseñar Historia, haciendo clara la identificación de los diversos aspectos como: los tipos de gobierno, los sectores sociales, los grupos políticos, y todos y cada uno de los elementos que participan

en los procesos históricos, con la finalidad de identificar sus rasgos y características en dichos procesos.

Sin embargo aún en nuestros días diversos sectores participes en el devenir histórico, han sido olvidados, marginados o se les ha restado importancia por diversas razones como por ejemplo ser mujer, ser indígena, entre otros, es obvio que solo algunos grupos aislados y sin poder reconocen esta situación siendo ellos mismo quienes se encargan de difundir y recordar estas hazañas, que no serán trascendente en la enseñanza de la Historia.

2.4 El papel del individuo en la Historia

En la mayoría de ocasiones los protagonistas de los hechos históricos son individuos tanto individuales como colectivos, quienes destacan entre el resto de la sociedad, al ejercer una función de liderazgo o por condiciones de diversa índole.

Pueden ser múltiples los motivos por los que una persona pueda sobresalir de su grupo social, siendo incuestionable que la historiografía ha resaltado el hecho de que un hombre pueda desempeñar un papel importante en la construcción del proceso histórico.

Este fenómeno se entrelaza con la Historia de cualquier país, haciendo destacar a dichos individuos como héroes nacionales, como es el caso de México, en donde destacan principalmente los Héroes y Antihéroes, los primeros pertenecientes a los luchadores incansables por la justicia y la igualdad, como Miguel Hidalgo, Emiliano Zapata, etc. Y los segundos pertenecientes a los corruptos, antidemocráticos, egoístas como Hernán Cortés, Porfirio Díaz etc.

Ibargüengoitia citado en Sánchez Quintanar, señala “El otro día oí a una madre explicarle a su hijo de siete años los rasgos fundamentales de la Historia de México basándose en una serie de estampas con retratos de hombres celebres. Le decía el cura Hidalgo es este viejo calvo. Morelos es el del pañuelo amarrado en la cabeza, Zaragoza el de los anteojos; Iturbide el de las patillas y el cuello hasta las orejas y esté que se parece a tu tía Carmela” (Sánchez Quintanar, 2000:82).

Dentro de la enseñanza escolar el poder identificar a los personajes se ha convertido en una parte esencial de la enseñanza de la Historia actual, sin embargo en el ejemplo anterior podemos identificar cómo es que esta identificación es de manera errónea, atendiendo a las intenciones de la ideología política hegemónica en turno.

Es obvio que el proceso histórico no se desarrolla en una dinámica ajena a la acción humana manejada por entidades externas a los individuos pese a que algunas teorías filosóficas lo hayan concebido así, sino que se desarrolla en el marco de un sistema complejo de relaciones y contradicciones sociales que rebasan y engloban al mismo tiempo las acciones particulares.

Sin embargo, es incuestionable que la condición especial, diferente o excepcional de aquellos sujetos cuyas características se combinan con el momento y las circunstancias en que viven, es la que los hace notables entre los de su grupo o generación.

Es también importante el papel que como ejemplo pueden desempeñar dentro del proceso educativo. En tal medida me parece que la enseñanza de estos individuos se convierte en una función indispensable, incluso, para la formación de una conciencia nacional, de la que tan necesitado se halla nuestro país.

Es evidentemente claro que la enseñanza de los individuos es una función indispensable para la formación de una conciencia nacional, siendo clave la importancia de personajes destacados.

2.5 La interrelación de los aspectos de la vida social

El proceso histórico sigue una línea de desarrollo continua, con un carácter integral, en el que la sociedad vive el acontecer de una manera completa. Por ello podemos afirmar que la historia no se divide, sino que es el historiador quién la divide en segmentos, periodos, procesos y aún en el aula la historia queda dividida en años, semestres y horas clases, según la metodología utilizada en cada institución.

“El enfoque teórico con que se aborda la Historia es causa en la mayor parte de las ocasiones, de la forma hegemónica con que se enseñan en los aspectos en los que se divide artificialmente la vida de las sociedades” (Sánchez Quintanar, 2000:85).

De esta manera la visión neoliberal actual privilegia el aspecto político, económico y social, como es el caso de los festejos del bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución en donde nuestras autoridades aprovechan estos eventos para hacer campaña política.

Sin embargo la realidad social debe concebirse como un todo, al igual que la percepción que el materialismo histórico sustenta.

Los criterios a partir de los cuales habrá de realizarse la separación de los periodos históricos tienen una gran importancia para la elección de temas que se enseñaran principalmente en las escuelas, y que será considerado como saber histórico. Es importante que la historia sea vista como un proceso vital y vivo, para que pueda ser comprendida.

Para lograr esta comprensión es necesario considerar la vida de la sociedad en todos sus aspectos “pensar en los temas que se muestran, que se enseñan, como parte de un proceso dinámico que integra las formas de producción y distribución de productos materiales, la política, el arte, la ideología, el derecho y la milicia, pero también las comidas, las bebidas, las diversiones, el amor, los colores, los olores; la vida cotidiana en suma” (Raphael Samuel, 1984:134).

Es necesario revisar los aspectos que conforman la sociedad, los que son relevantes en un momento dado y que atienden a un fenómeno específico, y que hacen que el estudiante se apropie del conocimiento siendo capaz de analizarlo.

Sin embargo en los programas escolares, abarcados por periodos lo más importante es que el alumno memorice de manera aburrida, ya que no concibe las formas de vida presentadas en las ilustraciones, pero más aún no tiene una concreción clara de quienes son los conservadores y quienes los liberales; el concepto va más allá de su vida cotidiana, pues en este momento el está viviendo bajo otros conceptos físicos e ideológicos, ahora son diferentes las fuentes de

trabajo, los comercios, las ferias, el transporte, la vestimenta, los servicios públicos, y aún más con el uso de la computadora.

La vida actual del estudiante es tan distinta a la plasmada en “El Periquillo Sarmiento, o en el conocimiento y la clara percepción del historiador enseñante” (Erskine Fanny, 1942:77).

Por ello es importante que primeramente el historiador se encuentre comprometido con lo que está enseñando para pueda despertar en sus alumnos el interés hacia la Historia, y dejar de verla como algo aburrido o innecesario para la vida actual.

2.6 La relación con el presente

Es importante entrelazar la Historia del pasado con el presente, pues no podemos negar que los acontecimientos actuales están ligados a los acontecimientos del pasado, pues estos son quienes han marcado de manera trascendental el rumbo e ideología de nuestro país.

Si bien es cierto que las relaciones entre el pasado y el presente no son perceptibles a la ligera ni de forma lineal, dado que los eventos no son continuos y permanentes, pues van sufriendo modificaciones con el pasar del tiempo y por quienes se encuentren como grupo de poder.

El conocimiento del pasado nos hará comprender mejor cual es nuestro presente y una proyección hacia el futuro. Esta relación del pasado-presente es primordial en la educación escolar, debe romper con el esquema equívoco en donde el educando ve la historia como algo que sucedió hace mucho tiempo, y que no tiene ninguna relación con el presente.

Romper con este esquema equivocado es tarea importante para el historiador pues es él quien debe generar en el alumno el interés, y la percepción de la Historia como un hecho relacionado entre el presente, pasado y futuro; es verdad que no es tarea fácil romper con esta ideología hegemónica que tenemos en donde lo más importante es aprenderse nombre y fecha de los personajes heroicos.

Dejando de lado que la intervención de cada uno de ellos ha modificado de manera simple o sustancial los acontecimientos actuales, ideologías, modas, festejos, crisis económicas etc.

CAPITULO III ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO

A continuación describo las características principales en cuanto a la enseñanza de la Historia en educación primaria y secundaria, para posteriormente realizar lo propio en la Educación Media Superior.

La educación básica en México según la RIEB⁷ se encuentra articulada de la siguiente forma: un año de educación preescolar, seis años de educación primaria y tres años de secundaria.

3.1.1 La Enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria

A raíz de la firma del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, se dió especial importancia a la enseñanza de la Historia en los niveles de primaria y secundaria. En educación primaria, la asignatura dejo de ser parte de los programas de ciencias sociales, y al igual que la geografía y el civismo, recuperaron su propio espacio en los materiales didácticos editados por la SEP (programas de estudio, libros de texto para estudiantes, libros para el maestro, avances programáticos).

⁷ RIEB: siglas de la Reforma Integral de Educación Básica. Reforma que articula los niveles preescolar, primaria y secundaria como educación básica obligatoria. A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y en educación secundaria (2006,) la SEP y el SNTE establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y educación media superior. Asimismo se señalo la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el ultimo año de preescolar y el primero de secundaria

El plan y programas vigente para la educación primaria es la versión 2009, el cual se encuentra fundamentado en la RIEB, y la Alianza para la Calidad de la Educación suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal Calderonista y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que establece “la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencia” (SEP, 2009: 10).

El modelo educativo está basado en el desarrollo de competencias por parte del educando con la intención de responder a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI. Las competencias que pretende desarrollar el plan de estudio son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP, 2009:42-43).

Los retos actuales de la escuela primaria se centra en elevar la calidad educativa y, en incorporar al currículo y las actividades cotidianas; el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua como asignatura de orden estatal; fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y educación Artística y la renovación de la asignatura de Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética; la ampliación de un horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas, en el caso de las escuelas de tiempo completo; la renovación de los objetivos de aprendizaje y la aplicación de nuevas estrategias didácticas como es el caso de la TIC´S (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

El plan y programas de estudio de educación primaria dan continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudio de educación secundaria 2006

en relación con tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de las competencias y c) la incorporación de temas que abordan en más de una asignatura –transversalidad- (SEP, 2009:45).

Los tecnócratas arquitectos de la RIEB pretendieron articular las asignaturas que conformar la currícula en uno solo que muestre la integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Estos tres planes de estudio están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica. Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2006:46).

La asignatura de Historia en educación primaria se trabaja en los siguientes campos:

- Exploración de la naturaleza y la sociedad, es una asignatura que se cursa en los primeros dos grados de primaria y que comprenden contenidos de las asignaturas de Ciencias naturales, Historia y Geografía, así como de contenidos del campo de la tecnología.
- Estudios de la entidad donde vivo es una asignatura que se cursa en tercer grado de primaria y comprende contenidos de la asignatura Geografía e Historia.
- Los campos formativos “Desarrollo personal y social” y “Expresión y apreciación artística” tienen vínculos formativos con las asignaturas de Ciencias naturales,

Historia y Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación artística. (SEP, 2009:48)⁸

El programa de Historia para educación primaria 2009 pretende:

- Reforzar el enfoque formativo y la concepción de una Historia en permanente construcción, con diferentes ámbitos de análisis y sujetos históricos.
- Organizar el currículo con base en los propósitos de Historia en la educación básica y el desarrollo de tres competencias en la enseñanza de la Historia.
- Graduar los contenidos con el fin de darles un tratamiento didáctico más profundo.
- Proporcionar a los maestros herramientas para guiar su práctica docente con la incorporación de: aprendizajes esperados, sugerencias didácticas y recursos.

Para la actualización de los contenidos fue necesario incorporar los avances relacionados con la Historia en sus diferentes ámbitos e introducir el estudio y análisis de las problemáticas actuales. La graduación de nociones históricas considera integrar el aprendizaje de las nociones de tiempo histórico a experiencias concretas y cercanas al alumno, así como graduar el aprendizaje de conceptos e instrumentos de medición del tiempo.

⁸ Ver Anexo 2 donde muestro el mapa curricular del plan de estudios de Educación Primaria 2009

Características del programa

La adecuación de los contenidos de la asignatura de Historia considera la temática, propósitos y enfoque para su estudio en preescolar y secundaria. En preescolar se busca desarrollar la identidad personal del niño, la adquisición de capacidades fundamentales y el aprendizaje de pautas básicas para su integración en la vida social. La referencia directa con Historia es el campo formativo exploración y conocimiento del mundo, con la cual el niño inicia su aprendizaje elaborando inferencias de lo que sabe del entorno natural y distingue algunas de las características de su cultura.

El alumno de primaria gradualmente pasa del estudio de la Historia personal y familiar al de la comunidad, la entidad federativa, el país y el mundo, finalmente, el estudiante de secundaria profundiza en el estudio de la Historia Universal y de México, además de reconocer sus interrelaciones. La modificación de contenidos considera los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, que define el tipo de ciudadano que se espera formar al término de la educación obligatoria, para que los alumnos comprendan las características del mundo en el que viven.

Con el estudio de la Historia en la educación básica se busca fortalecer 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; el manejo de información histórica; el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural. De tal manera 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.

En los programas de estudio se considera la enseñanza de una Historia global, es decir, una Historia integral que establece lazos entre los ámbitos económico, político, social y cultural. Asimismo, plantea el reconocimiento a diversos sujetos

históricos, incluyendo algunos de sus protagonistas pero, sobre todo, al pueblo. Los ajustes a los programas de estudio de Historia abarcan los seis grados. El desarrollo de las nociones de tiempo y cambio, iniciadas en la educación preescolar, avanza en los primeros dos grados, y los niños y niñas conocerán, entre otros aspectos, por qué se celebran las efemérides de la historia nacional.

Las formas de vida más importantes de la Historia de cada entidad federativa se estudian en tercer grado. El cuarto grado atiende el estudio de la época prehispánica a la consumación de la Independencia y, en quinto grado, de la Independencia a nuestros días. En sexto grado el estudio de México se integra con la Historia universal, que comprende de la prehistoria al inicio del siglo XVI.⁹

3.1.2 Algunas problemáticas de la enseñanza de la Historia en educación primaria

La enseñanza de la Historia en el nivel básico adolece de un problema fundamental: el abismo entre las propuestas teóricas y las realidades. Con esta frase cruda y directa que tomo de Lerner, investigadora mexicana con una amplia trayectoria en la enseñanza de la Historia, inicio este apartado del presente capítulo, con la cual fundamento el describir las principales problemáticas en este nivel que son: la cantidad de los contenidos programáticos, el tiempo destinado a su enseñanza, la repetición de éstos en los diferentes grados, las condiciones laborales del docente, el diseño de los materiales por parte de los especialistas que muchas veces tiene un desconocimiento total de la educación básica, entre otras; a continuación detallo dichas problemáticas

a) La cantidad de los contenidos programáticos

La enseñanza de la Historia en México, como en muchos países del orbe en el nivel básico, tiene un defecto capital: exceso de contenidos, por la cantidad de

⁹ Referencia tomada de la página de internet consultada el día 30 de diciembre del 2010

periodos históricos y de culturas que abarca. Esto hace que sea imposible cubrir sus programas en clase (Lerner: 1998:196).

Este problema merece una cavilación profunda. Hay diferentes formas de "abordarlo": la primera, es no decir *a priori* qué temas del programa tocar y cuales descartar, dejando que el reloj determine los temas que se tratan. La consecuencia de esta elección es generalmente la siguiente: el maestro desarrolla las primeras unidades del programa, y le faltan siempre las últimas, que suelen ser básicas porque versan sobre la historia contemporánea de México y universal. Esta práctica es muy común y corriente en nuestro país (Lerner: 1998: 197).

Frente a esta propuesta, cabe destacar que algunas regiones y países desarrollados han intentado remediar el problema de otra forma, particularmente una selección de los temas que se abarcan en cada curso.

Diferentes criterios han sido utilizados para hacer estos recortes: algunas veces se ha optado por tratar algunos temas (los que se consideran importantes) profundamente y el resto superficialmente; otras la selección ha respondido a otros criterios: alguna vez se toman en cuenta los intereses de los destinatarios; por ejemplo, se ha dicho que a los adolescentes les llama la atención la historia de la ciencia, de los descubrimientos geográficos, de la vida material y de la forma en que otros hombres treparon al poder.

También la elección se ha hecho a partir de los géneros de Historia que son más importantes y significativos para los diferentes grados del sistema escolar; el autor español Jesús Domínguez, recomienda incluir en el nivel intermedio (en secundaria y preparatoria) cinco tipos de Historia: la contemporánea, local, de la

vida cotidiana, de los cambios (en región o vivienda) y el porqué de la Historia. (Lerner, 1998:197).

b) Tiempo destinado a su enseñanza

En el programa de educación primaria 2009 al igual que sus predecesores los tiempos destinados para la enseñanza de la Historia son muy magros y reducidos. En primer y segundo grado de primaria el plan de estudios señala en el espacio curricular la asignatura Exploración de la Naturaleza y la sociedad (temáticas que abarcan contenidos de Ciencias Naturales, Geografía e Historia), solo dos horas a la semana de un total de 22.5. Para un total de 80 horas anuales de un total de 900, lo cual no es ni el 10% de la carga tiempo horario anual, cabe recordar que son tiempos compartidos con otros contenidos y son solo sugerencias al docente ya que éste puede reducir aún más los tiempos de su enseñanza, o en su defecto dedicar un poco más de tiempo.

En el tercer grado de primaria la tendencia se da de la siguiente forma: tres horas semanales en la asignatura de Estudio de la Entidad donde vivo (Geografía e Historia) de un total de 22.5 horas. Para una suma anual de 120 horas de un total de 900 horas anuales. Un 13% de la carga tiempo horario anual.

En el cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria se trabaja la asignatura de Historia como tal, las horas semanales destinadas a su enseñanza son de 1.5 de un total de 22.5. Para una suma anual de 60 horas de un total de 900 horas anuales. Apenas un 6.6% de la carga tiempo horario anual

c) La repetición de contenidos

La enseñanza de la Historia en México, Para Lerner, enfrenta algunas veces un segundo problema importante: la repetición de los mismos contenidos durante años, incluso décadas. A través de los cursos que la Investigadora ha asesorado, de formación de profesores, se ha percatado de que algunos maestros enseñan – actualmente- algunos temas del programa, de la misma forma en que fueron enseñados hace treinta y cinco años. Por ejemplo al llegar a la Revolución mexicana se repite y asimila el “archiconocido” asesinato de Madero, la traición del chacal Huerta, las muertes posteriores de Zapata y Villa, etcétera (Lerner, 1998: 197).

La repetición de contenidos implica sólo un mínimo de esfuerzo, tanto al enfrentarse a un salón de clases, como al escribir un libro de texto. Lo más difícil para maestros, formadores de maestros y autores de libros de texto, es exactamente lo contrario, renovar los contenidos históricos porque ello implicaría las siguientes tareas:

1.- Actualizarse a través de la consulta de muchas fuentes secundarias (libros y artículos) producidas por la historiografía nacional y extranjera con el fin de introducir sus resultados en las clases y en los materiales didácticos (libros de texto, por ejemplo). Ésta es una tarea especial; implica seleccionar, traducir y adaptar los contenidos académicos a la enseñanza en muchos aspectos (elección de temas y su tratamiento desde el punto de vista histórico y pedagógico, etcétera).

2.- Hacer investigación primaria sobre algunos temas del programa (la vida cotidiana en diferentes periodos) en fuentes primarias (archivos,

periódicos, colecciones de historia oral, etc.) para introducir posteriormente sus resultados en libros de texto y en las aulas. (Lerner, 1998: 198)

Las condiciones laborales (salarios y jornadas de trabajo) dificultan la actualización. Los maestros por ejemplo, no tienen tiempo de hacerlo porque para sobrevivir en las condiciones económicas actuales tienen que correr de una escuela a otra en el caso de la secundaria y atender dos turnos, o emplearse en la primaria. Por otra parte Los autores de textos, muchas veces tienen muy pocos meses para elaborarlos.

d) La formación frente a la información

Durante décadas la enseñanza de la Historia ha consistido -tanto en las clases como en los libros de texto- en hacer que el alumno memorice diversos hechos que suele olvidar después del examen. En México y en el mundo hay consciencia de este problema fundamental que hace que la historia sea aburrida e intrascendente. Para remediarlo se han planteado algunas soluciones, por ejemplo:

1.- Seleccionar los procesos esenciales -no los hechos- que el alumno debe aprender en cada grado escolar.

2.- Substituir la memorización de la información por otras operaciones intelectuales como: selección, uso, comprensión, explicación, inferir dudas, hipótesis e interpretaciones. Aunque cada caso habría que adecuarlas al desarrollo cognoscitivo de los destinatarios, los niños por ejemplo pueden comprender cosas concretas y con pocas variables; los adolescentes, en cambio, pueden captar cuestiones abstractas, con más variables, inferir

hipótesis, confrontar dos versiones del pasado, hacer investigaciones de tipo deductivo, etc. Esto es importante saberlo para no pedirles realizar tareas que no pueden como en los últimos programas de primaria y secundaria de la SEP, en que se pide que alumnos de ambos ciclos expliquen el pasado, sin detenerse a pensar si pueden hacerlo y que las explicaciones son muy relativas: varían por épocas y autores. En el fondo es más importante comprender enfáticamente el pasado.

3.- Enseñar la Historia de otra forma: Descartar paulatinamente la descripción cronológica de los hechos del pasado e introducir medios más vivos y experimentales, como por ejemplo ejercicios y actividades, donde se organiza la información a partir de otros criterios que permitan al alumno desarrollar una participación más activa. Esto se hace en escuelas de vanguardia de diferentes países Europeos (Francia, Inglaterra, España), pero todavía no es una práctica generalizada. En el fondo implica modificar la dinámica de clases, el papel del profesor y del alumno, elaborar libros de texto diferentes, enseñar otro tipo de historia: dejar atrás la historia positivista, para hacerla más analítica, comprensible y global. Esta labor no puede cambiar de un día a otro.

e) La relación entre la Historia y otras ciencias humanas

Uno de los problemas del sistema actual de asignaturas es relacionar la Historia con las demás ciencias sociales, particularmente por considerarse que la Historia es la columna vertebral de éstas en el nivel básico (porque no se imparte allí economía, ciencia política, psicología, antropología, etc.) y porque se debe interrelacionar con las materias de este tronco que sí se incluyen en este ciclo: Geografía, Civismo y Español.

La relación entre el Civismo y la Historia

No hay una propuesta elaborada de como relacionar ambas materias, ni una concepción acertada de qué es el civismo. Para ello Lerner propone algunas sugerencias de concatenación:

1.- Las festividades cívicas que tienen un lugar importantísimo en la enseñanza de la historia en la primaria, deben analizarse en clase por los valores que implican, por ejemplo, la independencia de México el 16 de septiembre y el 5 de mayo o la igualdad social el 5 de febrero y el 1 de mayo.

2.- Al revisar la Historia nacional y universal se debe asumir una postura crítica, y resaltar los mejores y peores valores de la humanidad en diferentes culturas y regímenes políticos, así como las vidas ejemplares de algunos hombres. Por ejemplo, desde mi punto de vista, el nazismo es el régimen de la historia contemporánea que ha enarbolado los peores valores humanos y prácticas políticas (el racismo, el genocidio, la intolerancia, el autoritarismo).

3.- La utilidad de la Historia es un problema que se debe discutir abiertamente en clase a través de juegos y discusiones, porque ésta materia suele parecer inútil a muchos alumnos, y es conveniente analizar democráticamente ésta cuestión. Al final el maestro debe señalar que ésta disciplina debe formar la conciencia cívica del alumno a través de la enseñanza de valores y de relacionar el pasado con el presente en todo tipo de temas: abstractos y concretos. En ambos rubros es fundamental que lo que se pregone en teoría se aplique en la praxis y evitar la demagogia; al hablar de nacionalismo y legalismo, por ejemplo, será necesario analizar la

realidad y el predominio o sumisión a valores e ideas extranjeras; de igual modo con otros temas como la corrupción. (Lerner, 1998: 207)¹⁰

La relación entre la Historia y el Español.

Al terminar la primaria y la secundaria, la meta mínima es dominar el lenguaje y realizar operaciones numéricas. Pero hay alumnos que llegan a la enseñanza superior con un vocabulario muy limitado y sin saber comprender un texto y mucho menos escribir. La Historia es una forma de combatir ésta carencia porque a través de ella se amplía el vocabulario del alumno (con palabras de uso común y corriente, conceptos sociopolíticos y económicos, cronológicos, históricos, etc.), Siempre y cuando el maestro los explique en clase, que los libros de texto contengan un glosario con definiciones y que el alumno aplique estos términos con frecuencia para reforzar su aprendizaje. Esto no es lo frecuente, sino lo contrario; en una entrevista que realicé, un alumno egresado de sexto grado de primaria recordaba que en su clase de Historia de México había visto la consumación de la independencia y la consolidación del estado Mexicano, pero no supo explicarme qué significaban ambos fenómenos. La Historia también es un elemento para mejorar la lectura y redacción de textos, siempre que se ejercite al alumno en ambos trabajos; por ejemplo, en el primer caso, se le debe pedir que deduzca las ideas principales de sus libros de texto y de otras fuentes (novelas históricas por ejemplo) y que aprenda a analizarlos y criticarlos. (Carretero, 1997:44)

¹⁰ Además Victoria Lerner sugiere consultar el texto de Muessig, 1997, pp. 37-41. Actualmente se realizan algunos trabajos sobre la enseñanza del civismo en el nivel básico, desde diferentes puntos de vista: las fiestas cívicas (Eva Taboada) desde derechos humanos, de género, etc. (Catalina Gloria Canedo Castro); Lerner, 1994.

3.2 La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria

A partir del 2006 se empezó a aplicar un nuevo plan de estudios en la escuela secundaria. El modelo educativo al igual que el programa de educación preescolar y primaria esta basado en el desarrollo de competencias y busca asegurar que los adolescentes entre 12 y 15 años tengan acceso a la misma, además de una eficiencia terminal donde adquieran una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior

3.2.1 El Programa de Historia de Educación Secundaria versión 2006

Los propósitos de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria son los siguientes:

- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.
- Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.
- Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
- Transmitan de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.

- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural (SEP, 2006b:11).

El enfoque del programa está diseñado en ejes de la siguiente manera:

Los programas están estructurados en tres ejes que se derivan de las competencias que desarrolla esta asignatura y que tienen como propósito trabajarlos de manera sistemática a lo largo de los cinco bloques que los conforman (SEP, 2006b:13).

Comprensión del tiempo y el espacio históricos

Tiempo histórico. Para que el alumno desarrolle la noción de tiempo histórico es importante que comprenda una serie de relaciones temporales entre los sucesos y procesos a lo largo de la historia, como las siguientes:

- Ordenamiento cronológico. Implica ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión, simultaneidad y duración de hechos y procesos en un contexto general.
- Cambio-permanencia. Consiste en identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la Historia, evaluar los cambios y, sobre todo, comprender que las sociedades no son uniformes, estáticas ni siguen un desarrollo lineal, sino que cada una tiene sus propias características y ritmos de cambio.
- Multicausalidad. Significa explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos tomando en cuenta su complejidad, así como entender la manera en que diversos elementos se interrelacionan y encadenan formando procesos.

- Pasado-presente-futuro. Es de suma importancia ejercitar esta noción para desarrollar el pensamiento histórico ya que posibilita comprender que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y los proyectamos hacia el futuro.

Espacio histórico. Esta noción se ha trabajado con los alumnos a lo largo de la primaria (SEP, 2009:195) y, en especial en el curso de Geografía de primer grado de secundaria, por lo que es conveniente reforzar el desarrollo de las habilidades cartográficas y de localización espacial en la asignatura de Historia. Por espacio se entiende el lugar construido y vivido en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos que lo conforman (SEP, 2006b:13).

