

**HISTORIA CRÍTICA DEL PROGRAMA
DE HISTORIA PROPUESTO POR LA
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA, RIES**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO,
LÍNEA LA HISTORIA Y SU DOCENCIA**

PRESENTA:

LIZETH BORRÁS ESCORZA

DIRECTOR DE TESIS:

DOCTOR XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA

MÉXICO DF. JUNIO 2007

Índice

INTRODUCCIÓN

13

1 PRECISIONES TEÓRICAS

Categorías de análisis	23
Cambio educativo	25
Perspectivas	26
Cambio educativo desde la sociología política de T. Popkewitz	28
El cambio educativo y la historia de la RIES	30
Poder, saber y reforma escolar	32
El estado y los efectos de poder	34
Discurso histórico	36
La construcción del discurso histórico	36
El discurso histórico como asignatura escolar	42
Discurso histórico como efecto de poder	46

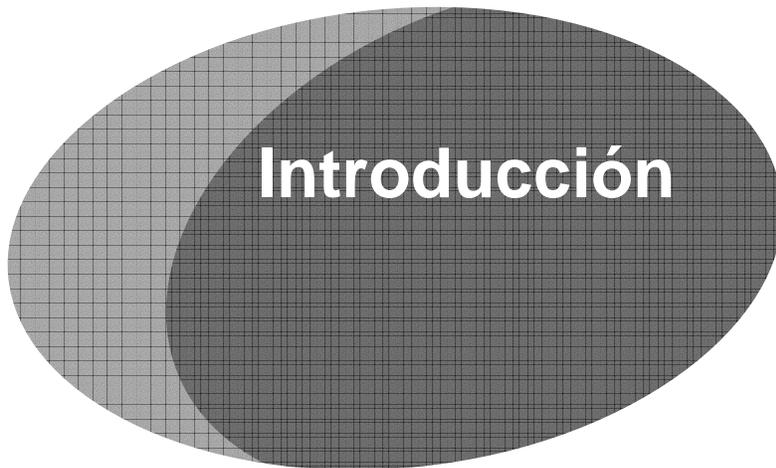
2 RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA DE HISTORIA

Una reforma polémica	51
Detrás de la RIES, la tormenta antes de la calma	52
Días que estremecieron al mundo, de la RIES y otros demonios	56
Y cuando desperté la RIES aún estaba ahí	64
Ríes o no Ríes, Educar a los indios sin los indios	70
“A una gran escuela que a (sic) formado una gran comunidad” O de la ‘historia’ que nos merecemos	76
Y en esta esquina... O el deber ser de la educación	79
¿Quién se robó la historia?	84
Se ve, se siente, el SNTE está presente	87
Si ríes al último, ¿RIES mejor?	92
¡Dicen los que saben!	97

Hablan los especialistas	102
Una manita de gato	113
Al maestro con cariño	115
Reformantes al grito de guerra	121
No estaba muerta, andaba de parranda	125
Detrás de los textos: Introducción a la sexualidad I, Censura II y Homofobia para avanzados	133
3 ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA DE HISTORIA	
Estructura y características de los contenidos	139
Singularidades del programa de estudios	140
Organización de los contenidos	147
El tiempo histórico como diseño curricular y como estructura hegemónica	159
Historia lineal, perspectiva hegemónica del tiempo	164
Historia universal o la visión eurocentrista del programa de estudios	173
Programa de historia de México: vicios y resquicios del paradigma de la historia nacional	199
<i>Off the record</i>	220
Pertinencia de los contenidos a partir de los sujetos en formación	223
Conceptos	225
Procedimientos explicativos	228
Procedimientos de investigación-verificación	231
CONSIDERACIONES FINALES	
	247
ANEXOS	
	259
Cuadro 1, Materias, Plan y Programas de Estudios 1993, Secundaria	261
Cuadro 2, Propuesta de mapa curricular para la RIES, 2004	262
Cuadro 3, Mapa curricular RIES, 2005	263
Cuadro 4, Mapa curricular RES , 2006	264
Programas de estudio 2006, Historia	265
BIBLIOGRAFÍA	
	269

NADA ES SAGRADO. Todo el mundo tiene derecho a criticar, a burlarse, a ridiculizar todas las religiones, todas las ideologías, todos los sistemas conceptuales, todos los pensamientos. Tenemos derecho a poner a parir a todos los dioses, mesías, profetas, papas, popes, rabinos, imanes, bonzos, pastores, gurús, así como a los jefes de Estado, los reyes, los caudillos de todo tipo...