Estudiar el espacio no se limita a localizar sucesos históricos en un mapa, sino que implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo. Al trabajar esta noción el adolescente comprenderá cómo el ser humano ha organizado su territorio, cómo ha adaptado y transformado la naturaleza y cuál ha sido y es el impacto que sus acciones han tenido y tienen en el ambiente.

Manejo de información histórica

Este eje está relacionado con contenidos procedimentales y habilidades intelectuales como:

- Formulación de interrogantes o problemas. Implica cuestionarse sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos. En Historia, esto se refiere a la utilización de diversas fuentes para comparar, extraer, resumir, interpretar y evaluar información. Se debe diferenciar la descripción de un hecho de su interpretación y asimismo considerar las circunstancias históricas que le dieron origen.

- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica. Lo anterior demanda el uso adecuado de conceptos históricos, de la organización de ideas para elaborar un texto, la explicación gráfica u oral de sucesos o la argumentación de algún acontecimiento.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia

La enseñanza de la Historia no tendría sentido sin considerar este eje necesario para fortalecer la responsabilidad social con reconocimiento de los valores universales, la diversidad cultural, y el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural. Lo anterior implica que el alumno se reconozca como parte de su comunidad, nación y mundo; comprenda que sus acciones tienen repercusiones y que sus decisiones deben ser informadas y responsables para el beneficio colectivo. Además, al comprender el desarrollo de distintas culturas a lo largo de la historia, el alumno reconoce y valora la diversidad cultural que ha prevalecido en la sociedad, participa en el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural, y practica el diálogo, la tolerancia y la convivencia con distintos individuos y pueblos.

Ámbitos de análisis

El ser humano percibe su realidad como un todo; por ello los aspectos sociales no pueden separarse de lo político, lo económico o lo cultural. Sin embargo, la fragmentación por ámbitos es convencional y se requiere para que el alumno analice el objeto de estudio y pueda, en un segundo momento, integrar los diferentes elementos y construir una Historia que considere la multiplicidad de factores propios de la vida humana. De ahí que para estudiar las múltiples dimensiones de la realidad se consideren cuatro ámbitos de análisis:

Económico

Permite reflexionar en torno a la manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar y distribuir bienes, por lo que articula todos los conceptos relacionados con las actividades económicas, su organización y avances.

Social

Se refiere al estudio de las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado. Entre los elementos que lo componen están aquellos que tienen que ver con la dinámica de la población en el espacio, algunos aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de distintos grupos y de diversas sociedades a lo largo de la Historia.

Político

Aglutina aquellas temáticas relacionadas con el papel que los seres humanos han desempeñado en la organización política de las sociedades, así como el desarrollo de las instituciones y procesos políticos que han transformado el mundo.

Cultural

Contempla la manera en que los seres humanos han concebido el mundo natural y social que les rodea y las formas como lo han representado, explicado y transformado. Si bien se parte de un concepto amplio de cultura, se ha procurado seleccionar algunos aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada (SEP, 2006b:15).

Relación con otras asignaturas

La asignatura de Historia contribuye al logro del perfil de egreso de la educación básica y está relacionada con las demás asignaturas. Desde esta perspectiva, la historia aporta a los estudiantes nociones y habilidades de pensamiento para ubicar, en un contexto temporal y espacial, contenidos de las asignaturas de Geografía, Formación cívica y ética, Ciencia y tecnología, Español y Artes. Además, se enriquece con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de otras asignaturas como, por ejemplo, la noción de *espacio* que se aborda en Geografía y la de *ambiente*, propia de Ciencia y tecnología (SEP, 2006b:16).

La Historia también comparte propósitos con otras asignaturas; por ejemplo: con Español, el interés por desarrollar habilidades para la consulta e interpretación de textos y la expresión de ideas mediante distintos tipos de lenguaje; con Geografía, la comprensión del espacio y de la diversidad del mundo, así como la lectura y elaboración de mapas; con Artes, el análisis de imágenes o manifestaciones artísticas y el de distintas expresiones culturales; y con Matemáticas, la comprensión y elaboración de gráficas y estadísticas. Por último, Historia, al promover la conciencia histórica, comparte con otras asignaturas el desarrollo de valores y actitudes: con Artes, por ejemplo, el respeto y la conservación del patrimonio cultural; con Ciencia y Tecnología, la valoración del ambiente; con Formación Cívica y Ética, el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo del sentido de identidad, el respeto a la legalidad, el aprecio de la democracia y la participación en la resolución de problemas sociales (SEP, 2006b:15).

Orientaciones didácticas generales

Los programas cuentan con un apartado de sugerencias generales que ofrecen referentes a maestros y alumnos para guiar sus actividades y aplicarlas en el aula. Para el diseño de estas orientaciones se consideró al adolescente, los recursos didácticos, el docente y la evaluación.

Recursos didácticos

La enseñanza de la Historia, así concebida, implica ofrecer al adolescente una variedad de experiencias de aprendizaje que contemplen el uso de recursos como los que se describen a continuación.

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

Fuentes escritas. Para el manejo de información histórica es esencial que los alumnos lean y contrasten diversas fuentes, como documentos oficiales, crónicas

o fragmentos de obras historiográficas, biografías, novelas, cuentos, o atlas, todas las cuales posibilitan apropiarse de conceptos históricos, favorecen el dominio eficiente del lenguaje y permiten comprender diversas posiciones ante un suceso histórico.

Fuentes orales. Son los recursos que proceden de la memoria colectiva de las comunidades, entre los que se incluyen mitos, leyendas, consejos y tradiciones que se transmiten de generación en generación. Este material permite ampliar el conocimiento histórico al proveer información no incluida en los textos impresos, recuperar elementos de la propia identidad y comprender la Historia desde un enfoque intercultural al rescatar las formas de pensar de personas de culturas diferentes.

Mapas históricos y croquis. Estos materiales son de gran ayuda para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura se puede obtener y organizar información histórica, describir relaciones espaciales, hacer comparaciones y realizar inferencias que permitan a los alumnos comprender por qué determinado suceso se produce en un lugar específico. También permiten visualizar de manera sintética los cambios en el espacio.

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

Imágenes e ilustraciones. Éstas pueden ser de diversa índole, como producciones artísticas, fotografías, películas o videos. La lectura y comprensión crítica de imágenes en secundaria ayuda a los alumnos a conocer de manera visual otras épocas, a identificar cambios y permanencias en las sociedades y a comprender algunos valores del pasado. Asimismo, representan un recurso de valor para desarrollar las nociones temporales y espaciales.

Museos. Son un espacio de aprendizaje que ofrece la oportunidad de acercarse a los estudiantes a objetos de otras épocas. Al visitar estos lugares el maestro debe planear actividades en las que el alumno, a través de la observación y descripción de objetos, pueda conocer su uso e importancia en el pasado y por qué forman parte del patrimonio cultural.

Sitios y monumentos históricos. Son aquellos espacios en los que existen vestigios de la actividad humana, como sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, tierras de labor, fábricas, etcétera. Se tiene la falsa idea de que representan tan sólo los lugares que las autoridades han considerado de importancia y requieren de cuidado y protección; sin embargo todo espacio puede convertirse en un recurso para que los alumnos analicen la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las TIC constituyen una alternativa para acercarse al conocimiento histórico y son herramientas que apoyan el desarrollo de las habilidades relacionadas con el manejo de información histórica. Ofrecen a la clase de historia una gran variedad de recursos, entre ellos, videos, paquetes computacionales, Internet, discos compactos interactivos con bases de datos, música o imágenes. El maestro debe tener en consideración los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela y el tiempo disponible, así como concebir que las TIC son una herramienta cuyo uso debe estar encaminado al logro de los propósitos de la enseñanza de la historia, por lo que deben complementarse con otras actividades. (SEP, 2006b:16-18)

El rol del docente

La enseñanza de la Historia demanda del profesor el conocimiento del enfoque y los propósitos, así como el dominio de los contenidos. También es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos:

- El enfoque que prioriza el saber hacer del alumno frente al abuso de la exposición y el dictado, o la copia fiel de textos y la memorización pasiva.
- El perfil de egreso de la educación básica, los propósitos de la asignatura y de la clase en particular, ya que ello le servirá de guía y le facilitará al profesor la enseñanza de una historia explicativa, por encima de la simple transmisión de conocimientos o su repetición.
- Las características, necesidades y problemáticas de los adolescentes con los que se trabaja; estas son clave para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con el contexto sociocultural de los alumnos y para crear un ambiente que logre despertar el interés por el conocimiento histórico.
- Los conocimientos previos de los alumnos, los cuales constituyen la base para incidir en la afirmación, corrección o profundización de los mismos.
- El desarrollo sistemático de las habilidades que estimula la enseñanza de la Historia, pues ello permitirá que el alumno se apropie de las herramientas para el análisis de la sociedad.
- El desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela, lo que significa que tanto el maestro como los alumnos practiquen cotidianamente valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el diálogo y la tolerancia. Tales actitudes y valores apuntan a hacer de la escuela un espacio de aprendizaje para la convivencia, el trabajo colectivo y la resolución adecuada de conflictos.
- El trabajo colegiado con directores, jefes de enseñanza, docentes de Historia y de otras asignaturas para discutir el desempeño de los alumnos y sus avances, así como para compartir experiencias personales, materiales, recursos didácticos, estrategias de enseñanza, formas de trabajo y evaluación, plantear proyectos

conjuntos y aportar propuestas de solución y de mejora de la actividad docente en el aula.

- Propuestas de trabajo integradas en las que participen maestros de distintas asignaturas o alumnos de diversos grados. (SEP, 2006b:19)

Organización de los contenidos

El programa de estudio 2006 en la enseñanza de la Historia en secundaria comprende dos cursos uno dedicado a la Historia Universal y otro a México organizados con un criterio cronológico. Toda cronología es una convención que permite organizar y comprender el pasado, por lo que las posibilidades de elaborar propuestas de cortes cronológicos son variadas.

Los programas presentan una división en periodos que contribuyen a explicar el pasado esclareciendo las principales características de las sociedades analizadas. En ellos se da una visión general y sintética de las principales cuestiones que conformaron a las sociedades en diferentes espacios, subrayando los cambios y transformaciones que las han modificado. La cronología propuesta procura dar prioridad a la explicación de temas relevantes de cada período y responde a la necesidad de reflexionar con mayor detenimiento sobre la historia del siglo XX, de manera que los jóvenes que viven en el siglo XXI tengan una base para comprender los problemas que enfrenta el mundo de hoy (SEP, 2006b:20).

En el programa de Historia I, el primer bloque abarca más de cinco siglos, desde principios del siglo XVI hasta el inicio del XVIII, tomando en cuenta las aportaciones culturales de la Antigüedad y la Edad Media. Se parte del siglo XVI por tratarse del primer periodo de integración mundial, impulsado por las conquistas de la Europa mediterránea. El segundo bloque comprende los años que van de 1750 a 1850, periodo en el que la unificación cultural y comercial mundial desembocó en provecho de las naciones europeas. Fue entonces cuando

ocurrieron las revoluciones que habrían de marcar una etapa de industrialización, libre cambio y luchas políticas que dieron lugar a la formación de los sistemas democráticos. El tercer bloque parte de mediados del siglo XIX y concluye después de la primera guerra mundial. En este periodo se gestó el mundo contemporáneo y se vivieron profundas revoluciones sociales. Características de la época fueron la consolidación de los estados nacionales, el auge del imperialismo, la difusión de la industrialización y un gran desarrollo científico, técnico y artístico (SEP, 2006b:22).

El siglo XX se caracterizó por lo que muchos han llamado la aceleración de la Historia, es decir, la rapidez cada día más creciente con la que ocurren los cambios tecnológicos, mediáticos, sociales y políticos. Por ser tan extenso en acontecimientos y complejidades se le dedican dos bloques.

El cuarto se inicia con la euforia y depresión de los años veinte e incluye el proceso de descolonización y la guerra fría hasta 1960. Se trata de un periodo de intensa urbanización y rápido desenvolvimiento científico y tecnológico, pero también de gran desigualdad en el desarrollo y distribución de la riqueza; es también en este periodo en el que se inició el predominio de Estados Unidos. El quinto bloque, entre otros problemas del pasado inmediato, pone énfasis en las guerras locales, las intervenciones militares y el deterioro ambiental que marcaron el fin del siglo XX. Ante esta realidad, los contenidos del bloque subrayan el valor de la paz, de los derechos humanos y la importancia de cuidar el ambiente y conservar el patrimonio cultural como vía para una mejor convivencia y calidad de vida en las sociedades contemporáneas. El bloque cierra con reflexiones sobre el pasado y los retos del futuro (SEP, 2006b:22).

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

consolidación de Nueva España, su proceso decisivo de integración territorial, conformación demográfica, definición cultural, crecimiento económico y articulación política hasta la crisis de la monarquía española. El tercer bloque abarca de la consumación de la independencia al inicio de la revolución. Este periodo se explica en función de los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural. El cuarto bloque se circunscribe a los años del siglo XX en que se crearon las instituciones del Estado contemporáneo, desde la postulación e implantación de un modelo estatal de desarrollo social, político y económico hasta el inicio de su desgaste. El quinto bloque agrupa las tres últimas décadas del siglo XX. Su incorporación es una novedad en los programas y muestra el interés por analizar, como parte de la historia del país, lo más cercano y aún vigente (SEP, 2006b:22).

3.2.2 Algunas problemáticas en la enseñanza de la Historia en educación secundaria

Las problemáticas en este nivel son de diferente índole, y van desde la forma de enseñanza por parte de los docentes, contenidos extensos, profesores sin formación científica de la disciplina y en aspectos didácticos, desconocimiento de los materiales curriculares y del capital cultural del estudiantado, el uso discriminado de la TV y el internet que produce desinformación. Por parte de los alumnos su desarrollo cognitivo, y emocional en la etapa del adolescente, el interés y compromiso por parte de estos y de sus padres, el abuso de los medios masivos de información en cuanto al desarrollo de tareas o trabajos de investigación, entre otros, empezaré a describir la disputa por los saberes y contenidos de lo que se debe enseñar, debate realizado desde el ámbito político que permeo el diseño de contenidos

La disputa por el espacio en el currículo en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. La transición de la RIES a la RES

En junio de 2004, la SEP propuso una Reforma Integral para la Enseñanza Secundaria (RIES), que entre otros elementos considera una modificación del mapa curricular de la secundaria, con la consecuente modificación de los espacios curriculares, la gradación y la distribución del tiempo para cada materia de estudio. La reforma suscitó numerosas críticas y propuestas, pero quizás las más sonadas son las referidas a la enseñanza de la historia. Si la polémica de los años noventa sobre los libros de texto de historia para la escuela primaria se ocupó sobre todo de quiénes y cómo definen los contenidos y los métodos de enseñanza, y cuáles “debían” ser esos contenidos, la actual polémica se ha centrado más en la cantidad de tiempo y momentos dedicados a los estudios históricos, aunque sin soslayar el tema de los contenidos (Arredondo, 2006:95).

En las discusiones teórico-pedagógicas de los noventa había ganado relevancia las posiciones que consideraban que la mejor edad para comprender la historia era durante la adolescencia, es decir, la correspondiente a los estudios de secundaria (Carretero, 1997:44).

Los argumentos habían sido que la comprensión de la Historia requiere de un nivel de abstracción muy elevado, el uso de conceptos complejos, que cada concepto conlleva la creación de un modelo mental, que cada concepto histórico requiere conocer el contexto en el que surge, y que exige el conocimiento de otros conceptos y de las conexiones entre unos y otros, que los conceptos son además cambiantes y relativos al tiempo y al espacio: además de la construcción del tiempo histórico (Arredondo, 2006:96).

No obstante la alusión a las dificultades para realizar operaciones formales, comprender conceptos complejos y el tiempo histórico tratándose de los niños menores, para la edición de los libros emergentes de historia para primaria prevaleció el argumento de que una gran proporción de los escolares de primaria no llegaría a estudiar la secundaria, y que no tendría ninguna otra posibilidad de efectuar un repaso por la Historia de México sobre todo, lo que lesionaría su formación social e impediría en especial la adquisición de su identidad nacional (Arredondo, 2006: 96).

Se presuponía que la Historia tendría que ser reforzada como materia de enseñanza en secundaria, donde debía tener un espacio curricular privilegiado. Sin embargo, no sólo no se le otorga a la enseñanza de la historia en el proyecto curricular 2006 ese espacio privilegiado, sino que se le constriñe a dos ciclos escolares en la secundaria.

Cabe señalar algunas de las situaciones que han cambiado entre 1993 y 2004. La educación secundaria fue declarada obligatoria en 2000, constituyendo junto con la primaria la educación básica, desde 1993. El sector tiene mayor cobertura en términos absolutos y proporcionalmente al grupo de edades; hoy 5.6 millones de estudiantes se encuentran cursando algún grado de secundaria, aunque todavía hay otros 850 mil jóvenes entre 12 y 15 años de edad que no estudian en las instituciones formales, ya sea porque desertaron del sistema escolarizado o porque nunca ingresaron a exclusión (diversidad cultural, discapacidad o ausencia de instalaciones y oportunidades para estudiar). 338 mil profesores se dedican a enseñar las asignaturas del nivel de secundaria (SEP, 2002:6).

Sin embargo, las evaluaciones que se han hecho en este sector son lamentables: a pesar del mayor número de años de escolaridad, los jóvenes y las jóvenes está

aprendiendo muy poco. El examen de PISA (Programa Integral para la Evaluación del Estudiante) de 2000 mostró que sólo 1% de los jóvenes de 15 años poseen habilidades lectoras complejas, frente al 10% obtenido en promedio por 32 países de la OCDE. Estas evaluaciones son básicas para manejar la lectura. Los exámenes del Ceneval llegan a arrojar datos de 45% con esta deficiencia, la propia SEP reconoce que 37% de los escolares de secundarias generales y 56% de telesecundarias no comprenden la lengua escrita (9% en las escuelas privadas).

La medida de los exámenes de conocimientos del Ceneval es de 47% en las escuelas públicas y 57.5 en las privadas. Los exámenes pueden estar indicando que los estudiantes están aprendiendo muy poco y que la secundaria no ha logrado compensar las desigualdades. (SEP, 2002:9-14).

Uno de los hallazgos de estos exámenes es que aquellos alumnos ubicados en los niveles más bajos de desempeño muestran también un desempeño inferior en sus profesores. En el segmento de estudiantes con calificación más alta, el desempeño de los profesores fue calificado con un 88 en una escala del 0 al 100, mientras que entre los estudiantes con calificación más baja, el desempeño de los docentes fue calificado con 13. Estas evidencias muestran que las desigualdades podrían ser superadas si las políticas se enfocan hacia el desempeño de los profesores, que es uno de sus componentes en sus procesos de formación; sin duda, las condiciones en que trabajan los docentes de secundaria son otro factor básico del problema de bajo aprovechamiento entre escolares.

Las críticas al plan de estudios de la Reforma de la Escuela Secundaria (RES) 2006 no se ubicaron tanto en el esquema general de la reforma, incluidas las omisiones y contradicciones para su implementación, sino en los contenidos

curriculares. En el caso de la Historia hay mayor preocupación por las horas y los grados destinados a su estudio, que por los temas, su densidad, y sobre todo por los periodos históricos que aborda la propuesta curricular.

Por ejemplo, Olac Fuentes Molinar afirmó que la propuesta para la enseñanza de la historia continúa en la línea del enciclopedismo. Guillermo Bustamante Manilla, presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, protestó porque no se hubiera consultado con especialistas, padres de familia ni legisladores, violando la Ley General de Educación en lo concerniente al Consejo de Participación Social; además mostró su preocupación por la eliminación de asignaturas como ética y civismo, lo que aseguró podría incrementar los índices delictivos y la violencia¹¹.

Miguel León Portilla calificó de descabellado el proyecto, que a su parecer socava la memoria nacional, al omitir las culturas prehispánicas. Por su parte, Pablo Escalante Gonzalbo consideró que esas críticas no parten de un conocimiento de la realidad, ni de las ciencias sociales, ni de las relaciones entre “Historia y sociedad”; el autor consideró exagerado calificar de descabellado al proyecto omitía las culturas prehispánicas al comenzar el programa con el siglo XV, ni siquiera se percataban de que el núcleo de esas culturas correspondía precisamente al siglo XV.

Los funcionarios responsables de la SEP respondieron a las críticas en repetidas ocasiones. Lorenzo Gómez Morín afirmó que fueron consultados diversos especialistas en Historia y Ciencias Sociales, entre los que mencionó a Enrique

¹¹ Véase Claudia Herrera Beltrán, “El México prehispánico se ve en diez horas...”, *La Jornada*, México, 22 de junio de 2004.

Krauze, Soledad Loaeza, Hira de Gortari, Marcela Arce, Mario Carretero, Josefina Zoraida Vázquez, Andrea Sánchez Quintanar, Pilar Gonzalbo, Olga Magalhanes y José Palos. Enrique Krauze y Andrea Sánchez Quintanar se apresuraron a negar que hubieran sido consultados. Gómez Morín explicó que se omitía la historia anterior al siglo XV para no repetir los temas de primaria y profundizar en otros, a lo que se le replicó la necesidad de volver a los temas de primaria para reafirmarlos y ponerlos en un contexto más rico (Arredondo, 2006: 99).

En cuanto a los docentes de secundaria, los maestros pertenecientes a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y algunos de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria protestaron porque se haya limitado la asignatura de historia a sólo dos años, cuando en el programa anterior (1993) se impartió durante los tres años que integran la secundaria, y porque el programa se inicie con el siglo XV, ignorando la historia anterior. Asimismo, desde diferentes ámbitos se han manifestado varias propuestas de reorganización de los contenidos.

Programa vigente de educación secundaria 2006

En el programa 2006 de Educación Secundaria la enseñanza de la Historia se ubica en dos cursos, en segundo grado los contenidos que abordan son de Historia Universal y en tercer grado son los propios de Historia de México¹². En el programa se plantea que el estudio de los “eventos” es selectivo; pretende suprimir la memorización de datos (nombres, fechas, lugares fundamentales y transformaciones tecnológicas). Se prioriza a las grandes transformaciones sociales, económicas y demográficas, enfatiza el desarrollo y las transformaciones de la vida material, el pensamiento científico, la tecnología y la reflexión sobre la vida individual y la organización política. En cuanto a la

¹² Ver anexo 2 del mapa curricular de estudios de educación secundaria

enseñanza de la Historia de México predomina la historia política y se resaltan hechos y personajes históricos oficiales.

El enfoque psicopedagógico del programa orienta la enseñanza y el aprendizaje hacia el desarrollo de competencias y nociones que permitan a los estudiantes ordenar información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales; se trabajan nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la Historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. Se busca que el alumnado formule explicaciones e hipótesis en las que utilice datos de forma congruente y ordenada.

Se vincula los contenidos de la Historia con los de otras asignaturas para tener una visión integral de la vida social y natural. La Geografía debe reconocer la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de acción que tiene la humanidad para aprovechar y transformar el medio natural, así como las consecuencias de una relación irracional con el ambiente. Sin embargo estos principios no son coherentes con la estructura del programa de historia en secundaria, ya que si bien allí se habla de contenidos transversales y flexibles, finalmente los libros de texto los traduce en desglose de temas en el programa como contenidos herméticos y cerrados.

Para Mendoza los problemas centrales que presenta el docente en el uso de los libros de texto de Historia de México en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta disciplina escolar en la escuela secundaria se resume en tres aspectos. El primero se refiere a la definición de un currículo “hibrido” de secundaria y su concreción como “conocimiento acabado” en los libros de texto; ello dificulta el análisis del docente de que Historia enseña. El segundo apunta a la dificultad para identificar y seleccionar conceptos y categorías para el aprendizaje de la Historia

en adolescentes y, por último la permanencia de un modelo tradicional de enseñanza pese a la oferta de múltiples recursos y materiales didácticos (Mendoza, 2006:319)

Los libros de texto de secundaria ponen en operación el currículum oficial que no siempre está claro para el docente quien enfrenta el problema de que Historia enseñar (aspectos epistemológicos, objetivos contenidos); a quien enseña Historia (selección y secuencia de contenidos); quien enseña Historia, con qué información, actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación; metodología; ¿cómo enseñar Historia?.

El docente de Historia en este nivel suele reproducir la idea de una Historia “como hechos del pasado”, cuyo contenido se limita a lo que contiene el plan de estudios (ya muy extenso de por sí). En este sentido el docente no es consciente de que opera una visión oficial de la historia y que no ha cuestionado su concepto positivista de la Historia. Enseña lo que le enseñaron y lo que expresa el libro de texto.

Desde una práctica docente crítica, dialéctica y constructivista que parte de las ideas previas de los estudiantes, el profesor de secundaria tendría que tomar decisiones sobre su estructuración, sobre la selección de contenidos y por tanto, no podría obviar la reflexión teórica desde la disciplina y no solo desde el aprendizaje. Ya que distintas concepciones de la historia, explícitas o implícitas, le llevarán forzosamente a distintas respuestas didácticas, a diferente selección temática y al empleo preferente de unas u otras metodologías.

En se práctica docente el maestro de secundaria ha evitado el debate sobre la naturaleza de la materia y centra su interés en la renovación didáctica limitándose a los métodos, estrategias o técnicas. Es primordial que el docente, aun no pudiendo ser especialista,¹³ conozca la naturaleza del conocimiento que va a transmitir y los cambios que en él se está produciendo. Ello permitirá situarse en ese conocimiento, aclara la ideología que ahí subyace, adquirir conciencia de las propias tendencias que inevitablemente están condicionadas a la acción docente, y llegar a una práctica coherente con ellas. El docente de secundaria deja de lado la reflexión epistemológica sobre la disciplina y enfatiza más en el qué enseñar de

¹³ Se requiere de una indagación más cuidadosa, pero bastan ahora los datos preliminares para abrir las interrogantes con respecto a qué está pasando en el terreno de la formación de maestros, y en particular con quiénes enseñarán historia, ya sea en primaria, secundaria, preparatoria o normal. Lo primero que aflora como respuesta tentativa al problema es que la formación de docentes está condicionada por factores de índole política más, que por factores académicos. Muchas de las plazas de profesores formadores de docentes son otorgadas por “clientelismo”, en unos casos al sindicato, en otros, a las propias autoridades educativas o a la dirección de las escuelas. Dentro de las instituciones, los criterios de distribución de las materias obedecen a muchos otros factores que no son estrictamente académicos. Es muy poco lo que en rigor se sabe sobre ello, y la investigación en este campo apenas se está iniciando en el panorama nacional. Por mi parte fui profesor de educación secundaria durante cuatro años y en esta experiencia pude percatarme que la planta docente de secundaria por lo regular son egresados de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) en un 20%, y que es la institución que tiene la Licenciatura en Educación Secundaria en las especialidades de Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Formación Cívica y Ética, Geografía e Historia, Inglés y Francés, Pedagogía y Psicología educativa (plan 1999). En el plan 1984 las especialidades son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Inglés, Francés, Pedagogía y Psicología Educativa.