RAOUL VANEIGEM



Introducción

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) formó parte de una iniciativa surgida del gobierno federal en materia educativa. Ésta fue dada a conocer en el mes de agosto del 2004 con la intención de ser implementada en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2005-2006. Con ella se propuso dar solución a los principales problemas que enfrenta actualmente la educación secundaria como la deserción, la baja cobertura y la mala calidad de la educación (INEE, 2003: V), por lo que promovió una serie de acciones entre las que destacan la transformación de la escuela secundaria en tres ámbitos: la gestión del sistema educativo, la organización escolar y el currículo.

Una de las principales acciones promovidas por dicha iniciativa fue la reorganización del plan de estudios y de los programas de las asignaturas para el nivel secundaria, a través de la modificación de los contenidos curriculares del Plan de Estudios instituido a partir del año de 1993.

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la RIES formó parte de un proyecto de transformación estructural de la educación básica en el país, que tuvo su origen en la preocupación por lograr la continuidad curricular del nivel secundaria con los dos niveles escolares que la anteceden (preescolar y primaria) por medio de su articulación pedagógica y organizativa. Así, se planeó desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria congruente con los propósitos de la educación básica, acorde a las necesidades de los adolescentes y las oportunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades básicas, superiores y necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2001: 138).

Entre los criterios que guiarían la transformación curricular se encuentran, la organización de las asignaturas en torno a *competencias generales* y el estudio de *contenidos fundamentales* de cada especialidad. El nuevo mapa curricular reduciría el número de materias por grado y, por ende, el número de grupos a ser atendidos por maestro, previendo así una mayor profundidad en el análisis de los temas, la reducción de una visión enciclopedista de los mismos y su articulación con el resto de los niveles de la educación básica.

Si bien, la RIES planteaba la reformulación del plan de estudios de secundaria y de todos los programas de estudio que lo constituían, fue la propuesta del nuevo programa de la asignatura de historia presentado en el 2004, el que generó una fuerte reacción que derivó en una polémica académica y en una disputa de carácter político-ideológico.

La asignatura de historia se vio envuelta en una fuerte discusión que giró en torno a la reducción de sus contenidos. El debate se originó a partir de que la Secretaría de Educación Pública presentó una propuesta que unía los cursos de historia nacional y mundial, iniciaba el periodo a estudiar a partir del siglo XVI y, por tanto, eliminaba temas como las culturas prehispánicas y la historia antigua, presentes en el programa vigente. Tales modificaciones desencadenaron una serie de críticas y descalificaciones en contra de la propuesta así como de los funcionarios que la encabezaban.

En ese contexto, esta investigación surgió con la inquietud inicial de aportar una crítica sustentada y un análisis completo de dicha propuesta curricular, capaz de superar la serie de opiniones enfocadas principalmente a desacreditar la visión que el gobierno presentaba

sobre la enseñanza de la historia, considerada en algunos casos como un vil intento de desaparecer la enseñanza de “lo indígena” y de aniquilar la propia asignatura de historia de la educación básica.

La posibilidad de abordar un fenómeno educativo tan vivo y tan actual en esta investigación, constituía un arma de doble filo: por una parte, se trata de un objeto de estudio fresco y quizá hasta innovador, pero por la otra, un objeto exquisitamente riesgoso. El peligro radicaba en construir todo un esquema de discusión investigativa a partir de un fenómeno que muchos consideraban efímero, momentáneo y una coyuntura de tintes políticos, más que educativos.

Sin embargo, la ola de críticas y opiniones suscitadas en ese 2004 trajo consigo una consecuencia sustancial para la redefinición de la reforma y con ello, del propio objeto de estudio de esta investigación: la propuesta de programa de estudios de la asignatura de historia, dada a conocer inicialmente, fue modificada al año siguiente debido a la serie de descritos recibidos.

De tal suerte que los sucesos, el papel de los actores que intervinieron durante la aclamada polémica, y la redefinición de los contenidos, así como la propuesta de programa definitivo, fueron determinantes para entender un proceso de mayor complejidad: la manera en que se concibe el cambio educativo y el discurso de la historia para la formación de los futuros miembros de la sociedad mexicana.

A partir de la sucinta narración de las vicisitudes que la RIES ha atravesado desde que se dio a conocer al público hace ya tres años, se pueden entender las razones de que la presente investigación tenga los siguientes objetivos:

- En primer lugar, mostrar la manera en que los sucesos acaecidos alrededor de la RIES y de su programa de historia refrendan una forma de concebir, y legitimar, el discurso histórico para su enseñanza en el país.
- En segundo, demostrar cómo ciertos paradigmas que han estructurado históricamente los contenidos para la enseñanza de la historia, son preservados y defendidos a ultranza en la propia propuesta del programa reformado y definitivo.
- Tercero, además de exponer la manera en que el programa de estudios preserva una estructura discursiva considerada legítima, revelar las contradicciones entre la

esencia de dicho discurso y la propia realidad del contexto educativo y los sujetos a los que va dirigido, es decir, los estudiantes de historia en la escuela secundaria.

Por ello, esta investigación se ha desarrollado a partir de dos componentes esenciales: a) la reconstrucción histórica e interpretación crítica de los sucesos más importantes alrededor de la RIES, desde su presentación oficial en el 2004, hasta su implementación en el 2006; b) el análisis crítico del programa de estudios definitivo para la asignatura de historia.

Al tratarse de un hecho de tal actualidad, el trabajo con fuentes hemerográficas, periódicos y revistas, fue decisivo en la reconstrucción de los hechos alrededor de la reforma. Para ello se consultaron la mayor parte de notas publicadas sobre la RIES desde junio del 2004 hasta finales del 2006, siendo el periodo de mayor afluencia de publicaciones el verano del 2004. Entre los principales diarios de circulación nacional consultados se encuentran *La Jornada*, *Reforma*, *El Universal*, *La Crónica* y *Milenio*, revistas como *Proceso* y *Nexos* también publicaron una parte importante de las opiniones y análisis vertidos sobre la reforma.

Revistas especializadas como *Educación 2001* fueron consultadas ampliamente para dar seguimiento a la información publicada oficialmente. Si bien la visita a hemerotecas — como la del Centro de Investigación y Documentación de la Facultad de Estudios Superiores, Acatlán (UNAM) o el acervo de la Biblioteca “Gregorio Torres Quintero” de la UPN— fue una constante en la recopilación de notas y artículos, lo cierto es que una importante herramienta de apoyo en la tarea de búsqueda fue la Internet y algunas bases de datos como la del *Cuerpo Académico de Historia del Presente* de la Universidad Pedagógica Nacional.

El tratamiento de estas fuentes consistió en primer lugar, en la ordenación de la información para así dar coherencia al relato de los hechos sobre la reforma para que, de manera progresiva, fueran interpretados. Uno de los mayores obstáculos fue el tomar como cierre de este apartado la propia decadencia o casi nula presencia del tema en los medios. Esto ocasionó que después de describir los momentos más álgidos de la polémica, la tarea de recopilación y de descripción se aletargara, pues gran parte de los acontecimientos que

se describen en la parte final de la reconstrucción, sucedieron prácticamente al mismo tiempo que la redacción de la tesis, razón por la que hubo que esperar un tiempo prudente para ordenar y reinterpretar la información, además de detener el relato para no arriesgarse a contar sucesos de poca trascendencia.

La mayor parte de los acontecimientos de la RIES o RES (pues a partir del 2006 ésta fue denominada *Reforma a la Educación Secundaria*) citados en este documento, fueron sumamente convenientes para demostrar cómo una parte de la sociedad —involucrada o no en el ámbito educativo— interviene positiva o negativamente ante la posibilidad de un cambio en la educación, pues como se verá, las reacciones, debates y momentos polémicos no sólo se limitaron a la discusión sobre los contenidos para la asignatura de historia, aunque, esta última fue la que mayores críticas, descalificaciones y rasgaduras de vestidura, provocó.

Otro factor sustancial para el desarrollo de esta etapa de la investigación, fue la recopilación de documentos oficiales, no oficiales, y toda clase de fuentes sobre la reforma, entre ellos:

- a) Los programas de estudio de historia diseñados para la RIES, incluyendo los primeros borradores que antecedieron a la propuesta dada a conocer públicamente en el 2004.
- b) Documentos de carácter académico como la relatoría de las sugerencias de la Academia Mexicana de Ciencias hechas a la SEP.
- c) Documentos subidos a la página Web de la Secretaría de Educación Pública, muchos de ellos publicados momentáneamente en etapas muy concretas de la reforma;
- d) asistencia a conferencias y debates sobre el tema en cuestión; y, finalmente,
- e) la colaboración directa o indirecta al desarrollo de esta investigación de compañeros profesores en servicio, quienes dieron pistas, datos e información sobre los avances y retrocesos de la aplicación de la reforma en sus escuelas; sus testimonios y relatos acerca de las situaciones que ellos mismos presenciaron, fueron una fuente invaluable para lograr concretar este estudio.