Los profesores de Historia en secundaria son como lo describí o egresados de ENSM con la especialidad de Ciencias Sociales e Historia, de Pedagogía e inclusive de Psicología Educativa. En un 80% el grosor lo complementan egresados de Universidades públicas y privadas. Podemos encontrar como docentes de historia, Licenciados en Derecho, Historia, Filosofía, Antropología, Sociología, Ciencias de la Comunicación, entre otros, pueden ser pasantes o con carrera trunca en el mejor de los casos. La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES) organismo de la SEP que regula la Educación Secundaria en el DF. No tiene un control específico en las contrataciones aunque en sus oficinas encargas se maneje un profesiograma para analizar si el aspirante a docente cubre el perfil. Al menos hasta antes del ciclo escolar 2008 cuando empiezan a realizarse exámenes por oposición para entrar al nivel. Sin duda, aquí radica el meollo del problema del deficiente mal aprendizaje de la historia, la falta de aprecio a la disciplina y la negación a la transcendencia de su enseñanza.

la Historia que el que Historia enseñar. La presentación del programa 2006, de amplio y pormenorizado desarrollo temático, deviene de una interpretación rutinaria por parte del profesorado, que pretende darlo todo y a fondo en forma excesivamente enciclopédica.

La falta de comprensión de la Historia en la escuela secundaria tiene que ver, entre otras causas, con el fraccionamiento de los contenidos de orden social, entre la Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética, tienen que ver también con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes; su capital cultural, sus deficiencias en la primaria; tiene que ver con las condiciones de trabajo de los propios profesores, como saturación de grupos, grupos numerosos, fragmentación del tiempo y el lugar de trabajo, insuficiente tiempo para atender la materia, falta de medios y apoyos para la enseñanza, desorganización escolar, ingresos insuficientes e inestabilidad laboral. Y más allá de eso, las deficiencias del alumnado en el aprendizaje de las ciencias sociales tienen que ver con la falta de comprensión de los docentes, debida fundamentalmente a su propia formación.

3.3 La Educación Media Superior

El caso de la Educación Media Superior (EMS) resulta verdaderamente paradigmático, pues este nivel tal vez como ningún otro estuvo marcado por la ambigüedad y la polisemia desde su origen. Así como el axolotl, bestia simbólica del mestizaje y la hibridación, encuentra en la metamorfosis su condición fundante, su huella de nacimiento (Arteaga, 2006:342).

La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus

equivalentes.” Es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (DGB, 2006:1).

A este tipo educativo se le otorga un papel importante en el desarrollo de nuestro país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida.

De acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos que imparten, este tipo educativo está conformado por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente.

3.3.1.- Bachilleratos de carácter propedéutico

Su función es la de formar al educando para el estudio de las diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior al sector productivo.

Según datos de la DGB (Dirección General de Bachillerato, dependencia de la SEP), las instituciones a nivel nacional en que se puede cursar esta modalidad son las siguientes:

- Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas, como es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM
- Los Colegios de Bachilleres.
- Los Bachilleratos Estatales.
- La Preparatorias Federales por Cooperación.
- Los Centros de Estudios de Bachillerato.
- Los Bachilleratos de Arte.
- Los Bachilleratos Militares del Ejército.
- El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar.
- La Preparatoria Abierta.
- La Preparatoria del Distrito Federal.
- Los Bachilleratos Federalizados.
- Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
- El Telebachillerato.

El bachillerato en la Universidad Nacional Autónoma México

En sus inicios¹⁴, el Estado busca definir en la Escuela Nacional Preparatoria atada para bien o para mal al Colegio de San Ildefonso, de matriz jesuítica, la condensación antitética de cuatro siglos de dominación religiosa y colonialista sobre el pensamiento mexicano¹⁵. Religión o ciencia podría ser la consigna que ensayaron los liberales jacobinos, entonces en el poder, para ahuyentar los fantasmas de la fe. Formula que resultaría a fin de cuentas demasiado costosa para una institución educativa que, no obstante, vería florecer en sus muros lo más granado del “pensamiento secular mexicano”.

No será fácil desterrar de las aulas preparatorianas los rezos, las casullas o los ritos asociados a una forma de leer, saber, aprender y decir que por siglos habían convertido a la enseñanza en una tarea de catequización y al aprendizaje en un ejercicio de memorización y retórica. Todavía ahora en muchos discursos podemos intuir el peso del dogma, el poder del *magister dixit*.

En la actualidad la UNAM oferta dos subsistemas de bachillerato. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio en Ciencias y Humanidades (CCH). Cada uno de ellos con su propio plan de estudios y finalidades particulares. El plan

¹⁴Nos referimos al momento en que se creó la Escuela Nacional Preparatoria mediante la Ley del 2 de diciembre de 1867, promulgada por el presidente Benito Juárez. Al respecto, el historiador José Fuentes Mares afirmó: “Don Antonio Martínez de Castro, a la sazón Ministro de Justicia y de Instrucción Pública, fue ungido por el propio presidente Juárez para que a la brevedad organizará la educación mexicana. Martínez de Castro, a causa tal vez de sus tareas múltiples, confió tal empresa en manos del talentoso ingeniero don Francisco Díaz Covarrubias quien [...] logró [...] ver incluido en la comisión respectiva a [...] Gabino Barrera [...] José Díaz Covarrubias, el doctor Ignacio Alvarado y el licenciado Eulalio María Ortega.” José Fuentes Mares, “Prólogo”, en Gabino Barrera, *Estudios*, México, UNAM, 1941, p. XII.

¹⁵ En este sentido, Fuentes Mares consigna: “Como práctica conclusión se suprimieron los cursos de metafísica en las altas escuelas mexicanas [...] Mediante la aplicación del novel sistema trató el doctor Barrera de privar de su raíz a todo género de afirmaciones a priori, orientando el afán del estudioso hacia el ámbito de las ciencias de los hechos comprobables.” *Ibíd.*, pp. XIII y XIV.

de estudios vigente para la ENP es el 1998 y para el CCH el 2003¹⁶. A continuación describo de manera lacónica las características de dichos planes.

A principios de la década de los noventa en el ocaso del siglo XX, la UNESCO integró una Comisión Internacional sobre la Educación, que entregaría su informe en 1996; la tarea parecía imprescindible ante la desaparición del mundo bipolar con la caída del muro de Berlín y el derrumbe del bloque soviético; el impresionante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, su impacto en el conocimiento y en las formas de entender el mundo; además de la orientación mundial hacia la globalización de la economía, con la desaparición de las fronteras económicas y los sistemas proteccionistas, que hacía necesario buscar alternativas para “aprender a vivir juntos” en la “aldea planetaria”, ante las “tensiones” que deberían superarse.

Todo ello enmarcado en un contexto de globalización que conducía a pensar que la mejor alternativa para la superación de las tensiones y la formación de las nuevas generaciones radicaba en la “educación permanente” para enfrentar los retos del mundo cambiante, debiéndose generar una sociedad educativa, en donde se inculcara el gusto y el placer por aprender y la capacidad de “aprender a aprender”, buscando “comprender mejor al mundo”, mediante la comprensión de los “otros”. Lo anterior, condujo a la comisión a sustentar una utopía, establecida sobre cuatro pilares:

- a) Aprender a conocer.
- b) Aprender a hacer.

¹⁶ Ver mapa curricular del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y del CCH en el anexo

- c) Aprender a ser y, como mejor alternativa para la vida en una sociedad más interconectada.
- d) El aprender a convivir. (Domínguez y Carrillo, 2007:4)

El plan 1998 de la Escuela Nacional Preparatoria

Consecuente con estas necesidades, la UNAM inició un proceso de reestructuración curricular en sus dos subsistemas del bachillerato. En el caso de la ENP la reforma se fundamentó en:

- 1) La necesidad de “fortalecer y potenciar” el perfil de egreso, de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y “competencias” que demandaban los estudios superiores;
- 2) Orientar el “enfoque metodológico” de los programas hacia un nuevo tipo de enseñanza.

Lo anterior se derivó de un estudio que incluyó los resultados de exámenes diagnósticos de ingreso a estudios superiores; contenidos de cursos propedéuticos impartidos en estudios superiores; y una consulta a los docentes.

Un elemento particular de esta evaluación radicaba en que diversas materias no contaban con programas de estudio formales, “se reducían a listados o guías temáticas”; no existía correlación entre los nombres de las asignaturas y sus contenidos; la carga horaria de algunas asignaturas era insuficiente para dar cumplimiento a sus propósitos, sobre todo en lo que se refiere al fortalecimiento de la enseñanza de las Matemáticas y la Lengua Española; los programas no

guardaban una estructura formal equiparable, manifestándose distintas formas de concebir su diseño; por último, un aspecto fundamental radicaba en que la organización en áreas del conocimiento había dejado de tener congruencia con la agrupación de la propia UNAM en sus Consejos Académicos de Área (Domínguez y Carrillo, 2007:6).

Se detectaron diversas inconsistencias y ausencia de actualizaciones, sobre todo en lo referente a las estrategias didácticas en uso, basadas en la transmisión del conocimiento por los docentes, que impedían dotar de “herramientas cognoscitivas” a sus alumnos; los programas evidenciaban “las premisas de la tecnología educativa puesta de moda en los años ‘70”, con el imperativo de la sistematización de la enseñanza que fragmentaba los conocimientos y atomizaban los objetivos; en algunas materias, de “impacto sobre el perfil del egresado”, prevalecía un carácter paracurricular; se habían deteriorado las relaciones horizontales y verticales de los programas, existiendo contradicciones injustificadas en temas comunes a disciplinas afines (Domínguez y Carrillo, 2007:7).

Además, la ausencia de una estrategia institucional para la actualización de los programas condujo a una tendencia al enciclopedismo, con aumento indiscriminado de contenidos que, con el incremento de la matrícula, impidió la aplicación de una metodología de enseñanza que distinguiera “lo básico” y que permitiera a los estudiantes construir con ello. Todo esto conducía a los profesores a “buscar cubrir” los contenidos en el tiempo disponible de clase, generándose con ello una sobrecarga de trabajo extra clase para sus alumnos y la imposibilidad de lograr inculcarles herramientas para el aprendizaje eficaz; todo ello enmarcado en una triada:

- a) Exceso de contenidos.
- b) Sobrecarga de tareas.
- c) Enseñanza transmisiva.

La ENP ha venido realizando un proceso de actualización de su currículo integrado en 1996; al respecto, se considera que la organización de los contenidos es lineal, abstracta y demasiado extensa; no se alcanza por el alumnado el nivel deseable de desarrollo de habilidades de pensamiento, dado que la carga de materias y horas clase no posibilita tiempos suficientes para la construcción del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo; la evaluación de los alumnos, en múltiples casos, continúa reduciéndose a actividades de reproducción memorística, que se integra con una suma numérica de calificaciones de exámenes; en diversas materias persisten los problemas que presentaban las relaciones verticales y horizontales del Plan de 1964; perdura, en el Plan de 1996, la gran cantidad de contenidos presente en 1964 en diversas asignaturas; y el problema de la sobrecarga de trabajo extra-clase, creado por la preocupación de los profesores para cubrir estos contenidos, se incrementó con el Plan de 1996 (Domínguez y Carrillo, 2007: 8).

El plan de estudios 2003 del CCH

Por lo que se refiere al CCH, se detectaron tres deficiencias principales en el plan de estudios que requerían una “atención urgente y radical”:

- 1) Las derivadas del perfil real de los alumnos que ingresaban.
- 2) Las que se referían a “algunas características” de la cultura de “nuestro tiempo”.

- 3) Las que tocan a las condiciones que no permiten una práctica docente “coherente” con los postulados del Colegio.

Para integrar posibles alternativas se planteó un amplio estudio del perfil real del alumno, en sus condiciones culturales y sociales al ingresar al Colegio, un seguimiento de sus trayectorias escolares y una aproximación a su comportamiento académico al ingresar a estudios superiores; que mostraban: un estudiante más joven al ingreso, más dependiente y, presumiblemente, menos preparado para “asumir responsabilidades de autonomía en el estudio”, que encontraban evidentes dificultades en su casa para lograr los aprendizajes que deberían desarrollar por su cuenta, con padres que no podían prestarles apoyo en sus estudios debido a su insuficiente preparación académica.

La actualización resultante en 1996, reconoció un bachillerato “propedéutico, general y único”; y la vigencia de un “adiestramiento práctico”, como contribución al ingreso al mercado laboral de sus egresados. Las orientaciones del quehacer educativo se enfocaron al desarrollo de un alumno crítico, que reconstituyera en el conocimiento “la unidad de los aspectos de la realidad”. Inician de la idea de formar a sus alumnos en una “cultura básica”, como elemento fundamental sobre el que se apoyan otros, se rechazó la pretensión de abarcar en la enseñanza todo el conocimiento, debiéndose distinguir y jerarquizar los contenidos a enseñar, en un “núcleo de la cultura”.

Se consideraba fundamental, en la cultura básica que la institución “debe transmitir”, los siguientes elementos estructurales:

- 1) Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área, para que los egresados posean una visión del mundo “personalmente asimilada”.
- 2) Habilidades y destrezas intelectuales que les permitan enfrentar problemas conceptuales y prácticos de la vida académica y cotidiana.
- 3) El conjunto de la información disciplinaria que dependerá del nivel de integración teórico de las disciplinas y su abordaje específico, como propuesta educativa de cada programa de las asignaturas.

En forma particular para el Área Histórico/Social se consideraba pertinente que los alumnos “se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales”, y se formen una conciencia histórica a partir de los cuestionamientos del presente, que les permita: “conocer nuestras raíces, comprender y explicarse los momentos de nuestra historia y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros”. Era relevante que lograsen comprender la complejidad de la sociedad donde viven y de “las características propias de la sociedad mexicana actual” (Domínguez y Carrillo, 2007:9).

En 2002 se inició una actualización, “ajuste” se le llamó, del Plan de Estudios integrado. Para las materias del área de Matemáticas, se consideró que: “En esta área se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo” (Domínguez y Carrillo. 2007: 10).

Para el área de Ciencias Experimentales se consideró que “el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar del estudiante, por ello es importante que conozca y comprenda la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos” (Domínguez y Carrillo, 2007: 10).

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se consideró que los alumnos “deben ser capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa, de experimentar en el mapa textual progresivamente desde estructuras simples hacia las complejas; que no separen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido...Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en la sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes” (Domínguez y Carrillo, 2007:12).

La Enseñanza de la Historia en la ENP y el CCH de la UNAM

Si la EMS en México ha estado marcada por la ambigüedad y la polisemia, la historia como asignatura dentro de la currícula que a lo largo del tiempo se ha diseñado, tiene una historia que obedece a una dinámica propia y sugerente.

En primer lugar, casi sin discusiones se aceptó en el pasado y aún se reconoce a la historia como una asignatura obligada dentro del diseño curricular. Sin embargo, este gran acuerdo no es suficiente para asignarle a la disciplina un lugar de importancia. Es decir, sí a la historia pero en un plano secundario, sí a la historia pero con poco espacio. Lo anterior puede corroborarse si vemos que en prácticamente todas las modalidades, y desde los inicios de la Escuela Nacional Preparatoria, sólo se asignaron uno o dos cursos para historia de no más de una hora diaria cada uno.

No fueron pocos los personajes ilustres que contribuyeron a forjar unas formas específicas de abordar la historia en la EMS ni menos influyentes las normativas que abrieron para estudiantes y docentes un camino conceptual y práctico sobre cómo trabajar la historia en las aulas. Ahora bien, respecto de los fines atribuidos al estudio de la historia, además de los que se refieren a la disciplina misma, como son los que se refieren a su carácter predictivo, analítico y explicativo, no fueron pocos los educadores que vieron en su enseñanza la oportunidad de forjar en los mexicanos una identidad nacional que promoviera el amor patriótico y convergiera en la formación ciudadana y en el fortalecimiento de la moral individual.

En el plan de estudios 1998 de la ENP y el 2003 del CCH en el Área Histórico-Social, se hizo hincapié en “el carácter del bachillerato de habilidades, de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como elemento constructor de los nuevos programas”; al mismo tiempo se atendió a “la existencia de un exceso de

contenidos” y se reconoció “la imposibilidad de llevar a la práctica las sesiones de clase en un curso-taller”, en las condiciones existentes, además de que se consideró que en las materias del área todavía existía una orientación “con resabios de corte enciclopedista abundantes”.

El “ajuste” consideró que en los nuevos programas, además de que era necesario que se redujeran los contenidos, “didácticamente deberían ser influenciados en diverso grado por la orientación instrumentalista del constructivismo”. Un elemento novedoso consistió en la especificación inicial de “aprendizajes relevantes y las estrategias didácticas”, en donde se consideraban los “contenidos o temáticas” dependientes de los conceptos anteriores; estructuración curricular que se consideró representaba “un avance en la concepción del curso-taller”, incorporado en la reforma de 1996 como concepción de clase; sin embargo, se reconocía que a diversos profesores, estos “ajustes” les parecían muy discutibles, en cuanto que consideran que “se ha privilegiado el aspecto procedimental sobre el disciplinario”.

Se consideran necesarias, en este documento definitorio del “qué enseñar”, algunas reflexiones que consisten en “la valoración de cómo influyó en los programas el enfoque constructivista; cómo ha sido entendido este cambio por los profesores; si esto ha tenido alguna trascendencia en el quehacer educativo en las mediaciones que se requieren entre aprendizajes y temática, entre otras”.

Por último, se reconocía que, si bien era apresurado tratar de establecer contenidos concretos para las asignaturas del Área, que debían resultar de una discusión más amplia y fundamentada entre los profesores, “en un intento por encontrar categorías y conceptos básicos comunes a todas las materias”, se proponían: “historicidad, proceso, totalidad, temporalidad y espacialidad, cambio, conflicto, cultura, civilización, sociedad, poder, capitalismo, modernidad, progreso,

dependencia, globalización, liberalismo, identidad, alteridad, diversidad, resistencia, Estado, nación, soberanía y democracia” (Domínguez y Carrillo, 2007: 12).

También se reconocía “que la tarea más importante para sistematizar la didáctica del Área es reflexionar y crear estrategias que permitan a los alumnos comprender y aplicar categorías o conceptos que son fundamentales para la aprehensión de contenidos como: el tiempo, el espacio, las interacciones sociales, las comunicaciones o transacciones económicas y la organización del poder político entre otros” (Domínguez y Carrillo, 2007:12).

3.3.2 Bachillerato de carácter bivalente

La educación de carácter bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico , ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional.

Esta opción puede cursarse en:

1.- El Instituto Politécnico Nacional. Escuelas Vocacionales o CECYT (Centros de Estudios Científicos y Tecnológico). El Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional es un servicio educativo posterior a los estudios de secundaria. La duración de los estudios es de 6 semestres, al concluirlos y cubrir los requisitos de servicio social y titulación se obtiene "Título de Técnico" en alguna carrera específica y "Cédula Profesional" con reconocimiento por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, y con la posibilidad de incorporarse al campo laboral. El Bachillerato Tecnológico Bivalente

permite continuar los estudios en el nivel superior además de la formación técnica. En el IPN se estudia en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y en el Centro de Estudios Tecnológicos, "Walter Cross Buchanan" (CET).¹⁷

2.- Las instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica).

- Educación Tecnológica Industrial.
- Educación Tecnológica Agropecuaria
- Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
- El Colegio de Educación Profesional Técnica.
- Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's).
- Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.

Con estas opciones la Educación Media Superior brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuvan a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral.

Asimismo, de acuerdo con la normativa vigente, la educación media superior “tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta” (DGB, 2006:2).

¹⁷ Información consultada en la siguiente dirección electrónica el día 6 de enero del 2011 http://www.ipn.mx/wps/wcm/connect/ipn_home/ipn/canales_segmentados/aspirantes/oferta_academica/medio_superior/index.htm

Como etapa de educación formal el bachillerato general se caracteriza por:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

Sus funciones son las siguientes:

Formativa.-Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica.-Prepara al estudiante para la continuación en estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su

entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

Preparación para el trabajo.- Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo.

Objetivos

Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.

Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.

Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (DGB, 2006:7).

Perfil del Bachillerato

Los elementos del perfil del bachiller se definieron con base en la finalidad esencial del bachillerato, los objetivos institucionales y las orientaciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Las características que se describen a continuación consideran lo que debe tener el estudiante como producto de una formación integral, esto es, aquellos atributos deseables que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven mexicano para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. Cabe destacar que estos atributos hacen referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, comunicación, socio-afectivas y productivas.

Por ello, el egresado del bachillerato general debe ser capaz de:

- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.
- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos.
- Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico, su importancia actual y futura; y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.

- Asumir una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan, atendiendo los más significativos de su entorno.
- Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores.
- Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
- Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación, aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores.

- Obtener los elementos que le permitan valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Contar con los elementos que posibiliten la creación o el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
- Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano.

Estos atributos serán el punto de partida para el diseño idóneo del proceso enseñanza y aprendizaje y no deberán verse como exclusivos de un campo disciplinario por su carácter genérico.

Líneas de Orientación Curricular

Las líneas de orientación curricular se establecen con la finalidad de desarrollar transversalmente, en el plan de estudios, las capacidades básicas que fortalecerán las estructuras de pensamiento y acción que atienden aquellos aspectos esenciales para la formación del bachiller y que no necesariamente requieren ser desarrollados en una asignatura específica, sino por el contrario, por su carácter básico, se ejercitan en cualquiera de los contenidos del plan de estudios.

La consecución de los planteamientos que se señalan en cada una de las líneas será posible mediante la selección de actividades didácticas, relacionando los

diferentes contenidos de las asignaturas con la experiencia práctica que viva el estudiante en torno al desarrollo de cada una de las orientaciones.

- Desarrollo de habilidades del pensamiento, de valores cívicos éticos y morales, con aprecio a la diversidad étnica-cultural y con una conciencia a la educación ambiental a los derechos humanos.

Se pretende impregnar los contenidos educativos con un enfoque de calidad, a través del desarrollo de acciones que inculquen en el individuo su adopción como una tendencia permanente, para actuar, para trabajar y para trasladar su experiencia al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Las competencias que se pretenden formar son: la Comunicación de forma oral, escrita e iconográfica, favorece la socialización de las y los estudiantes desde la perspectiva de género en la interacción que se da en la escuela, en el aula y en el tratamiento de los contenidos curriculares, ofreciendo pautas y criterios favorables para el cambio actitudinal que tenga impacto en aquellos patrones culturales de nuestra sociedad que han propiciado la discriminación en la relación entre géneros.

Estructura Curricular

La estructura curricular esta compuesta por los siguientes campos: el campo del lenguaje y comunicación, el campo se integra con disciplinas que abordan el estudio se sistemas lingüísticos e informativos; el Español, el inglés y la informática. Las disciplinas derivadas de esas disciplinas son: Taller de Lectura y

Redacción I y II, Literatura I y II (complementarias), Lenguaje adicional al español (Inglés por lo general) I a IV e Informática I y II.

El campo de las Ciencias Naturales, el plan de estudios lo concibe como el desarrollo del quehacer, científico entendido este como la actitud asumida ante el estudio de los hechos, procesos y fenómenos que ocurren en el mundo material. Ésta integrado por disciplinas que abordan el estudio de los fenómenos y procesos de la materia, dichas disciplinas son: Física, Química y Biología. Las asignaturas derivadas de estas disciplinas son: Química I y II, Física I y II, Biología I y como materias complementarias al nivel, Biología II, Ecología y Medio ambiente y Geografía.

El campo del conocimiento de las matemáticas se concibe como una ciencia formal, debido a que su desarrollo histórico ha construido métodos, lenguajes y procedimientos sistemáticos que posibilitan la representación simbólica de los fenómenos. Esta integrado por asignaturas que abordan el estudio del Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Trigonometría y Funciones.

La enseñanza de la Historia en el bachillerato de la DGB

El campo de conocimiento histórico social se concibe como el conjunto de asignaturas humanísticas y sociales que permite al estudiante de educación media superior, comprender desde una perspectiva sistemática y rigurosa los fenómenos económicos, políticos y sociales, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación en el contexto histórico y cultural.

Este campo de conocimiento se propone brindar los elementos teórico metodológico que guíen al bachiller en el proceso de construcción del conocimiento y le permitan interpretar los fenómenos sociales con una visión integral y humanística; para lo cual, cuenta con los siguientes ejes conceptuales:

- El histórico, que articula las disciplinas y permite interpretar los conceptos y las categorías en su dimensión espacio temporal.
- El epistemológico, que posibilita la comprensión de la ciencia y del proceso de construcción de la ciencia social.
- El axiológico, que ayuda a entender la función de los valores éticos en relación con las acciones de los individuos.

Las materias y/o asignaturas que lo integran son: Ética y Valores I y II, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Filosofía, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación; en ellas, se aborda la génesis del pensamiento científico, su fundamentación epistemológica, y el análisis de los procesos socio-históricos.

En cuanto a su importancia, este campo confiere a las acciones de cada persona una dimensión social, sin perder de vista su individualidad, a la vez que se fomenta el sentido de Identidad, Solidaridad y Compromiso Social.

Las estrategias didácticas básicas que este campo de conocimiento emplea son las siguientes:

- Revisión de conocimientos previos para establecer su continuidad con los conocimientos nuevos.
- Planeación del proceso de aprendizaje, que contempla el manejo adecuado tanto de materiales, como de técnicas de investigación social, la organización de la información y la elaboración de productos.
- Explicación de los conceptos teórico-metodológicos básicos del campo de conocimiento.
- Ejercitación, reforzamiento y retroalimentación de conocimientos, estrategias y técnicas de la investigación social.
- Utilización del eje metodológico a través de la investigación, así como en la aplicación de principios para la resolución, comprensión e interpretación de la realidad.
- Interpretación de los fenómenos sociales.

Además se aborda la materia de “Ética y Valores”, que se ubica en el campo de conocimiento Histórico Social y las orientaciones generales que podrán considerarse en el desarrollo de sus contenidos son los siguientes: Valores éticos

fundamentales (tipología, jerarquización y realización), Bioética, Desarrollo Sustentable y Participación ciudadana, entre otros (DGB. 2006:17-18).

3.4 El Ingreso al bachillerato en el DF y la zona metropolitana

El ingreso al bachillerato en el Distrito Federal y su área metropolitana para los estudiantes egresados de la educación secundaria se da por examen de selección que regula la COMIPEMS¹⁸, dichos exámenes los elabora de manera conjunta el CENEVAL y la UNAM:

Los exámenes que elaborarán la UNAM y el CENEVAL serán equivalentes, pues constarán de 128 preguntas, tendrán el mismo grado de dificultad y se aplicarán el mismo día... Los jóvenes que cumplan los requisitos (más de 31 aciertos, certificado de secundaria y los que pone cada institución) tienen asegurado uno de los 220 mil lugares disponibles. (*La Jornada*, 3 de marzo de 2000).