Tales fuentes de información nutrieron la elaboración de la primera fase de este trabajo, la reconstrucción histórica de la RIES.

Ahora bien, el segundo gran eje analítico planteado en esta investigación, el análisis curricular, fue mucho más complejo, pues no sólo consistió en la tarea de desmenuzar los componentes, contenidos y estructura del programa de estudios de historia de la RIES, sino que además, se llevó a cabo un proceso de interpretación y reinterpretación del programa, entendiéndolo como una forma de discurso, y no como una estructura legítima cuyo origen no podía ser cuestionado. Este punto requirió de un profundo quiebre con la serie de ideas preconcebidas al momento de definir el objeto de estudio, las cuales, incluso, representaban un obstáculo para mirar con una mayor capacidad crítica, tanto lo que transmitía la esencia de los contenidos como el discurso histórico presentado por el programa de estudios. Esa, no fue una tarea sencilla, pues en principio tuve que avanzar sobre una serie de prejuicios mediante la lectura constante de fuentes diversas que permitieran ampliar esa mirada crítica, pero sobre todo la apertura a la heterogeneidad de ideas que poco a poco se fueron perfilando mediante los procesos de retroalimentación constante con el director de tesis, las discusiones colectivas en los seminarios de la Maestría y la lectura e incorporación congruente de los textos trabajados en la misma.

Finalmente, para su presentación, el trabajo se organizó en tres grandes capítulos:

El primero es un acercamiento hacia las categorías de análisis que guiaron el desarrollo teórico del objeto de estudio: cambio educativo y discurso histórico.

Inicialmente se describen las distintas formas de interpretar el cambio educativo: aquellas enfocadas al análisis de las innovaciones educativas que afectan fundamentalmente las capas más superficiales de la educación, y aquellas otras vinculadas al análisis de las condiciones de cambio y/o mantenimiento de ciertas estructuras cimentadas por el aparato educativo. La manera más apropiada de vincular la idea de cambio a partir de los sucesos ocurridos alrededor de la RIES, era a través de su relación con dinámicas sociales de mayor amplitud, tal y como lo plantea Thomas Popkewitz. Gran parte de la investigación se enfocó al descubrimiento de la permanencia de esas estructuras tanto en el programa de estudios como en la propia dinámica de transformación propuesta por la reforma.

Por otra parte, el programa de estudios es entendido como una práctica discursiva (Cherryholmes, 1998 en Popkewitz, 2003), es decir, como una forma de discurso histórico que se expresa en la estructura y características de sus contenidos y cuyo proceso de construcción es resultado de condiciones sociales históricamente determinadas. Dichos contenidos representan una forma específica de interpretar el pasado generando una sola concepción del mundo.¹

La categoría de discurso histórico se desarrolla en tres momentos fundamentales: en primer lugar se explica la manera en que el conocimiento histórico se construye, tomando como pauta teórica el planteamiento y análisis de Adam Schaff. En segundo, su escritura, siguiendo las inferencias de Hyden White. Finalmente, en este apartado teórico se debate sobre la manera en que una sola interpretación es seleccionada y legitimada como forma de conocimiento apta para su enseñanza, en este caso en el nivel secundaria, adaptando con ese fin la no menos controversial posición de Michel De Certeau. La intención: ir más allá de una simple interpretación superficial del “deber ser” que se presenta de manera explícita en este proceso de reforma para así entender cómo se concibe la historia para este nivel educativo.

En el segundo capítulo se hace la reconstrucción histórica y el análisis de los acontecimientos más importantes alrededor de la RIES. El relato da inicio con la serie de hechos acaecidos tras la presentación oficial de la reforma, donde además se analizan las diversas posturas y testimonios de sus críticos y opositores. A este recuento se suman momentos cruciales para la redefinición y curso definitivo de la propuesta, como lo fueron la intervención del SNTE, las comparecencias ante legisladores del Secretario de Educación