A través del examen único se elimina a uno de cada cinco aspirantes que solicita su ingreso a la Educación Media Superior. Tan sólo, en 1999, 51 mil 500 jóvenes no pudieron ingresar a instituciones de bachillerato del área metropolitana, por lo que la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública planteó la necesidad de crear nuevas instituciones de Educación Media y Superior. (*La Jornada*, 10 de marzo de 2000)

Además, “con la aplicación del Reglamento General de Inscripciones, aprobado en 1997, los alumnos del bachillerato universitario con promedio inferior a 7 disputarán su lugar en el concurso de selección con estudiantes de otras

¹⁸Las instituciones que conforman la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) son: UNAM, IPN, CONALEP, Colegio de Bachilleres, Dirección General de Bachillerato, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de México.

instituciones que deseen ingresar a la UNAM” (*El Financiero*, 15 de marzo de 2000).

A los sustentantes que obtengan 31 aciertos de las 128 preguntas se les asigna un lugar. Los alumnos con mayor número de aciertos ingresaron a la escuela de su preferencia.

Para el ciclo escolar 2010 el número total de concursantes para un lugar en el bachillerato fue de 315 848 de los cuales 45 683 (14.5%) no cumplirá algún requisito, 14 868 (4.7%) no presentaron examen, 6417 (2.0%) tuvieron menos de 31 aciertos y 24 398 (7.7%) no obtuvieron el certificado de educación secundaria

De los 270 164 (85.5%) aspirantes que cumplieron todos los requisitos. 230 074 (82.5%) obtuvieron un lugar en una de las opciones que escogieron. 40 090(14.8 %) tienen derecho a escoger otra opción en los espacios disponibles. 85 012 es decir el 36.9% obtuvieron un lugar en su primera preferencia, 176 671 (76.8%) en una de sus primeras cinco opciones y 53403 (23.2%) en una preferencia posterior.¹⁹

3.5 Surge una nueva alternativa en los albores del siglo XXI de Educación Media Superior en el Distrito Federal. El Instituto de Educación Media Superior

La primera preparatoria gratuita administrada por el Gobierno del Distrito Federal fue puesta en operación por el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas en la delegación Iztapalapa, en lo que fueran las instalaciones de la Cárcel de Mujeres, donde estaba proyectado un nuevo centro de reclusión. Ubicado en Avenida

¹⁹ Fuente <http://www.comipens.org.mx/resultados2010/index.htm> consultada el día 6 de enero del 2011

Ermita Iztapalapa S/N (Ex cárcel de mujeres) col. Santa Martha Acatitla. C.p. 09220.

Posteriormente Andrés Manuel López Obrador, en campaña política para jefe de gobierno se comprometió a construir 17 escuelas preparatorias y una Universidad de la Ciudad de México

La administración del gobierno Capitalino autorizó un presupuesto de 323 millones de pesos para la construcción de instalaciones y 130 millones más para la operación del programa integrado de educación media superior y universidad²⁰.

El 30 de marzo de 2000 se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, el decreto para la creación del IEMS y los 17 planteles de preparatoria con los que cuenta actualmente. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, fue la primera directora general del Instituto de Educación Media Superior del DF. Como parte del Sistema Educativo Nacional, tiene como objetivo impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto, será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país.

Actualmente en enero del 2011 su titular es el Dr. José de Jesús Bazán Levy.

²⁰ <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=11&que=2>. Consulta el día 20 de enero del 2011

Atribuciones

- I. Desarrollar, instrumentar y ejecutar modelos alternativos de educación media superior en el Distrito Federal, así como sus planes y programas de estudio;

- II. Establecer, organizar, mantener y administrar planteles de educación media superior en el Distrito Federal los cuales constituirán el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, dando prioridad a las zonas donde los servicios educativos sean insuficientes o lo dicte el interés público;

- III. Impartir educación media superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, cuidando en todo tiempo de llevarla a los sectores sociales más desfavorecidos y de acuerdo con el modelo educativo desarrollado por el Instituto;

- IV. Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel medio superior;

- V. Otorgar o retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo de enseñanza;

- VI. Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se impartan los modelos educativos diseñados por el Instituto; y

Las demás que este Decreto y otras disposiciones le otorguen. (Establecidas en el Artículo Tercero del Decreto que reforma y adiciona el diverso por el que se crea un Organismo Público Descentralizado de la Administración Pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, publicado el 29-01-2004). Fuente: SBGDF

Al presente, el IEMS cuenta con dos modalidades, escolarizada y semiescolarizada. El plan de estudios se ha actualizado en dos ocasiones, el primer plan fue en el 2001, 2004 y 2006. La modalidad semiescolarizada fue creada en julio del 2007 más el trabajo académico se rige por el plan de estudios 2006.

Para ingresar al IEMS podrán registrarse como aspirantes las personas que hayan concluido su Educación Secundaria y tengan Certificado de Secundaria, Constancia oficial de Certificado de Secundaria en trámite o Constancia de terminación de estudios de Secundaria. En caso de estudios realizados en el extranjero la Resolución de Revalidación de Estudios correspondiente al nivel de secundaria, emitida por la Secretaría de Educación Pública. El domicilio del aspirante deberá estar ubicado dentro del Distrito Federal, específicamente en alguna de las colonias, barrios o pueblos de los que atiende el Plantel del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal al que desee registrarse. La lista de las colonias, barrios o pueblos estará disponible en la página de internet www.iems.df.gob.mx, también se hará pública en cada uno de los Planteles. El aspirante deberá cumplir en tiempo y forma las etapas establecidas en la

Convocatoria. El registro se realiza en la siguiente página de internet: www.iems.df.gob.mx, de acuerdo con la letra inicial de su primer apellido en las fechas determinadas.

La asignación de los lugares disponibles (y el turno matutino y vespertino en la modalidad escolar) en cada uno de los Planteles del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal se realizará mediante un sorteo aleatorio, el cual se realizará ante la presencia de un Notario Público. Los resultados son inapelables.²¹

Planteles del IEMS la ciudad de México

Esta institución cuenta con los siguientes planteles en el área metropolitana del Distrito Federal

1. Plantel Álvaro Obregón: "General Lázaro Cárdenas Del Río". Av. Jalalpa Norte s/n, entre Atzacán y Fortín Col. Jalalpa El Grande, C.P. 01377 Del. Álvaro Obregón.
2. Plantel Azcapotzalco: "Melchor Ocampo". Calle Rosario S/n, Esq.. calle Hidalgo Col. Santa Catarina, C.P . 02500 Del. Azcapotzalco.
3. Plantel Coyoacán: "Ricardo Flores Magón". Calzada de Tlalpan números 3463 y 3465, esq. Av. Acoxpa Col. Viejo Ejido de Santa Ursula, C.P. 04650 Del. Coyoacán.
4. Plantel Cuajimalpa: "Josefa Ortiz de Domínguez". K.M. 19.8 de la Carretera Federal México - Toluca Col. El Molinito, C.P. 05310 Del. Cuajimalpa

21 Fuente consultada. <http://www.iems.df.gob.mx/sistema/pdf/1765819829conv.pdf>. el día 22 de enero del 2011

5. Plantel Gustavo A. Madero 1: "Belisario Domínguez". Av. La Corona esq. Calle Morelos S/N (Deportivo Carmen Serdan) Col. Guadalupe, C.P. 07469 Del. Gustavo A. Madero.
6. Plantel Gustavo A. Madero 2: "Salvador Allende". Av. Ferrocarril Hidalgo No. 1129 Col. Constitución de la República, C.P. 07469 Del. Gustavo A. Madero.
7. Plantel Iztacalco: "Felipe Carrillo Puerto". Calle Oriente 237 No. 39 Col. Agrícola Oriental, C.P. 08500 Del. Iztacalco.
8. Plantel Iztapalapa 1: "Iztapalapa 1". Final Calz. Ermita Iztapalapa S/N Col. Santa Martha Acatitla, C.P. 09510 Del. Iztapalapa.
9. Plantel Iztapalapa 2: "Benito Juárez". Av. Zacatlán, esq. Cempasúchil Pueblo de San Lorenzo Tezonco, C.P. 09790 Del. Iztapalapa.
10. Plantel Magdalena Contreras: "Ignacio Manuel Altamirano". Av. San Jerónimo No. 2625 Col. San Bernabé Ocoatepec, C.P. 10300 Del. Magdalena Contreras.
11. Plantel Miguel Hidalgo: "Carmen Serdán". Calle Ximilpa No. 88 Col. Argentina Antigua, C.P. 11270 Del. Miguel Hidalgo.
12. Plantel Milpa Alta: "Emiliano Zapata". Calle Francisco I. Madero No. 154 Col. Barrio La Lupita, Pueblo de Santa Ana Tlacotenco, C. P. 12900 Del. Milpa Alta.

13. Plantel Tláhuac: "José María Morelos". Canal de Chalco esquina Calle Piraña Col. Del Mar., C.P.: 13270 Del. Tláhuac.
14. Plantel Tlalpan 1: "Francisco J. Múgica". Prolongación Yobain No. 197 esq. Anzar Col. Belvedere, C.P. 01420 Del. Tlalpan.
15. Plantel Tlalpan 2: "Otilio Montaña". Av. Cruz Blanca 321 y Calle Margaritas Pueblo San Miguel Topilejo, C.P. 14500 Del. Tlalpan.
16. Plantel Xochimilco: "Fray Bernardino de Sahagún" Carretera Xochimilco - Tulyehualco No. 9745 Col. Pueblo de Santiago Tulyehualco. C.P. 16700 Del. Xochimilco.
17. Plantel Venustiano Carranza "José Revueltas". Lázaro Pavía S/N esq. Lucas Alaman Col. Jardín Balbuena, C.P. 15970 Del. Venustiano Carranza.

El Plan de estudios 2006 que es el vigente comprende tres áreas:

1. Humanidades o Humanidades o Arte.
2. Ciencias.
3. Matemáticas.

El plan de estudios 2006

Plan de Estudios 2006 del IEMS.	
Semestre	Asignaturas
Primero	Matemáticas I Física I Lengua y Literatura I Filosofía I Planeación y Organización del estudio I Computación I
Segundo	Matemáticas II Física II Lengua y Literatura II Filosofía II Planeación y Organización del estudio II
Tercero	Matemáticas III Química I Lengua y Literatura II Filosofía III Historia I Artes plásticas I
Cuarto	Matemáticas IV Química II Lengua y Literatura IV Filosofía IV Historia II Artes Plásticas II Ingles I
Quinto	Matemáticas V Biología I Historia III Música I Ingles II
Sexto	Biología II Historia IV Música II Ingles III Problema eje

Fuente: Secretaria de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF)

CAPITULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

4.1 La enseñanza de la Historia en el IEMS

Las asignaturas de historia, se encuentra dentro de la primera área correspondiente a Humanidades o Humanidades o Arte comprendiendo las siguientes asignaturas.

Curso de Historia I: Invitación a la Historia: (Historia Viva). Impartida en el tercer semestre;

Curso de Historia II: Tiempos Modernos: De la Guillotina a la Televisión (Del siglo XVIII a 1950 aproximadamente) impartida en el cuarto semestre;

Curso de Historia III: Entre el castillo, el monasterio, el campo y los grandes viajes. Impartida en el quinto semestre;

Curso de Historia IV: *Murallas y Pirámides:* Interpretación simbólica y relación entre zona culturales de la Antigüedad. Impartida en el sexto semestre.

Enfoque general de la asignatura de Historia

La educación en México en el nivel Medio superior comprende varios sistemas o modalidades como es el caso del Modelo Educativo del Sistema de Bachillerato

del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), el cual tiene como propósito preparar individuos con una sólida formación crítica, científica y humanística, que les permita interactuar de manera responsable en la sociedad a la que pertenecen.

Dentro de esta modalidad la asignatura de Historia trabaja, se involucra con otras asignaturas del Plan de Estudios del Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal para hacer posible la formación integral del estudiante, para lo cual y aunado a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, es prioritaria la participación activa del educando en la construcción del conocimiento, a partir de la reflexión y cuestionamiento que hace sobre su vida cotidiana; a fin de que la vincule con los procesos históricos. Lo anterior sólo es posible si el estudiante relaciona los conocimientos históricos con su presente, a partir de la investigación, para tener como resultado una *Historia Viva*, vivencial, que genere cuestionamientos.

El área de Historia se sustenta en las nuevas formas de concebir y hacer historia, las cuales colocan al presente en el centro de su reflexión, pues facilita la construcción de conocimientos significativos, privilegia el análisis cultural; sin que ello signifique dejar de lado las cuestiones económicas, políticas y sociales. Es decir, revalora la vida cotidiana, dialoga con otras disciplinas, incorpora a individuos y grupos que durante mucho tiempo permanecieron fuera del análisis histórico.

A diferencia de lo que se maneja en otras instituciones del mismo nivel, el programa de Historia se aborda de manera retrospectiva del presente hacia al pasado y establece vínculos con el diario acontecer, rompiendo así con la idea lineal de la historia. Los diseñadores de este programa consideran que está es

una forma diferente de enseñar y al mismo tiempo estudiar procesos históricos partiendo de la relación presente-pasado-presente, “para propiciar que el estudiante se relacione con el pasado y comprenda así su entorno inmediato, el contexto cultural, social, político y económico actual” (plan de estudios IEMS). Colocar el presente como centro de análisis histórico facilita que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, haciéndoles comprender que ellos forman parte de la Historia.

Estudiar la enseñanza desde el presente hace posible un ir y venir tanto en tiempo como en espacio, y proporciona al estudiante un carácter práctico generándole conocimientos, actitudes y habilidades que le son útiles para la toma de decisiones en diversos ámbitos de su vida diaria.

La primicia del presente

La razón por la que el presente tenga primacía sobre el pasado es para ubicar a los estudiantes en el ahora y poder cuestionar la realidad con miras a construirla. Estudiar desde el presente facilita la construcción de conocimientos significativos entre los estudiantes, dado que establecen conexiones múltiples entre su vida diaria y los procesos históricos que estudia; logrando que se articulen y comprendan como un “todo”.

Por ello, el área de Historia se centra a enseñar procesos históricos de larga duración los cuales se relacionan; dentro de este sistema; la Historia no se divide de manera tradicional en épocas y áreas de estudio.

Es decir los cursos del Programa de Historia, se aborda desde una perspectiva global; es decir, la Historia de México y la historia Universal, se fusionan para explicar y comprender procesos comunes donde no se anulan las particularidades históricas de cada país o región, sino que se complementan. La Historia de una sociedad sólo se comprende cuando se analiza en su contexto y la relación que existe con otras sociedades. En este sentido, es necesario enseñar procesos históricos que confronten lo “global” con lo “local” y viceversa recordando que nos encontramos ante una sociedad globalizada.

Para desarrollar este tipo de enseñanza, el docente utiliza diversas fuentes que propicien en el alumno la reflexión, acerca de la problematización, interpretación y explicación de los procesos históricos. Por ejemplo el “valorar las fotografías familiares, los vestidos, los recetarios culinarios, las cartas y otros objetos privados y también al observar el kiosco del parque de la colonia, las iglesias, avenidas, puentes, monumentos, museos, archivos y hasta la música; el estudiante cuestiona, reflexiona y explica, desde su punto de vista, los procesos históricos; dándole sentido y relación a “simples objetos” con un acontecimiento determinado” (IEMS, 2004:4).

De este modo, el docente debe propiciar la investigación y evitar un aprendizaje basado en la repetición y memorización de datos del pasado. Por ello, se da particular relevancia a los aspectos culturales cercanos a los intereses de los estudiantes, incluyéndose cuestiones tan variadas como la alimentación, el lenguaje y la publicidad, los símbolos, las imágenes, las manifestaciones artísticas, los olores, cambios y continuidades en las sociedades, la moda y su relación con la vida cotidiana, entre otros aspectos que motiven el aprendizaje de la historia. A partir de esto, la enseñanza de la historia se desplaza a un campo

propicio en el cual los estudiantes se sienten partícipes y vencen las resistencias que pudieran tener al aproximarse al conocimiento histórico.

Así, el docente hace uso de cada uno de los espacios de enseñanza y aprendizaje con los que cuenta el SBGDF con la finalidad de fomentar actitudes como el respeto y la tolerancia a la multiculturalidad, pues este tipo de Historia pretende incluir y tomar en cuenta al otro; además de desarrollar habilidades que le permitan investigar e interpretar procesos históricos, logrando así conocimientos más amplios y significativos.

La Historia que se enseña y aprende en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, redescubre al hombre, es decir profundiza la dimensión humana de la disciplina; la hace más humana y lleva al individuo a reflexionar de manera distinta sobre su entorno.

Perfil del estudiante

“Se pretende que el estudiante, al término de los cuatro semestres de Historia, después de haber cubierto los objetivos de aprendizaje y acorde con el Modelo Educativo será capaz de: interpretar procesos históricos desde el presente, a partir de su vida cotidiana, que le permitan reconocerse como sujeto crítico e investigador de la historia valorando el patrimonio sociocultural” (IEMS, 2004:5).

Objetivo general del programa

Los objetivos del programa son los siguientes

- 1.- Que el estudiante: Desarrolle, su consciencia histórica, a través de la investigación e interpretación de procesos históricos con una actitud crítica.
- 2.- Durante el primer curso de Historia se le hace al alumno una invitación a involucrarse de manera directa en el proceso histórico.

4.1.1 El Curso de Historia I: Invitación a la Historia: (Historia Viva)

El curso comienza con una breve presentación:

“¡Bienvenidos al primer curso de Historia!

Todos los seres humanos, del pasado y del presente, incluyéndonos nosotros, comemos, vestimos, bailamos, nos comunicamos de diferentes maneras, nos explicamos el mundo a partir de diferentes creencias, imaginamos, sentimos, trabajamos, estudiamos, es decir, creamos cultura y hacemos historia de acuerdo al tiempo y al espacio que vivimos” (IEMS,2004:6).

En *Historia Viva*, es necesario conocer el trabajo del historiador, cuáles son sus herramientas, técnicas y fuentes de estudio para que el mismo estudiante sea considerado un aprendiz de historiador.

Para lograr este objetivo es necesario, explorar las huellas de la Historia en espacios como la biblioteca, la escuela, la hemeroteca, los museos, los mercados, la casa, la colonia, el barrio, la ciudad; además de esos dos aspectos es necesario ver las formas en que nos relacionamos con los demás. Así también es necesario buscar en el pasado, en aquello que callamos y que pregonamos, partiendo de nuestras necesidades, intereses y aspiraciones. Encontraremos las marcas de la historia en los álbumes fotográficos y recuerdos familiares; todos estos aspectos conllevan a la reconstrucción de la historia.

Nuestra vida cotidiana, es decir nuestro presente, se encuentra íntimamente vinculado con el pasado, por eso nos desplazaremos en una espiral presente-pasado-presente, que nos permitirá elaborar nuestro proyecto y trabajo de *Historia Viva* al contextualizarlo con los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX y las problemáticas actuales.

En este ir y venir de la Historia, iremos a lugares cercanos y lejanos para comprender cómo otros hombres han construido su propia Historia y lo que nos vincula con ellos. Por ejemplo podemos ser testigos del nacimiento del rock and roll, el surgimiento de las computadoras, la liberación sexual y el impacto en la vida diaria; la batalla de las mujeres por ganar más espacios y las manifestaciones de los jóvenes por ser escuchados, entre otros.

De esta manera, descubrimos que la historia está en todas partes, no sólo en los libros, sino en cada uno de nosotros como principales protagonistas.

Objetivo general del curso del curso de Historia

El estudiante:

Identificará conceptos y fuentes históricas para la interpretación, desde el presente, de los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX y las problemáticas actuales que relacionará con su vida cotidiana, en la construcción de proyectos de Historia Viva.

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

OBJETIVO	CONTENIDOS BÁSICOS	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
<p>Aplicará los conceptos básicos de la disciplina para construir la noción de historia en la interpretación de procesos históricos, así como en la elaboración de su proyecto de historia viva</p> <p>Interpretará el presente a través de la identificación de algunos aspectos de procesos históricos desde 1968 a la fecha, así como el manejo de fuentes, para reconocerse como sujeto de la historia y desarrollar su proyecto de Historia Viva</p> <p>Aplicará los principales elementos de la metodología de la historia en el estudio de los procesos históricos de 1960-68 y en la exposición de su proyecto de Historia Viva</p>	<p>Historia desde los nuevos enfoques historiográficos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Historia tradicional vs. Historia Cultural. Concepto de Historia ¿Cómo se hace y para qué sirve la historia? La historia y su relación con otras áreas del conocimiento <p>-Conceptos básicos de la disciplina:</p> <ol style="list-style-type: none"> fuerza histórica, tiempo y espacio, sujeto y personaje. vida cotidiana <p>5. Proceso, hecho histórico, y acontecimiento.</p> <p>6. Historiografía</p> <p>- Jeans, Coca Light, Made in China: La cultura global (1989-a la fecha)</p> <ol style="list-style-type: none"> Mi entorno a través de la historia oral. Problemáticas actuales desde la entrevista La cultura global en el periódico y 	<p>Identifica los conceptos básicos de la historia</p> <p>-Elabora la definición de historia a partir de los nuevos enfoques</p> <p>-Aplica los conceptos de historia en la delimitación de su proyecto de Historia Viva</p> <p>-Ubica temporal y geográficamente los procesos históricos de 1968-2000</p> <p>-Reflexiona sobre la globalización y neoliberalismo y las repercusiones en su vida cotidiana a través del estudio de procesos históricos (1968-2004)</p> <p>-Identifica la tolerancia como valor para comprender la diversidad de manifestaciones del otro: la mujer, lo indígena, la homosexualidad</p> <p>-Elabora proyecto de Historia Viva</p> <p>-Ubica temporal y geográficamente los procesos 1960-1968</p> <p>-Aplica la</p>	<p>-Selección y análisis de un texto breve de historia cultural de la segunda mitad del siglo XX, proporcionado por el profesor. Por ejemplo "Historia de la vida privada", tomo 5</p> <p>-El profesor expone los conceptos básicos de la historia</p> <p>-Debate sobre la utilidad de la historia</p> <p>-Trabajo individual y colectivo: Observación del entorno e identificación de productos mexicanos que se consumen</p> <p>-Proporcionar lecturas de enfoque cultural breves, que permitan al estudiante conocer los procesos</p> <p>-Trabajo individual: Análisis de Mensajes publicitarios en medios de comunicación como la TV</p> <p>- Proyección de video: "Rojo Amanecer"</p> <p>-Trabajo individual: Lectura: Agustín, José, <i>Tragicomedia</i></p>	<p>-Investiga en su entorno cotidiano qué es la historia</p> <p>-Lee un ejemplo de Historia cultural</p> <p>-Identifica los conceptos y fuentes de la historia en la lectura</p> <p>-Realiza una propuesta de Historia Viva</p> <p>-Reflexiona sobre la utilidad y la relación de su proyecto de Historia Viva con otras áreas.- Entrevista algunos miembros de su comunidad para conocer las implicaciones de los procesos de globalización y neoliberalismo</p> <p>-Comenta, resume, y/o subraya las lecturas realizadas en clase</p> <p>-Analizan, critican lo que escuchan en los medios de comunicación</p> <p>-Reflexiona sobre los elementos culturales de la película</p> <p>-Relaciona la lectura con las actividades de los jóvenes en la</p>	<p>-Actividades extra-clase: investigación, lecturas, etc.</p> <p>-Trabajo en el aula:</p> <p>-Entrega esbozo de un proyecto de Historia Viva</p> <p>-Participación en el debate- Construcción individual de la definición de Historia</p> <p>-Trabajo extra-clase</p> <p>-Trabajo dentro del aula-Entrega de un collage sobre la película- Comentario de texto hemerográfico</p> <p>-Reflexiones de acuerdo a las habilidades, conocimientos y actitudes de un estudiante del nivel bachillerato</p> <p>-Reflexión entorno a la individualidad y sus consecuencias</p> <p>-Contextualiza su proyecto de Historia Viva con los procesos históricos (por escrito, de acuerdo a las habilidades, conocimientos y actitudes que desarrolle un</p>

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

	<p>otros medios de medios de comunicación</p> <p>- De la llegada a la luna a los satélites espaciales: "Los que se alinearon" (1989-1968)</p> <p>1. movimientos sociales y diversidad de manifestaciones a través de las fuentes de la historia y su ubicación en el tiempo</p> <p>2. La transición económica y el neoliberalismo- Modas, y rock and roll: La revolución cultural de los 60's</p> <p>- De Vietnam a la contracultura</p>	<p>metodología y fuentes de la historia en el estudio de los procesos históricos 1960-68</p> <p>-Expone su proyecto de Historia Viva</p>	<p><i>mexicana</i>. Planeta, México, 1990</p> <p>-Trabajo hemerográfico</p> <p>-Asesorar la investigación y elaboración del proyecto de Historia Viva</p> <p>-Exposición docente de los contenidos mínimos de un proyecto de investigación: Delimitación del tema (tiempo y espacio)</p> <p>-Exposición docente sobre las diversidad de fuentes históricas</p> <p>-Exposición docente sobre Revolución Cultural</p> <p>-Proyección de película sobre Guerra de Vietnam</p> <p>-Diseño de recorrido por las calles de la ciudad para encontrar elementos relacionados con el Movimiento del 68</p> <p>-Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación sobre los procesos históricos estudiados</p> <p>Evaluar el Proyecto de Historia Viva</p>	<p>actualidad</p> <p>-Búsqueda de movimientos sociales civiles en material hemerográfico</p> <p>-Utilización de las fuentes históricas y herramientas como árbol genealógico, líneas del tiempo, entrevistas en su proyecto de Historia Viva</p> <p>-Corrección y avances de su proyecto de Historia Viva, a través del uso de fuentes y herramientas de la historia-</p> <p>Elaboración de línea del tiempo sobre acontecimientos relativos a la Revolución cultural-Búsqueda de imágenes para elaborar collage sobre "Vietnam a la Contracultura" y la relación con México</p> <p>-Exposición de su proyecto de Historia Viva</p>	<p>estudiante de nivel bachillerato)</p> <p>-Contextualización escrita del proyecto de Historia Viva con los procesos históricos-Exposición de su trabajo de Historia Viva: 5 cuartillas, en el caso de ser trabajo escrito: ensayo o monografía. El proyecto también podrá ser en otros formatos como: vídeo, bitácora, entrevistas, un collage, entre otros)</p>
--	--	--	--	---	--

4.1.2 Curso de Historia II

Tiempos Modernos: De la Guillotina a la Televisión (Del siglo XVIII a 1950 aproximadamente)

Presentación:

En el segundo curso de Historia continuaremos nuestro viaje por el mundo. Seremos testigos de las impresionantes transformaciones en el pensamiento que se reflejaron en la industrialización, cambios políticos y científicos registrados en Europa a finales del Siglo XVIII. Visitaremos París en los años de la Revolución Francesa y veremos cómo las ideas de libertad, igualdad y fraternidad repercutieron en las mentalidades que dieron origen a la formación de la Nación Mexicana; cuestionaremos el papel de algunos personajes e incorporaremos a nuevos protagonistas en el análisis de la cotidianidad de la Revolución Mexicana.

También daremos un vistazo al desarrollo de la industrialización, la ciencia y la tecnología que abrieron nuevos mercados, provocando el enfrentamiento, en el siglo XX, entre potencias imperialistas y aquéllas que nacían y que pretendían expandir sus dominios; considerando que ante el expansionismo europeo, los mecanismos de resistencia de los pueblos dominados no se hicieron esperar, manifestándose de diversas formas con la finalidad de asumir una independencia cultural, por encima de la dependencia y el vínculo económico, consecuencia del mundo bipolar.

Todo ello nos permitirá comprender la importancia que, en nuestros días, tienen las grandes empresas y sus marcas comerciales. Entenderemos cómo los medios de comunicación, radio, televisión, cine e internet, han llegado a convertirse en parte de nuestra vida cotidiana. Entenderemos también que los rasgos dominantes del sistema político de nuestro país tienen un lejano origen. Veremos, en fin, los múltiples rostros de la modernidad. Esta es la propuesta. Sigamos haciendo y escribiendo Historia.

En el segundo curso de Historia entenderemos por qué surge la idea de ver el mundo desde un punto de vista científico, qué sucede cuando los reyes pierden el poder. En qué problemas se meten los nuevos mexicanos cuando se separan de España. También analizaremos por qué en México existe un sistema educativo gratuito y por qué los presidentes no se pueden reelegir. Entenderás por qué vivimos inundados por las marcas comerciales, por qué existe la televisión, la radio, el cine y el Internet, por qué la moda es un asunto de prestigio en nuestra sociedad, a qué se le llama revolución sexual, entre otras. Todo eso, aunque no lo creas, tiene su origen entre el siglo XVIII y el XIX, en ese momento los intereses del mundo cambian y crean lo que conocemos como la modernidad.

Objetivo general del curso de Historia II

El estudiante:

Analizará su presente a partir del conocimiento de las transformaciones del pensamiento que se registraron en el mundo, entre los siglos XVIII y el XX, para reconocerse como mexicano y valorar su cultura

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

OBJETIVO	CONTENIDOS BÁSICOS	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1. Distinguirá los postulados de la Ilustración en la comprensión del pensamiento de la Revolución Francesa, para reflexionar en torno a los elementos ideológicos que conforman el mundo actual	<p>-Igualdad, fraternidad, libertad, individualidad: Postulados de la Ilustración</p> <p>-La guillotina para la monarquía y los derechos del hombre para el pueblo: Revolución Francesa</p> <p>-La vida cotidiana se transforma ante la industrialización y nuevas ideas del siglo XVIII</p>	<p>-Compara las ideas de la Ilustración con el pensamiento actual</p> <p>-Reflexiona sobre la transición e impacto social de un gobierno absolutista a la república, a partir del manejo de fuentes de la historia</p> <p>-Ubica tiempo y espacio de los procesos históricos del siglo XVIII</p> <p>-Compara cambios y continuidades de la vida cotidiana del siglo XVIII (industrialización) con la actualidad</p>	<p>-Discusión sobre conceptos de igualdad, fraternidad, libertad e individualidad</p> <p>-Exposición y análisis de la mujer en el contexto social de la Revolución Francesa, comparándolo con la actualidad, en el cual a ganado espacios en la vida política y cultural.</p>	<p>-Analiza la carta de derechos del hombre y derechos humanos actuales</p>	<p>-Redacción sobre la relación de postulados ilustrados con la actualidad.</p> <p>-Lista de los derechos del hombre y las características principales del un gobierno con tintes republicanos</p>

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>2. Analizará las repercusiones del pensamiento ilustrado para comprender el nacimiento de la Nación Mexicana en el siglo XIX, comparándola con los proyectos de "nación" más recientes</p>	<p>-La Independencia de la Nueva España desde la cultura criolla</p> <p>-La sociedad heterogénea en la construcción del Estado (1821-1872): Liberales y Conservadores distintas formas de concebir la Nación</p> <p>-Nación en formación, país vulnerable: Intervenciones extranjeras (EUA y Francia) y su impacto ideológico en México</p> <p>-Formas de vivir la cotidianidad: Su alteza serenísima, el monarca liberal y el reformador radical.</p> <p>-¿Identidad Mexicana hoy?: Recorrido por los símbolos que la conforman</p>	<p>-Ubica temporal y geográficamente de la Ilustración europea y la relación con la Nueva España</p> <p>-Relaciona el pensamiento ilustrado con el desarrollo de la Independencia</p> <p>-Explica el desarrollo de la Independencia desde el pensamiento criollo</p> <p>-Distingue las propuestas conservadoras y liberales para la conformación de la Nación Mexicana</p> <p>Reflexiona sobre el impacto ideológico que tuvieron las intervenciones extranjeras</p>	<p>-Discusión por equipos resaltando la diversidad social, cultural y política de la a partir de distinguir las propuestas de Iturbide, Santa Ana, Juárez y Maximiliano</p> <p>-Realizar una línea de tiempo donde se muestre el ir y venir de los presidentes (colocando qué tipo de gobierno tuvo: liberal o conservador), mostrando la lucha entre conservadores y liberales</p> <p>- Propiciar la reflexión en torno a la inestabilidad social y económica</p>	
---	--	--	--	--

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>3. Analizará la Revolución Mexicana a partir de los distintos espacios de interacción socio-cultural, para ubicar el proyecto de nación que generó identidad y cambios políticos relacionados con el presente</p>	<p>-La vida cotidiana y cultura en el Porfiriato</p> <p>-¿Revolución Mexicana o Revoluciones?:</p> <p>1. Espacios de representación de la Revolución Mexicana: Campo, Ciudad, Industria</p> <p>2. Los actores de la Revolución Mexicana</p> <p>3. El impacto en el presente del movimiento revolucionario</p> <p>- Relación entre postulados de la Revolución Rusa y el proyecto de nación durante la Revolución Mexicana</p>	<p>-Distingue cambios y continuidades de la vida cotidiana del Porfiriato con su presente</p> <p>-Cuestiona la vigencia de los postulados de la Revolución Mexicana en torno a la legitimación del poder y la no reelección, la justicia social, la revaloración de las tierras comunales- Compara las propuestas sociales y políticas de la Revolución Rusa y la Mexicana, a partir de los elementos ideológicos y culturales</p>	<p>-Exposición Docente sobre vida cotidiana y cultura en el Porfiriato</p> <p>-Selección y análisis de fuentes y espacios sobre la Revolución Mexicana</p> <p>fotografía, la arquitectura, la moda, el teléfono, el cine, la luz, el telégrafo, el fonógrafo, las cervecerías y dirección de mesa redonda.</p>	<p>-Elaboración cuadro comparativo de cambios y continuidades entre el Porfiriato y el presente (arte, educación, tecnología, ciencia, urbanización, etc.)</p> <p>-Observa la interacción socio-cultural de mujeres, niños, hombres, en los diferentes espacios de la Revolución Mexicana: campo, ciudad, industria-obreros a partir de los corridos, imágenes y música de la época</p>	
--	---	--	--	---	--

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>4. Reflexionará sobre el origen de la situación mundial actual a partir del análisis y relación del expansionismo europeo y los conflictos bélicos del siglo XX, para crear conciencia de su impacto hoy día</p>	<p>- El mundo se piensa diferente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencia y tecnología 2. Búsqueda de mercados <p>- El expansionismo como detonador de las guerras del siglo XX</p> <p>- Las guerras mundiales cambian la mentalidad de las mujeres</p> <p>- Nuevo orden mundial, los países buscan su identidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la fuerza de los nacionalismos 2. descolonización de Sudáfrica y la India <p>- Mundo Bipolar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La hegemonía de los EUA y la URSS y su influencia en las mentalidades dentro en los países del tercer mundo, caso México-Cuba 2. Vida cotidiana durante el "Milagro Mexicano" 	<p>-Reconoce como el aumento de la productividad impulsó a los países industrializados a buscar nuevas colonias</p> <p>-Comprende como el cine y la radio cambiaron la percepción de la guerra y transformaron el pensamiento y la concepción de la vida diaria</p> <p>-Identifica los Estados totalitarios y sus ambiciones expansionistas en los periodos de guerra</p> <p>-Reconoce cómo las guerras provocaron un cambio en las mentalidades de "los otros", es decir, de las mujeres, los hombres, los niños, la juventud, los colonizados</p> <p>-Comprende los orígenes de la educación socialista y la industrialización en México, a partir de la lucha por la hegemonía entre EUA y la URSS.</p> <p>-Reconoce los elementos culturales de Sudáfrica y la India que permitieron su independencia cultural de las grandes potencias hegemónicas</p>			
---	---	---	--	--	--

4.1.3 Curso de Historia III

Entre el castillo, el monasterio, el campo y los grandes viajes

Presentación:

“En este curso, nos adentraremos en la vida cotidiana de los castillos, los monasterios, las urbes y el campo. Exploraremos las ideas, los símbolos, las imágenes, los misterios, las encrucijadas y las complejidades del pensamiento medieval. Comprenderemos el tránsito del pensamiento dogmático al racional, que abrió el camino a la ciencia moderna y que creó condiciones propicias para la exploración de otros mundos” (IEMS, 2004:18)

Se pretende que el alumno se sienta navegar por el mundo para poder descubrir la procedencia de la porcelana, la seda, la canela, la pimienta, la plata, el cacao, la grana cochinilla. Así como conocer las diversas formas de alimentación, vestimenta, formas de comunicación, que caracterizaron a las culturas y que provocaron intercambio y conflictos, que transformando la cosmovisión del mundo durante los siglos V al XVIII.

Objetivo general del curso de Historia III

Pretende que el estudiante: Sea capaz de Cuestionar los elementos ideológicos y culturales de los períodos medieval y moderno que dieron origen a la construcción del pensamiento del mundo occidental del que forma parte.

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

OBJETIVO	CONTENIDOS BÁSICOS.	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1. Reconocerá la influencia de los procesos culturales y sociales de la Edad Media en la conformación del pensamiento occidental del que forma parte	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Por Dios, por mi rey, por mi espada! Ideología de las cruzadas - Detrás de los muros del castillo, el convento y las chozas, se encuentra la magia, el misterio y el mito: Cultura, ciencia y vida cotidiana en la Edad Media - Pirámides, dioses del agua y la guerra: Religión y poder en Mesoamérica 	<ul style="list-style-type: none"> -Ubica temporalmente los procesos históricos de la Edad Media -Reconoce la importancia e influencia del cristianismo en el pensamiento y vida cotidiana de la Edad Media -Identifica aspectos culturales, religiosos, económicos y políticos de la forma de vida en la Edad Media y Mesoamérica. 		-Elabora su noción de Edad Media	

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>2. Identificará la importancia de las aportaciones culturales e ideológicas del Renacimiento, en la explicación de la visión del mundo moderno y contemporáneo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aportaciones culturales de los reinos europeos. - Presencia musulmana en el arte y pensamiento occidental - Té, pólvora, astrolabio y papel: Marco Polo, otros viajeros y el intercambio cultural - La religión en crisis, la razón por encima de Dios: Nacimiento del protestantismo - Nuevas rutas marítimas y comerciales: Pensamiento colonialista para el nuevo orden político y económico - ¡Tierra a la vista! Encuentro de dos mundos. - Conquista espiritual: El discurso colonialista de España en el Nuevo Mundo - De la cuadratura al círculo: El pensamiento renacentista se comprende desde el arte 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica geográfica y temporalmente los reinos europeos, el desarrollo del Islam, los descubrimientos, los viajes, la conquista y el renacimiento - Reflexiona en torno a los procesos relativos al colonialismo que explican la hegemonía de algunas naciones en la actualidad - Comprende la influencia del cristianismo en el intercambio cultural, científico y tecnológico entre oriente y occidente - Destaca las características del protestantismo y cristianismo para el desarrollo del pensamiento de la época del renacimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora su noción de renacimiento desde el manejo de conceptos básicos - Señala rutas marítimas y comerciales - Maneja fuentes de la historia y herramientas de investigación para interpretar procesos históricos de la época - Reflexiona sobre el pensamiento renacentista desde el arte. - Lectura y análisis sobre el postulado del humanismo
---	--	---	--

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>3. Reflexionará sobre los orígenes del Estado actual a partir de distinguir la transición de los reinos medievales a los estados absolutistas, para comprender el nuevo orden geopolítico de la época y sus repercusiones en el pensamiento actual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De los reinos europeos a las ciudades - El poder repartido entre el Rey y el Papa: Formación del reino romano-germánico desde el pensamiento y la articulación con el cristianismo. - La unificación de Europa a través de los primeros Estados: Nacimiento de los Estados Absolutistas - Los vínculos crecen y las monarquías se expanden: Pensamiento colonialista. - Un ejemplo de fusión cultural: El pensamiento y vida cotidiana en la Nueva España 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica temporal y espacialmente las culturas que se desarrollaron en Europa en la Edad Media:. -Conoce la formación de los reinos romanos-germanos y su articulación desde el cristianismo. - Comprende la relación entre la conformación de monarquías y el surgimiento de los primeros Estados-Nación -Relaciona conceptos de metrópoli, colonia, colonialismo y mercantilismo en la comprensión de la Edad Moderna - Reflexiona sobre la relación entre absolutismo, pensamiento, avances científicos y el dominio territorial 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza y coordina desde el análisis de lectura un ejercicio para detectar las principales características de la vida y pensamiento novohispano 	<ul style="list-style-type: none"> -Elabora mapa histórico para ubicar culturas Francos, visigodos, ostrogodos y germanos -Realiza línea del tiempo y mapa geográfico de las monarquías absolutistas -Elabora concepto de Estado Absolutista al detectar los elementos del mismo -Identifica en un mapa histórico la división política y geográfica de la Nueva España de los siglos XVI al XVIII -Realiza línea del tiempo de los principales acontecimientos de la época colonial -Detecta a partir de las lecturas las características principales de la vida y pensamiento en la Nueva España que perduran actualmente
---	---	--	--	--

4.1.4 Curso de Historia IV

Murallas y Pirámides: Interpretación simbólica y relación entre zona culturales de la Antigüedad

Presentación:

“Te has preguntado alguna vez: por qué necesitamos un lugar donde vivir, por qué las mujeres y los hombres tienen una función determinada, cuándo surgió la idea de la república, cómo se ha entendido la belleza, la sexualidad, el amor, la comida, la ideología, a través del tiempo”.

Durante este curso el alumno será capaz de comprender los orígenes de la sedimentación de los hombres, hasta llegar a la época en que los bárbaros traspasaron las fronteras del imperio romano.

También es importante conocer los orígenes de las urbes e imperios en distintas regiones del mundo, así como darle importancia que tuvo la sedentarización, la agricultura, la navegación, y por supuesto, el comercio y la guerra como detonantes de las interrelaciones culturales entre pueblos y que de cierta forma siguen vigentes.

Es importante crear en el alumno una reflexión sobre las particularidades de algunas culturas antiguas, la construcción de zonas culturales y el impacto que éstas tienen en nuestra vida cotidiana que forma parte de un mundo globalizado.

Objetivo general del curso de Historia IV

El estudiante: Explicará la relación de su entorno y cotidianidad con las manifestaciones sustanciales de las culturas antiguas.

OBJETIVO	CONTENIDOS BÁSICOS	CARACTERIZACIÓN	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1. Comprenderá la importancia de la sedentarización dentro del proceso de formación de las civilizaciones antiguas, comprendiendo para identificar algunos rasgos culturales aún vigentes	-La sedentarización como base al asentamiento de las civilizaciones. -El símbolo de la fertilidad: lo femenino (la tierra)	-Explica el paso de la vida nómada a la sedentaria (transición de las aldeas del neolítico a las primeras ciudades) -Describe los cambios que sufrió la vida de los grupos humanos durante la revolución agrícola			

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>2. Comprenderá la importancia del proceso de urbanización de las civilizaciones de la antigüedad al vincularlo con su presente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - China a partir de sus valores: la tradición y la cotidianidad. - India y su cotidianidad - La cotidianidad de Egipto. - Mesopotamia, pensamiento, vida y religiosidad. - Concepción del Mediterráneo desde la visión Fenicia - El comercio y la guerra como propulsores del intercambio cultural 	<ul style="list-style-type: none"> -Ubica geográfica y temporalmente las civilizaciones antiguas. -Explica la relación e importancia de la cultura, vida cotidiana y la religión (ideología y cosmovisión) con el desarrollo de las civilizaciones antiguas. -Reconoce las principales aportaciones culturales (científicas, artísticas) de cada civilización -Resalta los aspectos bélicos, comerciales, de la cotidianidad y la cultura que hicieron posible la interrelación y sincretismo entre culturas -Identifica diferencias y similitudes entre las civilizaciones de la antigüedad y la vida actual 	<ul style="list-style-type: none"> -Exposición docente sobre la relación entre los conceptos de civilización y cultura 	<ul style="list-style-type: none"> -Elabora cuadro comparativo de elementos de la antigüedad que aún forman parte de la sociedad actual y la vida cotidiana como: el lenguaje, la escritura, la comida, las creencias entre otros 	
---	---	--	---	--	--

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>3. Reconocerá la importancia de la cultura grecolatina para comprender la transición a la Edad Media y la conformación del mundo occidental</p>	<p>La cotidianidad del mundo grecolatino: sexualidad, banquetes, mujeres, niños, el paganismo, entre otros</p> <p>La herencia simbólica: La belleza, el equilibrio, la estética, la masculinidad</p> <p>Las guerras y el comercio detonador del intercambio cultural</p> <p>Los pueblos "bárbaros": Una creación del pensamiento griego.</p> <p>Del paganismo al cristianismo: el tránsito de la religión politeísta a la monoteísta.</p>	<p>-Ubica geográfica y temporalmente las civilizaciones griega y romana</p> <p>-Describe el desarrollo cultural de griegos y romanos desde el aspecto artístico, político, económico, social, religioso y de vida cotidiana</p> <p>-Identifica los conceptos de: polis, democracia, filosofía, República, e Imperio</p> <p>-Reconoce las aportaciones culturales y científicas del mundo grecolatino y en la conformación del mundo cultural de occidente.</p>			
--	---	--	--	--	--

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

<p>4. Identificará a través de la cosmovisión actual y de su cotidianidad, algunos rasgos de la región mesoamericana, para detectar la relación que existe entre pasado y presente</p>	<p>- La cosmovisión de las culturas mesoamericanas: Olmecas, Teotihuacanos, Mexicas y Mayas</p> <p>- La cotidianidad del mundo mesoamericano: alimentos, vestido, educación, ritos, mitos, hechiceros, nobleza, comercio</p> <p>- El agua, viento y sol, algunos elementos importantes de las creencias prehispánicas.</p>	<p>-Ubica geográfica y temporalmente las civilizaciones de Mesoamérica.</p> <p>-Identifica los rasgos de los asentamientos urbanos de: Teotihuacan, Tenochtitlán, Mayas.</p> <p>-Describe las características culturales mesoamericanas: cultura, religión, tradiciones, fiestas, alimentación, sociedad.</p> <p>-Reconoce la importancia de las aportaciones culturales para la construcción del presente (proceso de sincretismo, relación entre occidente y América)</p> <p>-Establece el origen de la noción de identidad de nuestros pueblos y culturas</p>			
--	--	--	--	--	--

4. 2 El carril metodológico

En este apartado doy cuenta de la metodología de indagación en esta investigación. Inicio con la conceptualización de lo que es la metodología cualitativa, el abordaje de la etnografía y en especial de la etnografía educativa a través de entrevistas a informantes claves.

4.2.1 La metodología cualitativa

La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico y posee las siguientes características

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y' comprensiones partiendo le pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los Investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen, en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

Esto no significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

Las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia.

9. Para el Investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para no ser estudiado.

10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. (Sandín, 2003: 142-143)

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita. Los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego Heródoto hasta Marco Polo. Pero sólo a partir del siglo XIX lo que ahora se

denomina métodos cualitativo fue empleado conscientemente en la investigación social. (Sandín, 2003: 147).

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo es aprehender este proceso de interpretación. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

“La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez, 1999:42).

La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales. Hay dos enfoques principales:

1.- El interaccionismo simbólico la que atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea.

Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.

2.- La Etnometodología no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio. El método cualitativo puede aplicarse a análisis globales de casos específicos, en tanto que el método cuantitativo es más parcial pues estudia aspectos particulares o generaliza pero desde una sola perspectiva (Sandín, 2003: 144).

El modelo cuantitativo generaliza y presupone, para alcanzar mayor validez, un conocimiento cualitativo y teórico bien desarrollado, condición que muchas veces queda fuera de consideración en la práctica de la investigación cuantitativa.

La crítica a la investigación cuantitativa no se dirige en contra de su método en general, sino en contra de la aplicación única del mismo para investigar la realidad social.

Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son el logro práctico por parte de los miembros de la sociedad.

4.2.2 La etnografía educativa

La etnografía debe ser entendida como una “estrategia cualitativa de investigación social”, que tiene sus orígenes en la antropología. A través de la etnografía, desde su definición más simplista busca hacer una “descripción de las culturas”. El surgimiento de tal estrategia reside en “La necesidad de comprensión de los otros y de conocimiento de una diversidad cultural, que comienza a descubrirse en su multiplicidad y sus diversas formas de relación y contacto” (Amigeiras, 2006:107).

Podemos encontrar que la Etnografía ha tenido una evolución en sus escritos, tales como los testimonios de los “otros” del tipo directo o indirecto, así como las descripciones que realiza el investigador en el campo. Una aproximación a la noción de Etnografía la encontramos como sigue:

La etnografía (o su término cognado, la observación participante) simplemente es un método de investigación social. El etnógrafo o la etnografía participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social (Amigeiras, 2006:108).

De acuerdo a la definición antes citada, podemos encontrar ciertas cualidades que la distinguen como una estrategia que sirve para conocer a otra u otras culturas, tales como, en primer lugar la importancia de “La presencia insustituible del investigador en el campo, la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de

la llamada observación participante, con todo lo que implica no solo en cuanto a capacidad de ver, sino también de interactuar”.

Es necesario enfatizar, que la etnografía pretende “describir una cultura”, de modo que “Tiende a comprender otras formas de vida desde el punto de vista de los que la viven Más que estudiar a la gente, la etnografía significa aprender de la gente (Amigeiras,2006:109).

El etnógrafo “inscribe” discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada. (Gertz, 1987:20)

De esta manera la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

Los estudios etnográficos plantean el contar historias construir historias de vida y biografías. La mayoría de los etnógrafos son universitarios, investigadores o estudiantes de licenciatura o posgrados que buscan legitimarse en el campo de la investigación educativa de carácter cualitativo, por lo tanto este tipo de estudios aunque muestran una realidad, están permeados completamente por la subjetividad del investigador (Gertz, 1989:110).

Para Rockwell la etnografía es la “descripción de las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y darle sentido a su vida”. Por otro lado la autora la define como “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 1991:171).

Para realizar una investigación de carácter etnográfica es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los hechos y acciones, si se tienen en cuenta sus significados; no se trata de hacer una descripción con los detalles externos, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan en su interacción.

En el quehacer docente, los maestros pueden utilizar las herramientas de los etnógrafos, pues interactúan con sus estudiantes y se convierten en destacados observadores y entrevistadores, su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función de maestro; falta añadirle un poco de tiempo de reflexión y análisis, para que esa experiencia pueda convertirse en "un trabajo etnográfico fructífero".

La etnografía puede trasladarse a las investigaciones educativas (Etnografía Educativa), para el estudio de contextos educativos y sociales, a través de una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diferentes perspectivas, es decir a partir de las perspectivas de los profesores, alumnos, directores, familias, etc.

Goetz y LeCompte (Goetz y LeCompte, 1988, 41) nos señalan que la etnografía educativa aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

Dentro de la etnografía educativa podemos hacer investigaciones de carácter holístico puesto que describen los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos. Además de que el investigador es participante de cierto modo, ya que observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas, para ello se debe de apoyar en las evidencias para sus concepciones y teorías; evita hacer juicios de valor sobre esas observaciones, a pesar de que forma parte del mundo que estudia y que se ve afectado por él, así que esa una dinámica de influencia mutua, entre el etnógrafo y el campo de investigación.

El diseño de las investigaciones etnográficas se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación, cabe señalar que a pesar de ello todo trabajo etnográfico debe de tener en cuenta cuestiones que van orientando a la investigación y ayudan a tener un marco de diseño inicial. Este marco o diseño inicial nos ayuda a establecer los fines de la investigación como el papel de la teoría de dichos procesos.

4.2.3 La entrevista “cualitativa” y los informantes clave.

Dentro de las herramientas más utilizadas por los estudios etnográficos se encuentra la entrevista, en sus múltiples modalidades: estructurada,

semiestructurada, de un solo encuentro o a profundidad²², aunque algunos prefieren llamar a este encuentro, entre el informante y el investigador, como conversación o diálogo, sugiere un momento menos formal, más libre, democrático y bidireccional, donde el que hace las preguntas se plantea como igual al otro. Un encuentro entre iguales que tiene como objetivo desentrañar los significados que elaboran los entrevistados sobre su vida personal y profesional.

Sin embargo, a pesar de que pueda sintetizarse en pocas palabras lo que es la entrevista, ésta tiene sus complicaciones en el momento de llevarla a la práctica. El acercamiento con los informantes, al igual que la observación, necesita de un trabajo previo por parte del que indaga. El indagador tiene que considerar varios momentos antes de entrar en contacto con los entrevistados: la construcción de guías de entrevista, la autorización de los entrevistados, los posibles lugares para la entrevista. Todo esto para construir lazos de empatía e identificación que le permita al que indaga acercarse con mayor éxito a los sujetos en estudio.

La entrevista fue el medio que utilicé para obtener información directa de los sujetos *de estudio*. Opté por esta estrategia de recogida de información al considerar el lugar que tiene en un estudio de enfoque cualitativo al entrar en relación directa con los sujetos. Desde luego fue una decisión apriori basada en las distintas lecturas realizadas y *lo que te cuentan los otros* (los asesores, los docentes, los conferencistas, etc.). A pesar de ello, no fue hasta el momento de entrar en lo que Serrano (2004) denomina “*situación de entrevista*” cuando entendí las dificultades que presenta esta técnica, las dificultades que tiene el principiante al enfrentarse al hecho de la entrevista. Al estar frente a frente con el sujeto

²²La entrevista a profundidad la describen Taylor y Bogdan como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” también agregan que la entrevista es una conversación entre iguales, donde el propio investigador es “Instrumento de la investigación” (Taylor y Bogdan, 1998, 101).

entrevistado mi mente trataba de recordar todo (digo de lo que me podía acordar y según mi interpretación) lo leído y dicho por los expertos: *La importancia del rapport,*²³ *seguir la conversación con atención, tener presentes las preguntas base, encontrar las palabras claves para propiciar que el informante hable, no interrumpir, pero sí hay que ayudar a recordar algún elemento, estar atento a las expresiones y gesticulaciones, entre otros.*

Entrevistas a informantes claves

Los informantes claves son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y están dispuestos a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el investigador. Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende un nivel adecuado de representatividad respecto al grupo completo de informantes clave (Goetz y LeCompte, 1988:134)

La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales del estudio. Por otra parte; al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables en proceso de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al entrevistador hacia las cuestiones

²³Taylor y Bogdan (1996:55) significan el termino rapport como “Lograr que las personas” se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”. Sin embargo los mismos autores aclaran que este estado de apertura tiene que ser renegociado constantemente con los sujetos de investigación.

valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos. (Goetz y LeCompte, 1988:134)

En mi caso elegí a los informantes clave en mi investigación con la prioridad de fueran docentes de la asignatura de historia en el IEMS con una antigüedad de 5 años o más. Los planteles fueron elegidos al azar con referencia al prestigio que tienen en cada una de las delegaciones políticas es que se encuentran en el Distrito Federal

Si bien es cierto que la acción de la entrevista no se ajusta a algún manual escrito para el caso, también destaco la importancia que tiene llevar presente la experiencia de otros al respecto, que indudablemente sirven de guía en las primeras entrevistas. Lo que los otros saben sirve para producir estrategias propias, en la medida que entrevistador avanza, descubre un estilo propio. Los criterios que utilicé como ejes tanto para el guión de preguntas como para las consideraciones del “hecho real de la entrevista” son los puntos que Serrano (2004, 27-33) considera en la estrategia de entrevista. Los utilizo de apoyo para indicar al lector mi experiencia.