¹ Si bien en esta investigación el uso del término currículum como sinónimo de programa de estudios o contenidos curriculares podrá parecer indiscriminado, es importante aclarar que ello responde a una de sus cualidades dialécticas: los contenidos escolares forman parte del currículum como pautas de conocimiento y formas de interpretar la realidad, y no como simples enlistados de temas. El concepto de currículum representa un elemento históricamente vinculado a la propia educación de masas el cual puede ser analizado a partir de tres perspectivas metateóricas: teorías técnica, práctica y crítica del currículum. Desde la perspectiva técnica, el programa de estudios se limita a un enlistado de temas o asignaturas en un curso. No obstante, desde la perspectiva crítica (adoptada como parte de esta investigación) los contenidos curriculares constituyen formas de interpretación de la realidad, generadores de una determinada manera de entender y concebir al mundo. Ver al respecto: Kemmis, S., (1993) “Teoría del currículum y reproducción social” en *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata; Apple, M. y Franklin B., (1998) “Historia curricular y control social” en Appel, M., *Ideología y currículum*, Akal, Madrid.

y del Subsecretario de Educación Básica, la convocatoria de la SEP a especialistas en historia para participar en la reestructuración del programa de estudios, la Consulta Nacional, el rechazo del magisterio a la aplicación del Plan Piloto y, finalmente, la metamorfosis que sufrió la propuesta de reforma integral hasta convertirse en una reforma sólo de tipo curricular (de la RIES a la RES).

El tercer y último capítulo, aborda el análisis crítico de la estructura discursiva de la asignatura de historia. Se inicia con un esbozo general de las características técnico-pedagógicas del programa de estudios para, posteriormente, profundizar en el análisis de los principales problemas detectados en su contenido, como su diseño curricular, las estructuras hegemónicas dominantes, y las posibles contradicciones entre el discurso histórico presentado en los contenidos y sus fines pedagógicos.

Es importante destacar que esta investigación, fue en parte resultado de un juego dialéctico, en el que la crítica se atrevió a tocar las propias opiniones de aquellos que se aventuraron (quizá con la mejor intención) a emitir sus propias críticas hacia la RIES y su programa de historia. Lo cierto es que esos sujetos contemporáneos —historiadores e intelectuales, además de miembros de la política nacional y funcionarios que encabezaron la reforma— tienen nombre y apellido. Razón por la cual, es importante reiterar el único interés en el que se basó la crítica de sus opiniones: ejemplificar la manera en que se interpreta y concibe el conocimiento histórico para su enseñanza en la escuela secundaria.

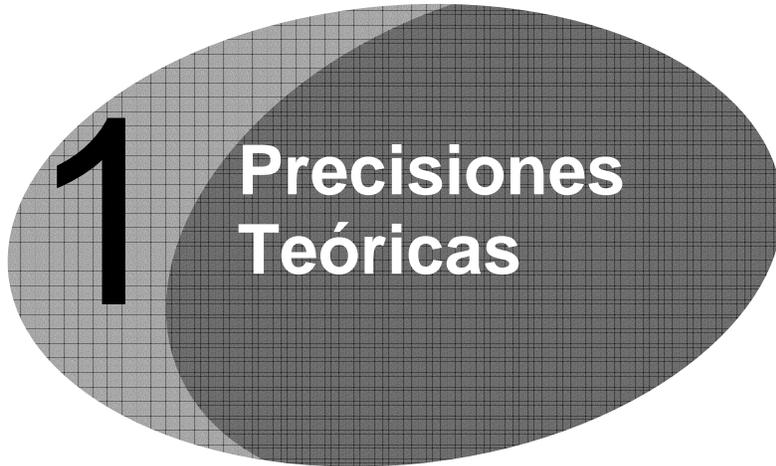
Cabe señalar que el objeto de estudio bien pudo haber sido analizado desde muchas otras vertientes. Sin embargo, una de las satisfacciones más importantes alcanzadas por esta investigación, ha tenido que ver con la posibilidad de imprimir una crítica profunda y distinta que pretende trascender la aparente fugacidad del fenómeno de la RIES. Además, con este trabajo se busca contribuir a la realización de posibles esfuerzos posteriores por analizar otras variables de la reforma, como su aplicación real en los centros educativos.

Sería ilógico admitir que esta investigación se definió claramente desde un principio, pues lo cierto es que las ideas (propias y ajenas) que se fueron generando con su transcurrir, permitieron configurar un juego de reinención constante del propio proceso investigativo. La investigación, y el análisis del objeto de estudio, se fueron perfeccionando de forma paralela a un proceso de aprendizaje que en definitiva, no se dio en solitario. El

Resultado estoy convencida, es una mirada distinta del fenómeno estudiado, una visión profundamente crítica y, por lo mismo, polémica.

LA VERDAD es tan sólo una cuestión de poder. La verdad se escribe con palabras, éstas son la metáfora general, todo se reduce a tinta sobre papel.

XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA
ESCRITORES Y PODER



1 Precisiones Teóricas

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Una de las principales inquietudes de esta investigación ha sido la de insertarse en la búsqueda y la comprensión de la estructura discursiva del programa de estudios de la asignatura de historia, así como interpretar las condiciones ideológicas dominantes que han intervenido en su configuración, y definen la manera en que se concibe e interpreta la historia para su enseñanza en el nivel secundaria actualmente.

Este proceso de interpretación y análisis da inicio con la reconstrucción histórica de los hechos más importantes alrededor de la reforma y de su programa de estudios de historia. Posteriormente los contenidos y características pedagógicas de la asignatura son analizados críticamente a fin de determinar los cambios y permanencias historizando el

discurso implícito al interior de dichos contenidos y demostrando sus posibles contradicciones con el enfoque pedagógico propuesto.

Si bien se trata de un hecho de gran actualidad, también es cierto que los acontecimientos presentados forman parte de un proceso histórico-social menos reciente: la constante disputa ideológica que ha impregnado desde otras épocas la selección de los contenidos de historia para la enseñanza del nivel básico en el país.

Así por ejemplo, Josefina Vázquez (1975) llevó a cabo en su momento un recuento de las polémicas que desde el siglo XIX se presentaron alrededor de los contenidos de los libros de texto de historia para la escuela primaria. De la misma manera, en el año de 1994, un debate similar aconteció en torno a los libros de texto de historia para primaria que omitían, entre otras cosas, la presencia de ciertos personajes de la historia nacional cuyas hazañas heroicas, hoy en día ampliamente conocidas, rayan más en lo mítico que en lo científico². Dicho proceso fue reseñado dos años después por Sánchez Cervantes (1996), mediante un estudio en el que relata y analiza los hechos y el contexto político de la polémica, adoptando como enfoque la *historia inmediata* de J. Lacouture (1988).

El proceso de reforma y su polémica no son importantes por el simple hecho de haber acontecido y formado parte de las noticias más trascendentales en los principales medios mexicanos en su momento. Su importancia radica en primer lugar, en las motivaciones ideológicas que los originaron y que pusieron nuevamente a la historia en tema de debate; en segundo, porque uno de sus *efectos* más significativos e inmediatos fue la resolución definitiva adoptada por los actores e instituciones que participaron directa o

² Así por ejemplo, la autora de *Nacionalismo y educación*, tras señalar que una de las principales características de los libros de texto de historia en el siglo XIX procuraban destacar las hazañas de los héroes que en la frase común “nos dieron patria” relata una cruenta coincidencia de la historia. En 1894, la discusión versaba sobre “quién merecía el título de Padre de la Patria”: “La polémica suscitada por el artículo de Francisco G. Cosmes intitulado “¿A quién debemos tener patria?”, en el periódico *El Partido liberal*, del 15 de septiembre de 1894, continuó en *El Diario del Hogar* con los artículos de José P. Ribera el 20, el día 23 con otro de Ezequiel Chávez y el día 30 con uno de Sierra. Otros muchos periódicos se hicieron eco. Sierra, molesto de tener que contestar a la pregunta ¿Quién merece más el título de Padre de la Patria, Hidalgo o Cortés? Contestó a favor de Hidalgo (...) De acuerdo a ello, su solución versaba: *Hernán Cortés, fue, como la personalidad capital de la conquista, el fundador de la nacionalidad, Hidalgo, como la personalidad de la independencia, es el Padre de la Patria*” Cfr. Vázquez, J., *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975, p. 120-121. Esta de más mencionar la concomitante secuencia de números entre los años de 1894, 1994, 2004.

indirectamente en el debate, definiendo el nuevo programa de estudios para la asignatura de historia.

Por ello, esta historia crítica además de mostrar el desarrollo del proceso de legitimación del discurso histórico que forma parte de los contenidos para la reforma en el nivel secundaria y la manera en que la sociedad participa del cambio o el mantenimiento de ciertas estructuras de conocimiento en la educación, intenta dar cuenta de la forma en que ciertos discursos se originan, construyen y conservan históricamente para representar una forma determinada de concebir y entender el mundo (Popkewitz, 1994, 2000, 2003).