La recogida de información la realice en dos fases:

Fase uno: Análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Dentro de las fuentes primarias que consulte se encuentran documentos tales como, bibliografía de libros, revistas, folletos, artículos de periódico, Planes y programas de estudio, etc. Los primeros referentes hicieron alusión a la enseñanza de la Historia dentro del nivel medio superior; posteriormente la búsqueda se enfocó en analizar el significado de la enseñanza de la Historia de México para los profesores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS).

Fase dos: En un segundo momento realice el trabajo de campo, utilice la entrevista abierta con sujetos clave como instrumento fundamental para conocer como se enseña la “Historia” dentro del IEMS. A continuación detallo los momentos de esta experiencia de investigación. El orden lo retomo de (Serrano, 1989: 282-283) en Pasilla y Furlán (1989).

1.- La consigna. Al inicio de la entrevista le comunique al sujeto a entrevistar la siguiente consigna: “diga lo que se le ocurra con relación a las preguntas que le plantearé”. Para Serrano “sin duda hay cierta restricción pero a la vez se da la posibilidad del reconocimiento del discurso como él lo omite. En las entrevistas se utilizo una grabadora de mp3 que perdió su presencia e importancia en el trascurso de ella, seguramente por el ambiente propiciado, no había sanción alguna al discurso de los docentes.

2.- Preguntas base. Se elaboraron preguntas básicas con cierta ambigüedad, pero a la vez con relación a una temática precisa; por ejemplo la pregunta que desencadenó la sesión de entrevista fue: “que significa ser maestro de historia en el IEMS”. En la respuesta el entrevistado despliega el conjunto de representaciones organizadas y caóticas, que configuran la lectura que él hace de su participación en el proyecto del IEMS. Al finalizar las sesiones los docentes manifestaron que la entrevista fue productiva para ellos. De tal manera que la entrevista tuvo su influencia en el sujeto, debido que se creo una situación en la que se le permite hablar, *no que hablen de él y de su labor.*

3.- Preguntas particulares. Si bien es cierto que existía preguntas base, la mayor parte de ellas fueron elaboradas a partir de el docente entrevistado emitía. Lo que existió como criterio en este momento es la ruptura como la obviedad en el discurso entre entrevistado y entrevistador. Las preguntas que posibilitaron romper con la obviedad la reestructuré al retomar casi al pie de la letra lo que el docente discurría. De esta forma se sentía con la posibilidad de ampliar su discurso.

4.- Él Lenguaje. El lenguaje utilizado, lo trate de adecuar al conjunto de significantes del entrevistado. En el caso de las preguntas en que las preguntas no se entendían, éstas las modifique por otras semejantes, sin embargo, esto es sumamente particular, la única opción fue estar atento al conjunto de significantes que el entrevistado emitía. Serrano (1989: 283) le llama a este proceso de la entrevista como “flotante”, ya que a la vez la intención permanece en devolver significantes claves del mismo. Y es conocida como entrevista semidirigida.

5.- Él manejo del silencio. En el trascurso de las entrevistas se devela que el silencio no es un vacío en el discurso, se maneja con el sentido gramatical de: la coma, punto y coma, punto y seguido, el silencio en una entrevista no es ausencia de palabras, en todo caso es recapitulación de lo que el sujeto piensa. El entrevistador tiene que estar alerta a esta situación, ya que se tiende a llenar el vacío generado por el silencio con otra pregunta. En general esta situación es de doble camino; en primer lugar cierta espera, lo que tenía como efecto que el sujeto aumentara e discurso, en segundo lugar intervenía diciéndole “¿Desea agregar algo más?” por lo regular había ampliación del discurso.

6.- Las Interrupciones: Aun cuando se busco un lugar privado alejado de los ruidos (los espacios fueron elegidos por los entrevistados generalmente en sus cubículos) en ocasiones las interrupciones fueron inevitables. Por lo tanto, la “atención flotante” del entrevistador tenía que manifestarse al repetir textualmente los significantes que el entrevistado dijo previos a la interrupción. Así la secuencia discursiva no se interrumpía, y el entrevistado recapitulaba.

7.- Tiempo de la sesión. El tiempo fue variado, dependía si el entrevistado se extendía en sus respuestas, por lo general oscilo entre los 30 minutos las entrevistas más cortas y 45 las más extensas. El cierre de la entrevista es un momento clave, no se puede prolongar al infinito. Las entrevistas finalizaban de la siguiente manera: “¿Con relación a las temáticas planteadas desea agregar algo más?” La gran mayoría de los entrevistados proseguían, generalmente ellos marcaron el punto final, con recapitulaciones, con preguntas con los efectos que en ellos había producido la entrevista.

8.- Subjetividad del entrevistador. Para el sujeto que entrevista el otro es incluido, inevitablemente, en una representación previamente establecida, más aún cuando los entrevistados son colegas. Los afectos, simpatías y rechazos, se presentaron por la entrevista un campo no solo de intercambio, sino también de miradas. Ante la angustia que genera la situación de entrevista el docente entrevistado esperaba la aprobación de lo que ha verbalizado, por ejemplo algunos me decían: “¿Qué opinas de lo que te digo?”. Optaba por guardar silencio y el entrevistado proseguía. En otras situaciones cuando la insistencia era marcada al solicitar mi opinión mencionaba: “En las entrevistas se trata de que usted hable, si desea mi opinión esta podría darla al final”. Los docentes continuaban, ya que se

percataban que era su espacio y momento para hablar. La mirada del entrevistado me provocaba en ocasiones cierta angustia. La estrategia que opte fue el de desviar la mirada lo que posibilito atender la secuencia del discurso.

9.- Los errores. La entrevista genera cierta situación de stress, de angustia que al no ser retomada origina vacios de información. Esto también se dio. Sostener la atención de escucha es arduo, en ocasiones, no fue posible corregir algunos problemas como el material de grabación que careció en algunas ocasiones de baterías y/o de espacio suficiente en la memoria, o cuando llevaba la grabadora de casetes de estos. Por mis obligaciones como estudiante de Maestría y profesor²⁴ falté a una cita. En estas situaciones no se pudo recuperar la información. En una entrevista platee mal una pregunta lo cual ocasiono confusión en el entrevistado y repitió una respuesta anterior. Aspecto que no fue notorio de mi parte hasta el momento de la transcripción al analizar la entrevista, me percate que el entrevistado aun tenía “algo más” que decir con relación con la temática. Los errores pueden ser benéficos ya que permiten extraer un poco más de información. Analizar los yerros es elemento fundamental de esta perspectiva de trabajo.

10.- Análisis. El elemento crucial en la investigación es el ordenamiento de datos. En esta parte de la investigación admito que sale a relucir la creatividad del investigador. Como lo menciona en el argot de la Investigación educativa Serrano (1989:285) “Todo se vale” hasta que el investigador encuentre una organización al

²⁴ Cabe señalar que en el transcurso de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, no deje de trabajar, laboraba como docente de asignatura en el campo de curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, por lo cual realizaba funciones de docencia, planificación y diseño y asesoría de tesis.

conjunto del material. Al finalizar las entrevistas realmente no tenía claro que paso seguía. Sin embargo el principio de “todo se vale” hasta encontrar una organización propia fue cierto en este caso. Me percaté que si a me hubieran entrevistado, en gran medida las respuestas serían semejantes a las que los docentes del IEMS entrevistados proporcionaron. ¿Cómo desmarcarme de este discurso? Después de la transcripción del material grabado, realice un resumen de cada una de ellas y pude así detectar la lógica inicial de cada discurso. Paso que me permitió analizar de frase en frase, en su contexto y en la totalidad de la entrevista.

La interpretación se dio con la información que poseía, sin embargo me percate que hay diversos niveles de interpretación de datos.

El campo empírico consto de tres planteles del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS). Los cuales fueron elegidos al azar. Los planteles donde se realizaron las entrevistas son: Plantel “Ricardo Flores” ubicado en la delegación Coyoacan, Plantel “José Revueltas” en la delegación Venustiano Carranza y Plantel Otilio Montaña. Ubicado en delegación Tlapan Topilejo para realizar un total de siete entrevistas a profesores que imparten la asignatura de Historia e Historia de México

La entrevista la desarrolle con base en un guión temático²⁵ para reconstruir el significado que el maestro entrevistado tiene sobre la práctica docente en la impartición de la asignatura de Historia.

²⁵ Ver guion de entrevista en anexo 1

Para poder realizar una buena entrevista es necesario saber que es la entrevista a profundidad. Tal como lo señala Benney y Hughes (1970) la entrevista “es la herramienta de excavar, para adquirir conocimientos sobre la vida social”. Algunas personas al escuchar hablar de la entrevista, tienen la idea de que se trata de un documento como la encuesta de actitud u opinión.

Es importante considerar que la entrevista cualitativa a profundidad son flexibles y dinámicas, de acuerdo a Taylor y Bodgan (1987) Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

De acuerdo con estos autores por entrevistas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes generando una charla dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. La entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, por lo que los interlocutores son informantes son informantes directamente. Por lo que los informantes no únicamente exponen su punto de vista sino describen lo que sucede y como es que ellos y su alrededor perciben la realidad.

El número de entrevistas fueron acordadas con los entrevistados, así como el lugar donde se realizaron, el tiempo de estas, que fueron aproximadamente de 45 minutos, para la correcta recolección de los datos fue necesario apoyarme de la audio-grabación. Ya que el entrevistador “reposa directa y exclusivamente sobre los relatos de otros” (Taylor y Bogdan 1970:55).

Recordaba los apuntes de mi viejo libro de Introducción a los métodos cualitativos de investigación de Taylor y Bogdan sobre el hecho de que se puede hacer buena etnografía sin grabadora, sin embargo no se puede hacer buena etnografía sin rapport. Me serví entonces de las sugerencias de Camarena (2002) para desarrollar la reconstrucción de entrevistas en una primera fase de notas condensadas, generales “recordatorias” que sirvieran de base para reconstruir paso a paso, y literalmente, las entrevistas mencionadas.

Por tan solo poner un ejemplo, mi primera entrevista con el sujeto de investigación, (Leona Vicario, IEMSVCV0945) la duración de esta fue de 45 minutos, al escucharla desarrolle un minucioso recorrido por la grabación. La transcripción me ocupa más de 40 cuartillas a espacio doble y en el formato de análisis de entrevista, lo cual realice en aproximadamente 15 horas (en alrededor de 5 horas por día). En el diario de investigación figura lo siguiente al respecto:

Las entrevistas me resultan agotadoras (...). La transcripción me ocupa un tiempo exorbitante. Tras la sesión de cuarenta y cinco minutos del jueves, me había pasado la noche del mismo jueves, el viernes, el sábado, el domingo y la mañana del lunes, tratando de recordar y transcribir lo más fielmente posible. Esto supuso un mínimo de 20 horas concentradas de trabajo. (28-10-2010)

Después de la transcripción y análisis, realice la construcción de categorías y subcategorías, que me ayudaron a organizar la presentación de la información obtenida.

Posteriormente realice el análisis, de los datos identificados de la investigación, sobre el esquema de dichas categorías

Para el adecuado manejo de la información fue necesario apoyarme en el uso de la computadora que es una herramienta en la actualidad muy útil.

De acuerdo a Miles y Huberman (1994) Estas son las sugerencias para el buen manejo de la información.

1. "Tomar notas en el campo
2. Escribir o transcribir las notas de campo
3. Editar, corregir, extender o revisar las notas de campo
4. Codificar: agregarles palabras o claves o etiquetas a segmentos de texto y presentarlos para ser inspeccionados.
5. Almacenamiento: mantener el texto en una base de datos organizada
6. Búsqueda y recuperación: localiza segmentos importantes del texto y recupéralos para ser inspeccionados
7. Vinculación de datos : conectar segmentos pertinentes de datos y formar categorías, grupos o redes de información
8. Redactar memorandos: escribir comentarios reflexivos sobre algún aspecto de los datos como base para un análisis más profundo
9. Análisis de contenido: contar frecuencias, secuencias o localizaciones de palabras y frases
10. Exposición de datos: poner datos traduciendo o seleccionados en formato organizador y condensado
11. Extraer y verificar conclusiones:
12. Construcción de teoría: desarrollar explicaciones sistemáticas conceptuales coherente de los hallazgos
13. Crear gráficos: crear diagramas o mapas que ilustren los hallazgos
14. Preparar los informes y avances finales".

Para dicha investigación retomo a siete sujetos, por cuestiones éticas les asigne pseudónimos o nombres ficticios con la finalidad de mantener su privacidad. Los pseudónimos los tomo de nuestra Historia de México adjudicándoles los de personajes considerados como ilustres y/o héroes nacionales.

El siguiente cuadro muestra la formación académica de cada profesor, así como el pseudónimo y la clave para identificarlo a lo largo del análisis. Cabe señalar que los entrevistados poseen con una experiencia laboral en el IEMS de entre cinco y 10 años.

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS)

Plantel del IEMS	Profesor (Seudónimo)	Clave de Entrevista	Formación académica
Ricardo Flores Magón. Coyoacán	Dorotea Arango	IEMSEDO0941	Licenciatura en Historia. Maestría en Historia UNAM, Maestría en Historia de México ULA. Doctorado en Historia del arte. ULA
Ricardo Flores Magón. Coyoacán	Porfirio Díaz	IEMSEPD0942	Licenciatura en Historia UNAM
José Revueltas Venustiano Carranza	Josefa Ortiz de Domínguez	IEMSEJO0943	Licenciatura en Historia UAM Iztapalapa. Maestría en Humanidades con línea en Historia” UAM Iztapalapa
Otilio Montaño Tlalpan II Topilejo	Ricardo Flores Magón	IEMSERF0944	Licenciado en Historia. UNAM. Maestría en Historia UNAM
Otilio Montaño Tlalpan II Topilejo	Leona Vicario	IEMSELV0945	Licenciatura en Historia, UNAM
Otilio Montaño Tlalpan II Topilejo	Juana Cata	IEMSEJC0946	Licenciatura en Historia FES Acatlán. UNAM
José Revueltas Venustiano Carranza	Emiliano Zapata	IEMSEEZ0947	Licenciatura en Historia, UNAM

4.3 Análisis del discurso de los profesores de Historia del IEMS

El presente análisis esta basado en una serie de categorías y subcategorías que a continuación muestro:

Categoría	Página a localizar	Subcategoría	Página a localizar
1.- Ser maestro de Historia en el IEMS	173	_____	_____
2.- Formación del estudiante en la asignatura de Historia	175	_____	_____
3.- Los contenidos en el programa de Historia	178	Habilidades intelectuales	181
4.- Diferencias del programa de Historia del IEMS con otras Instituciones de Nivel Medio Superior	182	_____	_____
5.- Posición del docente con respecto al programa de estudios	184	Las competencias en el programa de Historia	186

1.-Diagnóstico de los profesores entrevistados que laboran en el IEMS

El cuál comprende los siguientes ejes de análisis

- a) Formación académica profesional
- b) Situación laboral
- c) Distribución del tiempo laboral
- d) La función de las asesorías en el IEMS
- e) Organización Académica de los cuerpos académicos en el IEMS.

a) Formación académica profesional: Los docentes son Licenciados en Historia, egresados de la UNAM y la UAM, dos de ellos cuentan con maestría en Historia y uno de ellos con doctorado en Historia, por lo cual podemos considerarlos como expertos en la materia como es el caso de Dorotea Arango quién lleva 6 años trabajando en el IEMS plantel Coyoacán, primeramente ingreso por contrato, anteriormente trabajaba “en la UACM, en el ejército, en la marina, como asesora de director en el museo casa de Juárez en Chihuahua, en los archivos históricos en el museo del oleo en Francia; ha impartido clases en nivel preparatoria, licenciatura y maestría”. (IEMSEDO0941, 2010: 4)

Ricardo Flores es Licenciado en Historia, egresado de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con maestría en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, fue adjunto de profesor en la FFyL y profesor de historia en el Instituto de Educación Media Superior plantel Topilejo.II (IEMSERF0944, 2010:1)

Al respecto Josefa Ortiz señala:

Tengo nivel licenciatura estoy titulada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tengo 10 años dando clases como profesora, aunque yo empecé muy joven a dar clases en las escuelas secundarias. Después trabajé por contratos, eran

proyectos muy pequeños en el ámbito de la investigación y después empecé en dependencias del gobierno (IEMSEJO0943, 2010:2).

Juana Cata comenta:

Soy licenciada en Historia egresada de la FES Acatlán, tengo como 4 años como investigadora y llevo entre 9 y diez años dando clases, he sido editora en una revista que se llama *cultívate* y de dos revistas en investigación y en algunas publicaciones, coordino a un grupo de escritores, de la fundación México unido entonces hacia la edición de los escritos y editora del boletín de la Basílica de Guadalupe y algunas publicaciones en el *universal*, en la revista *día 7* inclusive algunas publicaciones en la revista "Tú" (IEMSEJC0946, 2010:3).

En el caso de la Leona Vicario se inició en el 2001 dando clases a bachillerato tecnológico y preparatoria en el grupo educativo Núñez Fragoso, posteriormente en el 2005 ingresó a la UNITEC un cuatrimestre dando clases de Historia de México II, después en el Centro Cultural Anáhuac dando clases en secundaria de Historia y en agosto del 2005 ingresé al IEMS adscrita al plantel (IEMSELV0945, 2010:2).

b) Situación laboral:

La mayoría de los profesores se encuentran trabajando únicamente en el IEMS debido a que las condiciones de trabajo son muy bien remuneradas, inclusive asumen que trabajan de tiempo completo y no sólo por horas como en otras instituciones; sin embargo su jornada de trabajo no únicamente se remite al aula, pues tienen tres percepciones: la primera como docentes, la segunda como investigadores y la tercera como tutores o asesores (asesoría a los alumnos como tutores). La mayoría de los entrevistados tienen aproximadamente entre 6 u ocho años trabajando dentro de esta Institución, es decir son fundadores de la misma.

En el caso de Josefa trabaja en el plantel Venustiano Carranza, desde hace cinco o seis años.

Estuve trabajando primeramente con honorarios dos años, tres años, y a partir del 2008 soy trabajadora de base de tiempo completo aquí en el IEMS (IEMSEJO0943, 2010:3).

c) Distribución del tiempo laboral en el IEMS

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores los maestros en el IEMS son maestros de tiempo completo y sus tiempos están distribuidos en tres aspectos como docentes de la materia de Historia, como investigador de la misma materia y como tutor de los alumnos (asesorías a estudiantes con estrategias de aprendizaje y/o en situaciones personales).

Leona Vicario por ejemplo especifica:

Tengo nueve horas clases a la semana y el resto del tiempo lo destino a las asesorías, el trabajo pesado son las asesorías” pues hay que apoyar a los jóvenes principalmente con problemas respecto a la materia, o a alguna otra materia, y si presentan algún otro problema que este fuera de nuestro alcance los canalizamos para que sean atendidos con los especialistas como pueden ser psicólogos o pedagogos (IEMSELV0945, 2010:5).

Con respecto a la investigación en el IEMS Josefa Ortiz comenta

Bueno nosotros apenas estamos formando nuestro equipo, le estamos dando forma a esta área de trabajo que es la investigación, en un principio se tomaba como investigación cualquier trabajo disciplinar que se realizara y a partir de este año con el

plan de trabajo académico que, el doctor Bazán instauró se está queriendo dar forma a lo que es la investigación sobre todo en el ámbito educativo, ¿para qué? Para poder reforzar precisamente todas esas áreas de oportunidad que tenemos, reforzar puntos críticos en cuanto a la formación de los estudiantes y realizar trabajos que nos permitan avanzar y mejorar en nuestra práctica docente (IEMSEJO0943, 2010:4).

Leona Vicario glosa:

Cumplo con un horario laboral de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. Cubro 9 horas a la semana dedicada a la docencia y 31 horas destinado a asesorías. En el perfil de docente del IEMS señala que deben realizar investigación, función que no realizan por la falta de tiempo (IEMSELV0945, 2010:5).

Ricardo Flores arguye:

Nuestro trabajo básicamente consiste en dar clase, en asistir a los jóvenes en asesorías académicas y otro rubro comprende el de la investigación, pero ese pues está relativamente limitado porque por el tiempo que tenemos que estar dentro del plantel, pues no nos resulta tan sencillo salir a realizar investigación (IEMSERF0944, 2010:4).

d) Las asesorías en el IEMS

Las asesorías en el IEMS es una tarea cercana entre profesores y estudiantes, el docente organiza los tiempos para llevar a cabo esta labor:

Josefa Ortiz apostilla:

Yo los convoco (a los estudiantes) y también ellos acuden, les programo los días de las sesiones, obviamente ellos buscan un horario para que yo les pueda atender y en

ocasiones algunos de los estudiantes vienen después a buscar una asesoría (IEMSVJ0943, 2010:5).

Al respecto Porfirio Díaz comenta:

Aparte de ser docente tenemos funciones de tutoría que nos permiten acercarnos a los estudiantes de manera más personalizada y de investigación educativa principalmente, es un trabajo que engloba todo lo que nosotros somos como profesionistas, no sólo en el aspecto del conocimiento sino también el aspecto humanístico e investigación disciplinado en este caso a educación (IEMSEPD0942, 2010:6).

e) Organización académica del cuerpo docente en el IEMS

Los maestros dentro del IEMS están organizados por academias, en el caso del Plantel ubicado en la delegación Venustiano Carranza, el cuerpo está compuesto por tres profesores Josefa Ortiz atestigua:

Nuestra academia de Historia está compuesta por tres profesores, todos historiadores, uno es egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, el otro es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México y yo que soy egresada también de la Universidad Autónoma Metropolitana” (IEMSEJO943, 2010: 7).

Emiliano Zapata apostilla:

El modelo educativo propone que dentro del plantel haya reuniones de academia, estas reuniones de academia se supone que tienen el objetivo principal de activar este trabajo colegiado, precisamente de discutir pues dinámicas de trabajo, organización, aspectos como la evaluación o algunas problemáticas, sobre diversas con los jóvenes y adolescentes (IEMSEEZ0947, 2010:6).

2.- Categorías de análisis

A continuación describiré las categorías de análisis construidas a partir del discurso de los informantes claves (profesores de Historia del IEMS)

Primera Categoría: Ser maestro de Historia en el IEMS

Ser docente dentro del IEMS para la mayoría de los entrevistados es un reto y un aprendizaje continuo, ya que interactúan directamente con jóvenes, siendo estos el futuro y la esperanza de México. Algunos entrevistados arguyen lo siguiente:

Josefa Ortiz señala:

Para mí ser maestra en el IEMS significa no solamente la transmisión de conocimientos sino un aprendizaje mutuo entre los estudiantes y nosotros (los profesores (IEMSEJO0943; 2010:10).

Para Ricardo Flores:

El Ser maestro de Historia de México en el IEMS, es darle la proyección al estudiante de que el presente tiene una base que no surge específicamente, que no es obra de un gobierno, que en la vida cotidiana siempre hay cambios. Para ellos es impresionante ver las condiciones de vida en el año 1500 y contrastarlas con la nuestros tiempos. Se comprende el pasado, el presente y nada más se hace una comparación de cómo puede ser el futuro y muchas más cosas". (IEMSERF0944, 2010:6)

Emiliano Zapata lo representa de esta manera:

Ser profesor de Historia en el IEMS representa una gran responsabilidad, primero porque en este compromiso es la formación de la conciencia en los estudiantes y otro

pues el origen de nuestra identidad, de nuestras raíces. Entonces como gran compromiso creo yo que uno de los objetivos principales como sujeto histórico activo es fomentar en los estudiantes un interés por conocer estos orígenes, por conocer las raíces y creo también que dentro de esa formación los estudiantes deben de forjarse una orientación hacia poder entender mejor nuestro país (IEMSEEZ0947, 2010:5).

Por su parte Juana Cata especifica que:

Ser maestro en el IEMS es una gran satisfacción porque todo el tiempo estoy aprendiendo aprendo más de Historia y aprendo de los estudiantes, muy satisfactoria profesionalmente”. (IEMSEJC0946, 2010:6)

Para Porfirio Díaz el significado del ser maestro de Historia del IEMS “representa una gran responsabilidad y compromiso en la formación del estudiante”. (IEMSEPD0942, 2010:7).

Los profesores le dan énfasis a la formación de la conciencia histórica y lo expresa de la siguiente manera:

Es la formación de la conciencia en los estudiantes ya que representa el origen de nuestra identidad, de nuestras raíces. Entonces como gran compromiso creo yo que uno de los objetivos principales como sujeto histórico activo es fomentar en los estudiantes un interés por conocer estos orígenes, por conocer las raíces y creo también que dentro de esa formación los estudiantes deben de forjarse una orientación hacia poder entender mejor nuestro país (IEMSEEZ0947, 2010:5).

Segunda Categoría: Formación del estudiante en la asignatura de Historia

La formación del estudiante en el IEMS comprende tres líneas: el perfil científico, humanístico y crítico, dando mayor énfasis en este último ya que se pretende formar un sujeto que sea capaz de analizar y reflexionar a partir de la situación actual en México y en el mundo, como poder mejorar dicha situación a partir de sucesos históricos.

Para Josefa Ortiz:

El estudiante “se forma bajo tres líneas: una es la científica, el perfil de ingreso y egreso del estudiante contempla un perfil científico, humanístico y crítico. En estos tres ámbitos se le forma al estudiante en todas las asignaturas (IEMSEJO0943, 2010:7).

Leona Vicario señala que;

El perfil crítico se fomenta en los estudiantes a partir de textos que trasmitan conocimientos que mencionen tal y como se han dado los hechos históricos y no los de la historia de bronce u oficial, de esta manera podrán ejercer una labor crítica, se les va formando para que cuestionen todo lo que se les dice, se les da y se les proyecta, se les presenta esta formación de acuerdo a su plan de estudios (IEMSELV0945, 2010:6).

Con lo que respecta al enfoque humanístico Dorotea Arango asevera

Todas las asignaturas, no sólo las de la rama de humanidades, sino las de la rama científica tienen ciertos objetivos donde se conceptualiza la génesis de la disciplina, en ciertas partes de los cursos se trabajan temáticas de historia, de la química, de las matemáticas, de la biología, de la física, y así respectivamente, se les empieza a presentar a los estudiantes ciertas forma de cuestionar lo que se les está presentando” (IEMSEDO0941, 2010:8).