La reconstrucción histórica de la RIES y el análisis de su programa de historia, no constituyen una simple apología de datos y hechos concretos, pues implicó todo un ejercicio de interpretación sustentado en una perspectiva histórico-crítica que adopta como eje la categoría analítica de cambio educativo, para posteriormente entrar de lleno a las características del proceso de construcción del conocimiento histórico que se transforma en asignatura escolar como una forma de discurso previamente seleccionado y legitimado, esto desde una perspectiva que brinda la pauta para historizar el discurso histórico implícito en los contenidos de dicha asignatura.

CAMBIO EDUCATIVO

Intentar estudiar críticamente el fenómeno de la RIES implica ir más allá de su “deber ser”, aproximarse no sólo a los fines tácitamente expuestos por las autoridades que la detentaban, sino al debate originado alrededor de ella, la inconformidad expresada por amplios sectores de la sociedad en contra de la propuesta de reforma y de los supuestos cambios que esta acarrearía, es decir: la historia de ese proceso. Discutir sobre estos aspectos requiere de una visión muy particular de lo que significa el estudio del cambio educativo, siendo ésta una herramienta necesaria que dé coherencia y entendimiento a los principios que fundamentan el estudio de la RIES, y la serie de acontecimientos que giraron en torno a ella.

Antes de entrar de lleno a las posiciones que se jugaron en la polémica del 2004, es necesario tener en claro que tanto el gobierno como los críticos de la reforma, asumieron

por sí mismos una posición ante lo que es y debe ser el cambio educativo. Sin embargo, en ambas definiciones, la verdadera certeza de lo que la reforma realmente quería y podía transformar, brilló por su ausencia. Ante ello, es necesario tener en claro la existencia de ciertas condiciones estructurales que bien pudieron ser transformadas de raíz o sólo modificarse superficialmente. Ante estos dos esquemas, ¿qué es la RIES y qué es su propuesta de programa de historia?: un cambio o una manera de maquillar el mantenimiento de una serie de estructuras o discursos firme y profundamente enraizados.

Perspectivas

Existen diversas perspectivas desde las cuales se ha intentado conceptualizar e interpretar el cambio educativo. Dos son las representaciones dominantes del cambio educativo en la actualidad, según Rodríguez Romero (2000) la primera de estas se caracteriza por la tendencia al movimiento en el ámbito de las innovaciones, mientras que una segunda se enfoca al análisis de las condiciones de estabilidad y cambio en el caso específico de las reformas educativas.

Al respecto, es importante aclarar que existen serias diferencias entre lo que significa *innovación*, *reforma* y *modernización* en el ámbito educativo. De acuerdo con Carbonell (2001) la *innovación*, se ubica en los centros escolares y las aulas, vinculada a la renovación pedagógica y a la propia acción del maestro. Por su parte, una *reforma educativa* es aquella que afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto, además de que se relaciona con imperativos de carácter económico, político y social. No obstante, la *modernización* se refiere a la introducción de elementos novedosos a la educación (como la computadora) sin implicar necesariamente un cambio real en la concepción de la enseñanza.

La idea de cambio educativo en *movimiento* se caracteriza por el uso de metáforas que representan su acción dinámica. Algunas de las más estudiadas son: los *ciclos*, las *olas*, las *tendencias* y las *rupturas*. La metáfora de los *ciclos* se refiere a la idea del cambio educativo como evolución, es decir, desde la perspectiva de una progresión gradual de los fenómenos sociales de la misma manera en que ocurre con los naturales, dicha metáfora

capta el “doble fenómeno de la desaparición y el retorno de ciertas innovaciones, y busca explicaciones racionales sobre su repetición” (Cuban, 1990 en Rodríguez, 2000). Sin embargo, una de las carencias de esta perspectiva es no alcanzar a percibir que los cambios tienden a presentarse en contextos sociohistóricos específicos.

Alvin Toffler (1993) toma como representación la metáfora de las *olas*, para referirse a los periodos de relativa calma que se ven agitados por un esfuerzo de cambio, mismos que llegan a tener consecuencias durante un tiempo, pero que pierden fuerza con la aparición de otro “embate innovador” (Toffler, 1993 en Rodríguez, 2000).

Ambas perspectivas pueden ser consideradas como efímeras ante la existencia de representaciones que intentan captar los ritmos de cambio de mayor amplitud, dos ejemplos son la perspectiva desde las *tendencias* y las *rupturas*. Su vínculo radica en la recurrencia a factores estructurales que dan lugar a los cambios políticamente premeditados o reformas educativas.