Por su parte en la panorámica de Porfirio Díaz específica que:

En el perfil humanístico se les forma a partir de la continuidad que tiene la historia, se trata de mostrar como una ciencia que finalmente es humana, trabaja con material humano y que es factible de ser subjetiva” (IEMSEPD0942, 2010:9).

Los profesores coinciden en que es importante que el alumno no sólo memorice fechas, nombres, sucesos, que son tan difíciles de entender y comprender, y que a su vez se encuentran alejados de la vida cotidiana.

En alusión a esta panorámica Galván Lafarga concluye “consideramos que por medio de la vida cotidiana podrán nuestros alumnos acercarse a la “otra historia” (Galván, 2006:236), por lo tanto la visión de esta forma de atender la enseñanza de la historia es completamente afín a la pedagogía crítica.

Él estudiante del IEMS se va formando desde el primer curso, desde las primeras clases su propio concepto de Historia, a partir de muchas lecturas de por lo menos cinco o cuatro lecturas por mes, conoce las categorías que intervienen en la cuestión histórica, empieza a tener contacto con la idea de que él es un sujeto de la historia y que aunque no necesita ser personaje para formar parte de la Historia y ser participe de que sucede, entonces a partir de esa idea empieza a girar todo el entorno y todo el enfoque de la materia en los cuatro cursos, cuál es la relación entre su presente, su pasado y todas las problemáticas que se viven actualmente, que puedan atar cabos (IEMSEJO0943, 2010:8).

Sánchez Quintanar en Luz Elena Galván (2006) comenta que “Tengo la convicción de que la Historia es un conocimiento vital. Es decir un conocimiento indispensable para la vida, sin el cual es imposible desarrollar una autentica vida humana” (Sánchez Quintanar, 2006:26). Por lo tanto la visión que se tiene de la

enseñanza de la Historia en el IEMS es concientizar en que los sujetos son parte integral en la historia que se construye en el acontecer.

Al continuar con el discurso de los entrevistados encuentro que Leona Vicario especifica

Que la formación es con base al desarrollo de habilidades, que sean los estudiantes los responsables en la construcción de su conocimiento (IEMSELV0945, 2010:8).

Porfirio Díaz alude que:

A los estudiantes se le enseña a pensar a que ellos mismos construyan su conocimiento, mediante actividades que con el paso de los días dentro del semestre les vayan otorgando instrumentos o herramientas que los jóvenes puedan utilizar y no solamente en Historia sino también en algunas otras materias, dentro del modelo educativo una de las propuestas es la formación integral (IEMSEPD0946, 2010: 8).

De acuerdo a los objetivos planteados en la materia de historia es importante que a partir de diversas fuentes, el estudiante comienza a cuestionarse; si es verdad, si es válido, si es legítimo, lo que se le presenta el docente o el libro de texto. Estas fuentes vienen principalmente de lecturas proporcionadas por los profesores; se les pide investigación, de breves notas periodísticas, se les enseña que no todos los periódicos son confiables que tienen que cuestionar y dudar de ciertas cosas que se les dice en la fuentes, para motivar en ellos la reflexión sobre lo que están aprendiendo.

Tercera Categoría: Los Contenidos en el programa de estudios

Es importante conocer que saberes son indispensables que el alumno aprenda o comprenda de la materia de Historia, algunos profesores les confunde esta pregunta, Josefa Ortiz especifica que

El programa gira en torno a eso, que los estudiantes de Historia I pasan de un tiempo muy cercano a ellos, un tiempo que pueden manejar en cuanto a la cuestión de que sus abuelos, sus padres tienen contacto con esas realidades. Se comienza con la Guerra fría y se termina con la globalización, en el año en el que estamos viviendo (IEMSEJO0943, 2010:8).

La importancia de la pregunta radica en percatarnos de que la mayoría de los profesores hacen referencia a algunos saberes y/o conceptos que el estudiante debe de aprender, al respecto Josefa Ortiz señala las siguientes temáticas:

La globalización, y como este fenómeno afecta a nivel nacional, el neoliberalismo, cómo se mezclan los gobiernos y cómo nos afectan a en nuestro desarrollo como país. Temas como la Ilustración, la Nueva España, el movimiento de Independencia, todo el siglo XIX, la formación del Estado – Nación en México, los diferentes gobiernos que hay, centralistas, liberales, la guerra de México- Estados Unidos lo que fue la pérdida del territorio de Texas, la Guerra de Reforma, la República Restaurada, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, la Colonización de México y ubicar todas las culturas y civilizaciones antiguas, terminando con las civilizaciones mesoamericanas (IEMSEJO0943, 2010:9).

Dorotea Arango plantea que:

El ser analítico y crítico es lo que más deseamos que logren los estudiantes. Con lo que respecta al programa no importa si no lo concluimos en su totalidad, lo importantes que es que los estudiantes puedan construir una conciencia histórica. Por ejemplo en el programa de Historia I pongo énfasis en temas como la Guerra fría y la abordamos casi en su totalidad, tratamos de llegar hasta al 2010 que es lo que estamos viendo en la actualidad. En Historia II vamos de la ilustración hasta la Revolución Mexicana comparándola un poco con la Revolución Rusa, en Historia III Edad Media, Renacimiento, Edad Moderna, en Historia IV la Edad antigua. En tanto a los saberes lo más importante es relacionarlos con la vida cotidiana, esa es la nueva historia, la historia de las ideas a mí me gusta mucho manejarla que los muchachos entiendan que la historia no solo se hace a través de guerras y de personajes, que hay muchas otras expresiones como el arte la ciencia y la tecnología (IEMSEDO0941, 2010: 12).

El Plan de Estudios del IEMS comprende cuatro cursos de Historia, impartidos a partir del tercer semestre, la manera de abordar los contenidos es muy diferente a otras instituciones pues son abordados de manera retrospectiva desde el presente finalizando con el pasado.

Los profesores coinciden en que es importante que la Historia siempre esté relacionada entre pasado y el presente: Es necesario que los alumnos reconozcan nuestros aspectos de la vida cotidiana ¿qué aspectos influyen en nuestra economía?, ¿qué aspectos de nuestra vida como sociedad están presentes en los tiempos anteriores? Con la es la idea de que los alumnos se vayan involucrando poco a poco en la asignatura de historia. Emiliano Zapata especifica que:

El alumno no puede saber lo que paso en Mesoamérica sino tiene contacto son su propia historia, lo que él es ahorita; su infancia, su adolescencia, la madurez de sus padres, sus abuelos, su entorno más cercano” (IEMSEEZ0947, 2010: 13).

Dorotea Arango por su parte señala que:

Los contenidos más relevantes son todos los de programa, ya que no puedo decir que algunos son más importantes que otros, porque la historia es una secuencia, y si una secuencia se rompe entonces puede que nos sea comprendida totalmente (IEMSEDO0941, 2010:12).

Josefa Ortiz alude que la forma de enseñar Historia en el IEMS de acuerdo al programa de estudios:

Es una Historia que te permite ir envolviendo a los estudiantes de una manera muy personal que a ellos les va pegando muchísimo y ellos se van dando cuenta que hay una relación directa entre lo que se ve en la Edad Media, lo que se ve en Mesopotamia, en Egipto; ellos tienen una conciencia global de que la globalización no es una cuestión actual sino que siempre ha estado ahí (IEMSEJO0943, 2010:11).

Un comentario que me pareció importante es el que relata el profesor denominado como Porfirio Díaz al mencionar la importancia de la libertad de cátedra

En el centro escolar existe la libre cátedra, y que los profesores adoptan los contenidos a su formación e ideología propia, algunos no seguimos el programa “al pie de la letra” lo adaptamos a las necesidades y tiempos del grupo (IEMSEPD0942, 2010:14).

Leona Vicario menciona una crítica al modelo de enseñanza que se enseña en retrospectiva, sin embargo manifiesta que la manera idónea “es tradicional de forma cronológica”

Sin embargo yo creo que hay procesos históricos que no se pueden enseñar así, necesariamente a los jóvenes se les tiene que explicar primero el antes para poder concebir el después (IEMSELV0945, 2010:13).

Subcategoría Habilidades intelectuales

Como ya he mencionado la manera de enseñar Historia en el IEMS es opuesta con respecto a otras instituciones de educación media por ello el estudiante debe de adquirir ciertas habilidades para que pueda comprender de manera adecuada la materia.

Ricardo Flores “hace énfasis en que los estudiantes posean habilidades como la comprensión lectora, la interpretación de textos, el cotejo de las fuentes de consulta, la valoración de la información (oral, fotográfica, impresa, fotográfica, periodística). Que este conocimiento sea significativo para el aprendizaje de los estudiantes” (IEMSERF0944, 2010:13).

Dorotea señala que la más importante e indispensable es la comprensión lectora:

“Porque hay estudiantes que no pueden realizar una lectura y extraer por ejemplo la idea principal de un texto, no pueden identificar conceptos en una lectura o se les dificulta a veces entender qué es el contexto o cómo se puede explicar el contexto de alguna información”(IEMSEDO0941, 2010: 15).

A continuación detallo los Contenidos relevantes en la enseñanza de la Historia

Los entrevistados coinciden que dentro de los contenidos más relevantes podemos encontrar:

La enseñanza de la Europa del siglo XVIII, la ilustración, la importancia de estas ideas en la gestación de la Independencia de la Nueva España, las ideas revolucionarias Borbónicas. El proceso de Independencia de México, el origen de

México como nación independiente, las pérdidas de los territorios en la presidencia de Santa Ana, Las leyes de Reforma y las guerras de intervención extranjeras del siglo XIX, el imperio de Maximiliano, el régimen Porfirista y la Revolución Mexicana”

Dorotea Arango plantea que:

El aprecio a la enseñanza de la Europa del siglo XVIII, la ilustración, la importancia de estas ideas en la gestación de la Independencia de la Nueva España, las ideas revolucionarias Borbónicas. El proceso de Independencia de México en sus cuatro etapas, el origen de México como nación independiente, las pérdidas de los territorios en la presidencia de Santa Ana, Las leyes de Reforma y las guerras de intervención extranjeras del siglo XIX, el imperio de Maximiliano, el régimen Porfirista y la Revolución Mexicana (IEMSEDO0941, 2010:15).

Emilio Zapata alude:

Nuestro programa incluye en Historia de México la Primera Guerra Mundial, pero la Primera Guerra Mundial por lo extenso de este programa para historiador yo lo trato en Historia I, Guerra Mundial, la Primera Guerra Mundial la trato en Historia Universal, o sea en Historia de México I, perdón en Historia I y bueno Historia II que es toda Historia de México, yo la abordo desde ideas ilustradas hasta la Revolución mexicana (IEMSEEZ0947, 2010:15).

Cuarta categoría: Diferencias del programa de estudios de Historia del IEMS con otras instituciones de nivel medio superior

Como ya se señaló en un principio el plan de estudios del IEMS tuvo sus bases en el plan de estudios de la preparatoria número 1 de Iztapalapa, ubicada en el reclusorio oriente de la ciudad de México; tiene diferencias con el plan original

1999 y con el plan de estudios de otras instituciones de nivel medio superior, una de ellas y la más notable es la forma de abordar los contenidos de manera retrospectiva, la reflexión crítica y analítica del presente al pasado.

Josefa Ortiz señala que:

Mi trabajo en otras instituciones ha sido durante poco tiempo pero si hay diferencias grandes, sobre todo, por ejemplo, con el programa de estudios de la UNITEC que es el que tengo más cercano, hay diferencias grandes y lagunas terribles. De contenidos y de que a pesar de que se habla de trabajos por competencias los estudiantes sólo adquieren conocimientos, la premisa fundamental de las instituciones privadas es adquirir conocimientos, no formar ni crítica ni humanísticamente a los muchachos y si hay vacíos terribles en la cuestión de los contenidos. Empiezan con la Historia de México contemporáneo, de la Independencia para acá. No hay trabajo en cuestiones de Colonia, no hay trabajo en cuestiones mesoamericanas. El primer curso de historia en la UNITEC es de la Independencia al Porfiriato y el segundo es del Porfiriato a Salinas de Gortari y ahí le cortan ya no hablemos de Ernesto Zedillo y menos de la transición política (IEMSEJO0943, 2010:16).

Dorotea Arango por su parte alude:

Me gusta mucho porque no es la Historia oficial manejamos la nueva Historia tramos de mostrar que los muchachos aprendan la verdadera historia, no la tradicional que no solamente lleven los cursos para ingresar a otro nivel, sino más bien para que sean sujetos críticos, analítica a partir de su reflexión, que entiendan que no es una ciencia exacta, que analicen su propio pasado a partir de su propio presente, no es la historia tradicional que nos han enseñado que nos lleva a entender lo que somos y porque somos ahora (IEMSEDO0941, 2010:16).

Porfirio Díaz manifiesta que:

Creo que las diferencias son primero sobre los programas de este planteamiento de trabajar la Historia del presente al pasado, porque en las otras instituciones siempre se maneja la Historia del pasado al presente (IEMSEPD0942, 2010:16).

En la percepción de Leona Vicario:

Aquí (en el IEMS) no tenemos obligatorio hacer como un cierre de cada capítulo o de cada proceso histórico, en las otras instituciones es una obligación presentar siempre como los resultados de un compendio de conocimientos. (IEMSELV0945, 2010:15)

Por su parte Juana Cata expresa:

Otra diferencia importante son los cambios y continuidad: Ver qué cosas y qué procesos se han transformado y qué procesos han cambiado, así podríamos hablar de estas grandes estructuras. Por ejemplo la religión, es una que mantiene una estructura muy larga, persiste pero ha tenido sus transformaciones y en lo general yo siempre les pongo a mis estudiantes el ejemplo de una tortilla. La tortilla en realidad es un elemento tangible resultado de nuestra cultura alimenticia que aún continua pero ha conformado siglos (IEMSEJC0944, 2010:15).

Quinta categoría: Posición del docente frente al programa de estudios

La mayoría de los docentes se sienten a gusto con la forma de trabajo en el IEMS, y aunque saben que enseñar historia de una manera retrospectiva es complicado aseguran que es una nueva forma en que el estudiante adquiere conocimientos de una manera más sencilla que cuando se enseña historia de manera tradicional, pareciera ser una contradicción dado que por un lado dicen que aprenden más

pero que por otro es muy complicado, esta incongruencia se puede observar en los siguientes párrafos obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesores de historia en el IEMS. Por ejemplo Juana Cata expone que:

Los alumnos llevan cuatro materias de historias; estudiamos la Historia de manera retrospectiva, aunque no se siente muy agradada con esta etapa considera que los muchachos llevan muchas deficiencias dado que los alumnos no llevan geografía en secundaria dificultando la ubicación espacial, temporal, y geográfica ya que es ver el tiempo en retroceso se empieza con la actualidad y se termina con prehistoria, lo cual es bastante complicado porque prácticamente vamos “en zigzag” más que ir en forma de retroceso los alumnos se pierden en el tiempo, y que es lo que nosotros podemos aportar de aquí en adelante, pero como formar alumnos críticos: hacen visita obligatoria regularmente dos veces al semestre para lograr ser crítico se dan algunos pasos escuchar temas sobre algunas situaciones, no solamente sobre personajes históricos sino sobre personajes reales de carne y hueso que han cometido errores, que hace las cosas bien o mal que han dejado paso dentro de la historia, la vida cotidiana viendo hacia atrás que es lo que es igual que es lo que se parece, aparte tienen que leer ver videos”(IEMSEJC0946, 2010:17).

Además enfatiza en la manera en que se enseña Historia en el IEMS:

Me gustan pero no me agrada la idea de historia para atrás porque no es una historia para atrás, es Historia en zigzag, que a los muchachos les representa un grave problema, no tenemos apoyo de la asignatura de geografía, entonces terminamos dando geografía básica e historia lo cual no quita mucho tiempo lo cual es muy grave de no se dé parte de quien del estado, de la educación pública del instituto o de todo junto pero si es muy mal que no se de Geografía (IEMSEJCS0946, 2010:17).

En la disertación el testimonio de Leona Vicario plantea:

A mí me gusta mucho Historia 3 porque creo que les ayuda a entender una situación completa en cuanto a la sincronía y diacronía, que puedan entender el presente, me

gusta porque vamos psicoasociando desde su entorno hasta lo más lejano, no es una historia de memoria, de datos, por el contrario es una historia que le sirva al estudiante para la vida” (IEMSELV0945, 2010:16).

La misma profesora señala que en el mapa curricular del bachillerato del IEMS en Historia podría ocupar dos semestres más con la finalidad de abarcar más contenidos.

Por su parte Emiliano Zapata especifica:

En otras instituciones la enseñanza de la Historia es muy tradicional, memorización nombres, fechas, relatos que no tienen ninguna relevancia para el estudiante. (IEMSVC0947, 2010:17)

Porfirio Díaz expone

Para mí la enseñanza de la Historia en el IEMS me parece fantástica en el sentido de que a pesar de que como dicen mis colegas parte al revés” (IEMSCVE0942, 2010:16).

Subcategoría: Las competencias en el programa de Historia.

Actualmente en educación básica el termino competencia, esta en auge sin embargo hay una gran confusión con respecto al manejo de las mismas; este termino no podía pasar desapercibido en el IEMS, por lo cual describiré que es una competencia para los docentes de Historia del IEMS así como que competencias deberán desarrollar los alumnos durante su formación histórica.

Josefa Ortiz discurre:

Los estudiantes deben tener conocimientos y competencias previas desarrolladas durante los primeros años para poder entrar a historia, deben tener competencias básicas, como son la comprensión de lectora, la redacción de textos que nosotros vamos a ir trabajando y puliendo en el IEMS (IEMSEJO0943, 2010: 17).

Según la profesora Leona Vicario, los alumnos deben de desarrollar:

Competencias a nivel no solamente conceptual, sino procedimental, actitudinal, hacía una empatía hacia la lectura, por ejemplo comprensión a nivel básico, redacción d textos que van desde una simple reseña hasta un trabajo monográfico, un ensayo posteriormente una conciencia crítica que se les forma en la materia de filosofía y ciertas nociones de historia que tienen a través de historia de la filosofía e historia de la literatura (IEMSELV0945, 2010:17).

Juana Cata específica que:

Él alumno tiene que desarrollar diferente competencias por ejemplo: tiene que desarrollar la habilidad de mirar al presente, con conciencia, interpretando de manera crítica su Historia (IEMSEPD0946, 2010: 10).

Su discurso lo continúa de la siguiente forma:

Están definidas (las competencias) desde hace algunos años las cuales comprenden 6 áreas importantes de conocimientos, habilidades y actitud que son: la conceptualización, aprendizaje de conceptos, la comprensión y el análisis de conceptos, la ubicación espacial, la ubicación temporal, la identificación hasta la comprensión y aprendizaje de los procesos históricos, el asumirse como sujetos históricos desde el principio y todo lo que está

asociado con las técnicas de investigación y fuentes históricas (IEMSEJC0946, 2010:17).

Dorotea Arango arguye

Son 6 competencias las que estamos trabajando y todas las estrategias que yo manejo están desarrolladas con esas 6 competencias. Primero la conceptualización siempre dentro de un texto, a partir de la lectura de un texto, el pizarrón vamos a ver cuál es el concepto, con lluvia de ideas, ubicamos espacialmente, temporalmente, llegamos a los procesos que rodean tanto al proceso que se está dando cómo vamos en el concepto, después hablamos de sujetos, personajes y posteriormente ellos tienen que realizar investigaciones breves o un poco más detalladas desde las temáticas que se están trabajando en clase y de los temas que se manejan en el programa (IEMSEDO0941; 2010:17).

Emiliano Zapata por su parte elucida:

La evaluación es por medio de competencias, las competencias son básicas para mí, no sólo tiene que ver con la adquisición de conocimientos sino tiene que ver con el desarrollo de habilidades y también las actitudes que el estudiante presenta (IEMSEEZ0947, 2010:17).

En el IEMS de acuerdo al modelo de competencias las evaluaciones no son numéricas, sino que se elaboran por escalas como son: nulo, deficiente, suficiente, aceptable y sobresaliente.

Queda claro que a pesar de que los docentes hablan sobre el modelo de competencias no tienen bien definido que es una competencia, pues ello las

confunde con las habilidades que deben de desarrollar los alumnos a lo largo de su formación.

En este análisis podemos observar, la historia vista desde otro ángulo totalmente diferente, al que estamos acostumbrados a percibir pues es una historia que comienza con los temas que estamos viviendo actualmente globalización, neoliberalismo y termina con culturas mesoamericanas, caso contrario a las demás instituciones de nivel medio superior, y que si bien es cierto que se pretende formar un alumno reflexivo, consciente de la situación actual, que pueda ligar sucesos del pasado que aún nos atañen al presente por medio de la vida cotidiana “a los alumnos les llama mucho la atención saber cómo se vestían su padres, madres, abuelas y abuelos, qué calzado utilizaban, cómo se peinaban, cómo se transportaban, a qué diversiones asistían o bien qué era lo que comían” (Galván; 2006:236 y 237).

Sin embargo también podemos observar lo difícil que es aprender historia de manera retrospectiva, pues lo ideal sería que fuese del pasado hacia el presente, ya que el hecho de conocer el pasado nos da una idea del porqué vivimos de tal o cuál manera en el presente.

CONCLUSIONES

El recorrido de la presente investigación ha llegado a su fin. El bregar por esta experiencia me permitió reflexionar sobre algunas conclusiones que a continuación planteo, agrupadas en los siguientes temas: 1.- La enseñanza de la historia y su sentido, 2.- Los problemas en la enseñanza de la historia, 3.- Algunas características de la enseñanza de la historia en México y como cierre 4.- El reencuentro con las preguntas de investigación.

Los marcos teóricos y el diferente tamiz de lecturas considerados para esta investigación me permitieron analizar y comprender el discurso de los docentes, reconocer los procesos de enseñanza referidos por ellos, así como la relación que existe entre diferentes factores que configuran su lectura hecha sobre la enseñanza de la Historia en una Institución como es el IEMS.

El recorrido de la enseñanza de la Historia en la educación primaria, secundaria y media superior en nuestro país me permitió contextualizar el objeto de estudio y examinar el entramado normativo en el cual se ubica la propuesta del IEMS, lo que se encarna en las prácticas asimiladas por el colectivo docente. Proceso que asociado a lo descrito me facultó centrar el análisis en las emisiones discursivas como instrumento ideológico en la configuración de la realidad subjetiva del docente manifestada al momento de expresar opiniones, perspectivas, críticas y expectativas realizadas y que llega a determinar el camino a seguir por parte del profesor.

El propósito que orientó la investigación, consistió en explicar y comprender los procesos de significación de los docentes de Historia en el IEMS en el ejercicio de su docencia.

La enseñanza de la Historia es una cuestión de interés social, que involucra de manera fundamental a quienes producen el conocimiento histórico, a quienes estudian los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y a quienes tienen el compromiso de enseñar en las aulas.

Aunque aún se enseña Historia bajo la metodología tradicional y conductista, haciendo hincapié en la memorización de fechas, nombres u otros datos, parece haber cada vez más interés en que la enseñanza de la Historia, tenga por finalidad la comprensión de que las sociedades son complejas, cambian, que nada en ellas es inmutable, que todo es relativo, que los hechos y fenómenos sociales están históricamente determinados, que los cambios dependen de la síntesis de condiciones estructurales y de acción de los sujetos históricos. Parece ser que hay aproximaciones a la comprensión de que la relatividad de los procesos sociales inmediatos, y la múltiple determinación de los fenómenos, contribuye a la comprensión de sí mismo en la sociedad y permite contar con elementos objetivos para orientar la construcción del propio proyecto de vida, que es uno de los pilares de la formación de los jóvenes.

Enseñar Historia tiene que ver con todo un proceso de construcción social y personal, de formas para abordar lo social y lo individual como objeto de investigación, de reflexión a lo largo de la vida y que existe un vínculo indisoluble con asignaturas de Geografía, Ética o Civismo.

1.- La enseñanza de la historia y su sentido. El análisis se centra en el por qué y para qué enseñar Historia, dentro de las cuales se ubican cuestiones como la selección y dosificación de los contenidos, los enfoques teóricos para el abordaje de los temas, los diferentes niveles de precisión fáctica a determinar, las fuentes a trabajar y sobre todo, las formas de captación, de aprehensión de los contenidos históricos, a partir de la intención del historiador-enseñante y de su capacidad de comunicación con el alumno que habrá de inferir una personal percepción del pasado, que tenga con su presente plenamente vivido, de esta forma se podrá

interesar al educando en la historia como un proceso vivo y activo y no como una sucesión inerte y por tanto sin atractivo.

Los procesos de enseñanza o difusión de la Historia inciden de manera significativa en el contenido de lo histórico que se enseña, en función de la posición teórica, que asume el maestro de Historia modificando la orientación o el sentido del conocimiento histórico. Es indispensable que quien enseñe Historia tome consciencia de tal situación, para definir un planteamiento conceptual que le permita orientar el sentido de su enseñanza, la razón de ser del conocimiento histórico y las formas específicas de su práctica educativa, que deben tomar en cuenta al sujeto que aprende historia y las circunstancias sociales que condicionan su aprendizaje.

Se podrá lograr así, el propósito fundamental de esta formación que consisten en el desarrollo de una consciencia histórica, que permita al individuo alcanzar la identidad humana a través de una inserción en un proceso social, constituido por un pasado que conforma su presente y le permite participar en la construcción de su futuro.

En estos tiempos posmodernos, los embates del neoliberalismo se orientan a establecer los intereses del mercado, como determinantes en las orientaciones de las actividades y los recursos que fortalecen el sometimiento de los pueblos y el exterminio de su conciencia idéntica y soberana. Parece que se trata de formar pueblos sin raíces que no puedan crecer y constituirse con la plenitud que su naturaleza y su Historia les permiten adquirir. Resulta preponderante retomar el fundamento que el legado histórico nos aporta, en el sentido de desarrollar la propia identidad, construida a través de los procesos pasados, y ensalzar de éstos el profundo humanismo que implica las luchas por la consolidación de lo humano del hombre.

2.- Los problemas de la enseñanza de la Historia. Los problemas teórico-metodológicos que presenta la división de la Historia, en parte han tenido una gran diversidad de justificaciones, Podemos decir, en principio, que hay tantas formas de división del estudio histórico como teorías y métodos de existen.

Si esto ocurre dentro de la investigación histórica en el terreno de la enseñanza, el problema se refleja de manera diversa: en la mayor parte de los casos se presenta una selección en el que no se distingue la corriente de interpretación histórica que origina tal o cual forma de periodización, o tal o cual forma de selección de personajes o aspectos históricos a estudiar. En cuanto a los problemas más comunes que clasifique de acuerdo a renombrados historiadores mexicanos fueron:

1.- La temporalidad que se refiere en asumir la percepción del tiempo con el término que le permita apreciarlo en el concepto de la materia en movimiento;

2.- La espacialidad aquí retomo una idea de espacio geográfico físico, como un ámbito socialmente construido o deconstruido por el hombre a través del tiempo por medio de elementos históricos;

3.- Los sujetos de la Historia se refiere a los protagonistas de la Historia, para lo cual planteamos la siguiente interrogante: ¿quiénes son los individuos, grupos, instituciones que participan en el desarrollo de cada fenómeno histórico? Para lo cual se necesita identificar los sectores sociales, grupos sociales, políticos, profesionales o artísticos, instituciones o gobiernos, naciones o pueblos y desde luego individuos, para estudiarlos en su función social dentro de las condiciones de tiempo y en el lugar que la ejercen;

4.- El papel del individuo en la Historia, En la mayoría de ocasiones los protagonistas de los hechos históricos son individuos tanto individuales como colectivos, quienes destacan entre el resto de la sociedad, al ejercer una función de liderazgo o por condiciones de diversa índole, pueden ser múltiples los motivos por los que una persona pueda sobresalir de su grupo social, siendo incuestionable que la historiografía ha resaltado el hecho de que un hombre pueda desempeñar un papel importante en la construcción del proceso histórico;

5.- La interrelación de los aspectos de la vida social. El proceso histórico sigue una línea de desarrollo continua, con un carácter integral, en el que la sociedad vive el acontecer de una manera completa. Por ello podemos afirmar que la Historia no se divide, sino que es el historiador quién la divide en segmentos, periodos, procesos y aún en el aula la Historia queda dividida en años, semestres y horas clases, según la metodología utilizada en cada institución y;

6.- La relación con el presente. Es trascendental tejer la Historia del pasado con el presente, pues no podemos negar que los acontecimientos actuales están ligados a los acontecimientos del pasado, pues estos son quienes han marcado de manera trascendental el rumbo e ideología de nuestro país.

3.- Algunas características de la enseñanza de la Historia en México. La enseñanza de la Historia en México tiene una gran complicación, el exceso de contenidos, derivado por la cantidad de periodos históricos y la multiculturalidad que se tiene, esto hace que sea imposible cubrir sus problemas en clase. Para Lerner (2002) “el maestro al abordar los contenidos de la Historia de nuestro país, desarrolla las primeras unidades del programa, y le faltan siempre las últimas, que suelen ser básicas porque versan sobre la Historia contemporánea de México. Jesús Domínguez recomienda para la enseñanza de la Historia incluir cinco tipos

de Historia; la contemporánea, local, de la vida cotidiana, de los cambios (religión, o vivienda y el para qué de la Historia).

Otras dificultades que representa la enseñanza de la Historia es la repetición de los contenidos, durante años incluso décadas, los maestros enseñan los mismos temas de la misma forma que hace treinta o cuarenta años.

Las estrategias didácticas por lo regular se basan en aprendizaje de manera memorística de fechas, nombre de personajes que realizaron hazañas heroicas o detestables, hechos que cambiaron el destino de nuestra nación así como batallas envalentonadas, que en nada tiene que ver con el contexto del estudiante.

Los materiales didácticos suelen ser libros de textos e inclusive monografías que están siendo remplazadas por la Wikipedía o Encarta, la evaluación se da a manera de examen como repetición textual de lo que dice el texto o lo que mencionó el maestro en clase, o en el mejor de los casos con la elaboración de ensayos donde el estudiante puede presentar un esbozo de crítica o su opinión personal.

La enseñanza de la Historia en nuestro país tiene un espacio curricular limitado, en educación básica el tiempo destinado a su temática equivale a un 20% en un ciclo escolar, en educación secundaria a partir del 2006 con la reforma integral de educación secundaria los contenidos se redujeron a 2 ciclos escolares, de los cuales uno de ellos abarca Historia de México. En educación media superior los tiempos son igual de precarios, por lo cual señalo que no se le da la importancia requerida para fomentar la formación de un sujeto que entienda su entorno y pueda proponer alternativas desde su pasado, presente y futuro para transformarse y transformar su entorno.

4.- El reencuentro con las preguntas de investigación. La nueva mirada que he establecido con las preguntas que dieron origen a la presente investigación develan las siguientes conclusiones:

De acuerdo a la pregunta general:

¿Cuál es el significado de la enseñanza de la Historia para los profesores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal?

Los profesores de Historia entrevistados se encuentran trabajando únicamente en el IEMS (son profesores de base y de tiempo completo) que en su opinión “las condiciones de trabajo son muy bien remuneradas, comparadas con otras instituciones educativas”; su jornada de trabajo no únicamente se remite al aula, pues tienen tres funciones: la primera como docentes, la segunda como investigadores y la tercera como tutores o asesores (tutoría a los alumnos en apoyo académico y de orientación vocacional).

Para los docentes, el estudiante del IEMS se va formando desde las primeras clases su propio concepto de Historia, empieza a tener contacto con la idea de que él es un sujeto de la Historia y que no necesita ser un personaje celebre para formar parte de la historia y ser partícipe de lo que sucede, a partir de esa idea empieza a girar todo el entorno y el enfoque de la materia en los cuatro cursos, cuál es la relación entre su presente, su pasado y todas las problemáticas que se viven actualmente que puedan atar cabos.

Los profesores coinciden en que es importante que la Historia siempre esté relacionada entre pasado y el presente: Es necesario que los alumnos reconozcan nuestros aspectos de la vida cotidiana ¿qué aspectos influyen en nuestra economía?, ¿qué aspectos de nuestra vida como sociedad están presentes en los

tiempos anteriores? Con la cual es la idea de que los alumnos se vayan involucrando poco a poco en la asignatura de Historia.

En cuanto a las preguntas específicas:

¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de la Historia en el Instituto de Educación Media Superior?

De acuerdo a los objetivos planteados en la materia de Historia es importante que a partir de diversas fuentes, el estudiante comience a cuestionarse; si es verdad, si es válido, si es legítimo, lo que le presenta el docente o el libro de texto. El docente le sugiere actividades de investigación, de libros, revistas, fuentes orales, de breves notas periodísticas, se les enseña que no todos los libros, revistas y periódicos son confiables, que tienen que cuestionar y dudar de ciertas cosas que se les dice en la fuentes para motivar en ellos la reflexión sobre lo que están aprendiendo.

El Plan de Estudios del IEMS comprende cuatro cursos de Historia, impartidos en el tercer, cuarto, quinto y sexto semestre respectivamente, son abordados de manera retrospectiva desde el presente finalizando con el pasado.

¿Desde que perspectiva pedagógica se visualiza la enseñanza de la asignatura de Historia?

La formación que adquiere el estudiante, está enfocada principalmente al desarrollo de habilidades cognitivas de corte crítico, a los alumnos se le enseña a pensar, a reflexionar, a que ellos mismos construyan su conocimiento, mediante actividades que les vayan otorgando instrumentos o herramientas que los jóvenes puedan utilizar no solamente en Historia sino también en otras asignaturas dentro del modelo educativo. Es una propuesta de formación integral, que vislumbra desde la comprensión lectora, la interpretación de textos, el cotejo de las fuentes, la valoración de la información; incluso esas fuentes pueden ser

diversas, no sólo de forma escrita, sino que pueden ser orales, fuentes materiales, fotografías, periódicos, etc. Y dentro de ese ámbito de formación, los estudiantes van poco a poco aprendiendo a utilizar el conocimiento, pero sobre todo a tener una significatividad de ese conocimiento que no sea un conocimiento aislado, sino que realmente se traduzca en un significado para ellos y que este relacionado con los acontecimientos.

¿Cuál es el modelo didáctico que imparten los profesores de Historia?

Dentro del bachillerato del IEMS, la Historia es una asignatura que se comienza a impartir desde tercer semestre, es la que da el cierre al área humanística. Los primeros cuatro semestres filosofía y literatura son las que tienen exceso en la formación humanística, a partir de tercer semestre la Historia entra como parte del área humanística y termina en sexto semestre.

El estudiante en el IEMS en la materia de Historia es formado partiendo de concepciones básicas; la lectura, la expresión escrita, oral, descripción de conocimientos básicos para entender y enseñar Historia, como el manejo de la temporalidad, investigación de fuentes, personajes de la Historia y la vida cotidiana.

De esta manera, el estudiantes va adquiriendo una formación global, no sólo de México sino del mundo. El estudiante obtiene una formación que le permite entender lo que sucede a su alrededor. Por ello se procura que la Historia que el estudiante aprende sea significativa para su vida y la de su familia, que pueda ser aplicada en todos sus ámbitos, pero sobre todo que sea reflexionada.

Es importante señalar también que los profesores consideran que la enseñanza que se les imparte a sus alumnos en el IEMS, tienen el mismo nivel académico que la que se imparte en otras instituciones de nivel medio superior y por lo tanto, los alumnos pueden acceder a cualquier institución de nivel superior que ellos

deseen, ya sea a nivel nacional o en el extranjero, no olvidando que la UNAM sigue siendo la primera opción para muchos estudiantes que desean continuar sus estudios.

Como ya se mencionó con anterioridad, el programa está basado en el plan de estudios de 1998 de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, por lo que abarca los mismos contenidos sólo que de una manera distinta (en retrospectiva, del presente al pasado con la finalidad de ubicar al estudiante en el aquí y en el ahora para crear una consciencia propia, y así poder tener una explicación propia del pasado y de su identidad nacional.

De acuerdo a las voces de los entrevistados se pudieron encontrar diversas maneras en que cada sujeto vivió, tradujo e interpretó el ser maestro de Historia en el IEMS y la aplicación de la metodología descrita en el plan de estudios: El Ser docente dentro del IEMS para los entrevistados es un reto, compromiso y responsabilidad en cuanto a la formación de una consciencia histórica, además de un aprendizaje continuo, ya que el interactuar directamente con los jóvenes que son el futuro y la esperanza de México provee de nuevas maneras de ver y entender la Historia de nuestro país. Además de que van modificando su didáctica al entender a sus estudiantes y así cubrir sus necesidades y expectativas.

Los maestros y las maestras reflexionan sobre su desempeño desde el deber ser y del ser, desde lo que pretende el plan de estudios y desde lo que hacen en su práctica docente al cambiar el tradicionalismo en cuanto a la enseñanza de la Historia. Los contenidos planteados en el programa de estudios, así como la determinación de manejar una historia de manera retrospectiva fue elaborada por un grupo de consultores que “participaron en la planeación de programas y planes de estudio; no se sabe a ciencia cierta por qué tomaron esta determinación, si fue por cuestiones políticas, pues se tocan con mucho énfasis temas como populismo, neoliberalismo, la postura neoliberal del gobierno “calderonista”; qué está

haciendo la izquierda, cómo se está manejando, etc.; el argumento de los docente es que no es político, sino que son temas actuales que vienen comprendidos dentro del plan de estudios y son tocados en Historia I.

Los profesores consideran que es un poco difícil concebir la Historia en retrospectiva, pero es una idea innovadora que a la larga va a obtener frutos mucho más concretos y consolidados que la formación histórica tradicional.

Para abrochar quiero citar una frase de la Dra. Sánchez Quintanar acerca de la enseñanza de la Historia: “La certeza de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo, mi ser social, sea como es.

La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello, y por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.

En otros términos, la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero tomar posición respecto de éste. Es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad de manera consciente.

Yo soy Historia, la construyo en mi cotidianidad y la transformo si tengo consciencia crítica de mi realidad, en mi contexto temporal, social, político, económico y afectivo.

El sentido verdaderamente de la enseñanza de la Historia reside en la preocupación por sí mismo, pero a través de la preocupación de los otros. El

sentido de la “otredad”, es el discernir y transcender, es la sublimación de lo humano en el pasado del “yo”, al “nosotros” en que “somos nos y somos otros”.

Es así que, entonces la conciencia y la asunción de la otredad “me complementa” porque el hombre no es sólo por sí mismo, ni es completo por completo por si mismo”. (Sánchez Quintanar, 2002:217)

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves, Jorge. Historia oral e historias de vida, México, CIEAS, 1991.
- Altamira, Rafael. La enseñanza de la Historia. Ediciones AKAL. España. 1997
- Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado, en: La filosofía como arma de la revolución, 10ª. Ed., México, Siglo XXI, editores, 1980, Cuadernos de pasado y presente.
- Arias y Simarro, Concepción. Como enseñar historia. Técnicas de apoyo para los profesores. México. ITESO, 2004
- Aries, Georges Duby, et al. Historia de la vida privada 10 v. Tr. Francisco Pérez Gutiérrez et, al. Madrid Taurus 1990.
- Aymard, Maurice “Braudel enseña la historia”, en: pedagogía México UPN. 1998, Núm. 8.
- Bagú Sergio. Tiempo, realidad social y conocimiento. México, Nuestro tiempo. 1981.
- Baudelot, Charles y Roger Establet. La escuela capitalista, 2ª. ed. México, Siglo XXI, editores 1976.
- Brading, David. Los orígenes del nacionalismo mexicano, 2ª. ed., Tr. Sodedad Loaeza. México, Era 1988, Problemas de México.
- Braudel, Fernand. El Mediterráneo: el espacio y la historia, Tr. Francisco González Aramburu. México Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Broccoli, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Tr. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1997.
- Brown, Juan. Para comprender la historia, 59ª. ed., corr. Y aum. México Nuestro Tiempo, 1991.
- Camarena Ocampo, Eugenio. Investigación y Pedagogía. Colección Ciencias Sociales. Gernika. México. 2002.
- Cardenas Colmener, Antonio Luis. “La enseñanza de la historia fundamentada en los principios y valores de una cultura de paz” en: Tablero, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 1997, núm. 55.

Carr, Edward H. ¿Qué es la historia?, Tr. Joaquín Barcelona-México, Seix Barral – Planeta, 1989 (Ariel, Ciencias Humanas, 245).

Carr, W. y Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. 1988

Carretero, Mario. El espejo de Clío: "Identidad nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia", en: Cero en Conducta, México, Educación y Cambio, A.C., 1998, Núm. 46.

Carretero, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires Argentina. Paidós. 2006, 360 pp

Carretero, Mario y Jaimes F. Voss (comps). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires Argentina/ Madrid Españ, Amorrortu, 2004, 348 pp.

Castañon Romo y Seco Rosa María (Coordinadores). La Educación Media Superior en México. Una invitación a la Reflexión. México, Limusa-Noriega, 2000

Cruz Barros, Nicolás. Enseñanza de la historia integración e identidad, en: Tablero, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 1997. Núm. 55.

Chesneaux, Jean, ¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores. Tr. Aurelio Garzón del Camino, 11ª. ed., México, Siglo XXI editores 1990.

Díaz Barriga (coordinador). La investigación curricular en México. COMIE. México. Grupo ideograma editores 2003

Díaz Barriga Arceo Frida. El aprendizaje de la historia en el Bachillerato procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH, UNAM, México DF. 1998

Díaz Castañeda Jaime y Jaime Ospina Ortiz. La enseñanza de la historia como estrategia de integración. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, CODECAL, 1995.

DGB. Dirección General del Bachillerato. Secretaria de Educación Pública. México, 2006

Domínguez Chávez Humberto y Carrillo Aguilar Rafael Alfonso. Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/4 – 10 de julio de 2007

Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Engels, Federico, Carta a Josep Bloch, 21 de septiembre de 1980, en: Carlos Marx, Obras Escogidas, v. 3, Moscú, Editorial Progreso, 1976.

Febvre, Lucien, Combates por la historia, Tr. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullo, 3ª. Barcelona, Ariel, 1975.

Ferrater Mora, José. Diccionario de Filosofía, 5º edición, Buenos Aires Argentina. Editorial Sudamericana. 1965

Ferro, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Tr. Sergio Fernández Bravo. México, Fondo de Cultura Económica, 1990. Colección Popular 441.

Fontana, Josep. La historia del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Barcelona, Crítica, 1992. Serie General 225.

Freire, Pablo. 2ª. La educación como práctica de la libertad, 2ª. ed., México, Siglo XXI editores, 1972.

Freire, Pablo. Pedagogía del Oprimido, 2ª. ed., México, Siglo, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, Colección Diez para los Maestros.

Fuentes Molinar, Olac, Educación y política en México, 4ª. ed., México, Nueva Imagen, 1988.

Furlán, Alfredo., Pasillas Valdés Miguel Ángel. Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum. ENEP Iztacala. UNAM. 1998

Galván de Terrazas, Luz Elena. Democracia y nacionalismo en los libros de texto de historia, en: Memoria del Encuentro Ciudadano "Educación y democracia" Chihuahua, México, DGECECH, 1996.

Galván de Terrazas, Luz Elena. "La enseñanza de la historia: sus imaginarios y la vida cotidiana, en: Básica, Revista de la Escuela y del Maestro, México, Patronato SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1996, Núm. 13.

Galván Lafarga, Luz Elena (coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, 490 pp.

Goetz, J.P. y Le Compte. Etnografía y diseño cualitativo con Investigación educativa. Madrid, España. Morata, 1988.

Glazman, Raquel y De Ibarrola, María. *Diseño de planes de estudios*. México UNAM-CISE. 1978 535 pp.

Gómez Rodríguez Ernesto, "Criterios de selección en la enseñanza de la historia 2, en: *La vasija*, México, Vasija, 1998, Núm. 1.

Gonzalbo Aizpuru Pilar. *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. El colegio de México. 2002. 262pp

González, Luis, De la múltiple utilización de la historia, en Pereyra, Carlos, et al., *Historia ¿para qué?*, cit.

González Maldonado. Ana María. *Algunos elementos de análisis de los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria, a partir de 1887*, México, Facultad de Filosofía e historia.

Harnecker, Martha. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México, Siglo XXI, editores, 1958.

Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana aportaciones a la sociología socialista*. Tr. Manuel Ortuo, Barcelona. Editorial Crítica, 1998.

IEMS. Instituto de Educación Media Superior. *Planes y programas de estudios*. 2004. Programa de Historia. México

Jackson P. *La vida en las aulas*. Morata España 2001

Kahler, Erick. *Historia Universal del Hombre*, Tr. Javier Márquez, México, fondo de Cultura Económica, 1943, sección e obras de Historia.

Kula, Witold. *Reflexiones en torno a la historia*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1884.

Latapi, Pablo, *Mitos y verdades de la educación mexicana, 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos 1973.

Le Goff Jacques y Pierre Nora, *Hacer la historia*, 3 y Barcelona, Editorial Laia, 1974.

Lerner Victoria. *La Enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico*. En Gonzalbo Aizpuru Pilar. *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. El colegio de México. 2002. 262pp

Lerner Victoria comp. La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México. CISE_UNAM/Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, 1990.

Llorens Montserrat. Didáctica de la historia, Barcelona, Vicens Vives, 1996.

Lobato Correa Roberto. "Espacio: un concepto clave en la Geografía". En: Elías de Castro et al. Geografía, conceptos y temas. R. de J. Bertrand, 1995.

Meneses Morales, Ernesto. Las enseñanzas de la historia de la educación en México. México, Universidad Iberoamericana, Dirección de Investigación y posgrado, 1999. Biblioteca Francisco Javier Clavijero. Umbral XXI.

Moreno Y De Los Arcos, E. "Plan de estudios y "currículum"", en *Paedagogium*, 2002, 14, 40 pp.

Nicol, Eduardo. La idea del hombre, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

O'Gorman, Edmundo. Crisis y porvenir de la ciencia historia, México, UNAM, 1947.

Pereyra, Carlos. Et al., Historia ¿para qué? México siglo XXI, editores 1980.

Prada, Carmen. Relaciones de poder en las Instituciones. Editorial Dikinson. España. 2001

Pluckrose, Henry. Enseñanza y aprendizaje de la historia. 4º, ed. Madrid, España Morata. 220, 224 pp.

Puigrós, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, 6ª. ed. México, Nueva Imagen.

Rockwell, Elsie). De huellas bardas y veredas; una historia cotidiana en la escuela. México, DIE- CINEVESTAV- IPN. 1982

Rockwell, Elsie (coord.) et. al. "La educación básica y media básica: Diagnóstico y estrategias de innovación". Documento de trabajo para la Consulta Nacional sobre la Modernización Educativa, México, DIE. 1989

Prieto Ana María. La Educación Media Superior en México. Sin Editorial, Sin fecha

Sacristán G. El currículum una reflexión sobre la práctica. 6º edición. Madrid España. Editorial Morata 1998.

Sánchez Quintanar Andrea. Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 2000, 269 pp.

Sánchez Quintanar Andrea. Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia. México. UNAM, 1993. Tesis para obtener el grado de Maestría de Historia, Facultad de Filosofía Y Letras. UNAM

Sánchez Quintanar Andrea. Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana: José Mancisidor, Rafael Ramos , Alfonso Teja Zabré , México Conaculta, 1994 (cien de México).

Sandin Esteban M. Paz. Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones .Madrid, Mc Graw Hill. 2003

SEP. Plan de Estudios. Educación básica Secundaria. México 2006

SEP. Programa de estudios de la asignatura de Historia. Educación básica secundaria. 2006b

SEP. Plan de Estudios. Educación básica Primaria. México 2009

Subsecretaría de Educación Básico y Normal, Documento Base de la Reforma Integral de Educación Secundaria, México, Secretaría de Educación Pública, 2002, p.6.

Taylor y Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación 1987

Torres Santome Jurjo . El currículum oculto. Editorial Morata. España 1998
Valls, Rafael. La enseñanza de la historia y los textos escolares. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008 (formación Docente-Historia, Número 3)

Vázquez, Josefina Zorayda. Enseñanza de una Historia Universal en México. Educación, volumen IV, número 22, 1979, pp. 65-69

ANEXOS

Anexo I

Guión de entrevista

Presenta: Jesús Carlos González Melchor

Asesor: Mtro. Mario Aguirre Beltrán

Propósitos de entrevista

El propósito es: Concebir los significados del docente en la enseñanza de la Historia en el IEMS.

Lugar, hora y día de la entrevista:

Entrevista:

Preguntas introductorias de datos generales

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿En qué institución se formó académicamente?
3. ¿Qué experiencia profesional tiene?
4. ¿Qué tipo de contrato tiene en la institución?
5. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta institución?
6. ¿A qué cuerpo académico pertenece?

Preguntas base

7. ¿Qué es ser maestro en el Instituto de Educación Media Superior del DF?
8. ¿Cómo se forma al estudiante en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal?
9. ¿Cuáles son los saberes que usted percibe se encuentran en el plan de estudios vigente?
10. ¿Qué opinión tiene de los contenidos del plan de estudios?

11. ¿Cuáles son los criterios a partir de los cuales ud señala los contenidos más relevantes para la formación del estudiante en la asignatura de historia?
12. ¿A qué escuelas de educación aspira un estudiante del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal?
13. ¿Qué diferencias identifica en el plan de estudios del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal con el de otras instituciones en la asignatura de historia?
14. ¿Qué percepción tiene del plan de estudios de otras instituciones en la signatura de historia?
15. ¿Cuál es la posición que tiene frente al plan de estudios de esta asignatura?
16. ¿Cuál es tu opinión del plan de estudios en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal?

Muchas gracias por su atención y tiempo para la entrevista hasta pronto

ANEXO 2 MAPA CURRICULAR EDUCACIÓN BÁSICA

Mapa curricular de la educación básica												
Campos formativos para la educación básica	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación Español			Español						Español I, II y III		
			Asignatura Estatal: lengua adicional	Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II			
						Historia*		Asignatura Estatal				
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

ANEXO 3 Mapa curricular Plan de estudios vigente 1998. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM

Primer año		Segundo año		Tercer año	
20	Matemáticas IV	20	Matemáticas V	8	Derecho
14	Física III	14	Química III	12	Literatura Mexicana e Iberoamericana
20	Lengua española	14	Biología IV	14	Psicología
12	Lógica	14	Educación para la salud		Optativa
12	Historia universal III	12	Historia de México II		Obligatoria de elección de campo
12	Geografía	8	Etimologías Grecolatinas		Obligatoria de elección de campo
8	Dibujo II	8	Ética		Obligatoria de elección de campo
4	Educación Estet t- Artística IV	4	Educación Estet t- Artística V		Obligatoria de elección de campo
0	Educación Física IV	0	Educación Física V		Obligatoria de elección de idioma
0	Orientación Educativa IV	0	Orientación Educativa V		
0	Informática	12	Literatura Universal V		
	Obligatoria de elección de idioma		Obligatoria de Elección Idioma		

Anexo 3 Fuente: <http://www.cch.unam.mx/principal/plandeestudios>

MAPA CURRICULAR DEDL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH								
PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C		H	C	ASIGNATURA	H	C
Matemáticas	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10
Taller de Computo	4	8	Taller de Computo	4	8	Física I	5	10
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	5	10
Historia Universal Moderna y Contemporánea A I	4	8	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	4	8	historia de México I	4	8
Taller de lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	6	12	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	6	12	taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	6	12
Inglés I / Francés I	4	4	Inglés II / Francés II	4	8	Inglés III / Francés III	4	8
	28/24	56/48		28/24	56/48		29	58

MAPA CURRICULAR DEDL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH										
CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE				
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	Optativa	ASIGNATURA	H	C	Optativa
Matemáticas IV	5	10	Cálculo I Estadística I Cibernética y Computación I	4	8	1ª opcional	Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II	4	8	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)
Física II	5	10	Biología III Física III Química III	4	8	2ª opcional	Biología IV Física IV Química IV	4	8	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)
Biología II	5	10	Filosofía I	4	8	Obligatoria	Filosofía II	4	8	obligatoria
Historia de México II	4	8	Temas selectos de Filosofía I	4	8	3ª. optativa	Temas Selectos de Filosofía II	4	8	3ª. OPTATIVA
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a LA Investigación Documental IV	6	12	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I teoría de La Historia I	4	8	4ª optativa	Administración III Antropología II ciencias de la salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II	4	8	4a. OPCIÓN (OPTATIVA)
Inglés IV / Francés IV	4	8	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I	4	8	5ª optativa	Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II	4	8	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)
	29	58		28	56			28	56	

ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5	Matemáticas IV	5		5	Filosofía	4
Química I	5	Química II	5	Geografía	3	Biología I	4	Biología II	4	Ecología y Medio Ambiente	3
Ética y Valores I	3	Ética y Valores II	3	Física I	5	Física II	5	Historia Universal Contemporánea	3	Metodología de la investigación	3
Introducción a las Ciencias Sociales	3	Historia de México I	3	Historia de México II	3	Historia socioeconómica de México	3	Formación Propedéutica	3	Formación Propedéutica	3
Taller de Lectura y Redacción I	4	Taller de Lectura y Redacción II	4	Literatura I	3	Literatura II	3	Formación Propedéutica	3	Formación Propedéutica	3
Lengua Adicional al Español I	3	Lengua Adicional al Español II	3	Lengua Adicional al Español III	3	Lengua Adicional al Español IV	3	Formación Propedéutica	3	Formación Propedéutica	3
Informática I	3	Informática II	3	Formación para el Trabajo	4	Formación para el Trabajo	4	Formación Propedéutica	3	Formación Propedéutica	3
Actividades Paraescolares	4	Actividades Paraescolares	4	Formación para el Trabajo	3	Formación para el Trabajo	3	Formación para el Trabajo	4	Formación para el Trabajo	4
30		30		Actividades Paraescolares	3	Actividades Paraescolares	2	Formación para el Trabajo	3	Formación para el Trabajo	3
				32			32	Actividades Paraescolares	4	Actividades Paraescolares	4
								30			
										32	

Formación Teórica
Formación Propedéutica
Formación para el trabajo
Formación de actividades Paraescolares