El enfoque desde la noción de tendencia “permite situar las innovaciones recurrentes en el contexto específico en el que reaparecen. Usando la idea de tendencia, la trayectoria de la reforma en la escuela pública no tiene por qué plantearse ni como una evolución inevitable ni como un conjunto plagado de repeticiones, puede plantearse como una interacción entre las tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes” (Tyack y Cuban, 1995 en Rodríguez 2000).

Desde esta perspectiva pueden ser explicables dos tipos de fenómenos, el primero es la aparición de reformas en materia educativa a nivel mundial, lo que podría situar a la RIES en un contexto global de reformas al nivel secundaria con características similares –como la reducción de asignaturas o el auge del enfoque denominado por competencias, por mencionar algunas– ejemplo similar muestra la perspectiva de varios autores que atribuyen la aparición de este tipo de reformas como parte de políticas neoliberales a nivel

internacional³, y aquellas que corresponden a modelos políticos que se presentan de manera local en los países que son originados⁴.

Por su parte la perspectiva de representación y análisis del cambio educativo desde la idea de *ruptura* intenta poner en evidencia los lazos de la reforma educativa con dinámicas sociales más amplias, su representante es Thomas Popkewitz, quien retoma elementos como la regulación social para explicar los fines de las reformas educativas, las cuales son concebidas como parte de la intersección entre saber y poder. Popkewitz (1994, 2000) construye la noción de Estado como un elemento legitimador de la educación, la cual se configura institucionalmente como parte de un proceso de regulación social en donde predominan las relaciones de poder históricamente construidas.

Dado que la perspectiva en torno al cambio educativo propuesta por este autor se considera la más definitoria para el caso de esta investigación, a continuación será explicitada de forma más concreta.

Cambio educativo desde la sociología política de T. Popkewitz

Thomas Popkewitz lleva a cabo un estudio de las reformas educativas acaecidas en los Estados Unidos durante las décadas de los '60 y '80 del siglo pasado. Como parte de su estudio sostiene que el problema del cambio educativo es, ante todo un problema de epistemología social. Para él este enfoque “toma los objetos constituidos en el saber de la

³ Un ejemplo de esta perspectiva es el planteamiento de Hargreaves sobre la idea del cambio educativo como una “imposición desde arriba”, en el estudio de la respuesta de los profesores ante el cambio en países como Estados Unidos e Inglaterra, mismos que, de acuerdo a este autor “también aparecen de diversas formas en Canadá, Australia, Nueva Zelanda, en otros países de la OCDE y en otras muchas naciones. ¡El cambio educativo acelerado es un fenómeno global! Cfr. Hargreaves, A. “*Profesorado, cultura y posmodernidad*” Madrid, Morata, 1996, p. 31-34.

⁴ Como es el caso de países donde han ganado los demócratas, donde se están impulsando modelos de gestión desde el centro educativo, tal es el caso español en el que medidas similares comenzaron a imponerse con los últimos gobiernos socialistas, por ejemplo con sus actuaciones en materia de evaluación y dirección de centros. Sobre este caso particular se puede ver Antúnez, Serafín “*El proyecto educativo de centro*”, Barcelona, Graó, 1998. Otro ejemplo citado por Rodríguez Romero es el caso del Reino Unido, donde según la autora, el gobierno del neolaborista Tony Blair ha mantenido estrategias ideadas por los conservadores, como la participación de inspectores procedentes del mundo empresarial en la supervisión de las instituciones educativas (Cfr. Kushner, 1998 en Rodríguez, M. “Las representaciones del cambio educativo” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html> 2000).

escolarización y los define como elementos de la práctica institucional, pautas de relaciones de poder históricamente configuradas que dan una estructura y coherencia a los caprichos de la vida cotidiana” (Popkewitz, 2000: 27).

Su estudio sobre las reformas es un estudio de Sociología Política, ante lo cual toma en consideración tanto las reglas por las que ciertos elementos de la educación se vuelven objetos de reforma, como las condiciones de poder que intervienen en su construcción. Son las condiciones de carácter histórico las que definen la reforma educativa desde la perspectiva de Popkewitz, condiciones en las que intervienen las relaciones de poder que institucionalmente lo configuran.

La reforma educativa va más allá de lo que se traduce como la simple introducción de nuevos esquemas para la educación, por el contrario involucra aspectos de carácter institucional tomando además una dimensión social y política. Conceptuar la reforma educativa implica asumir la inexistencia de un término concreto para definirla, lo que adolece a su carácter histórico que da cabida a la existencia de diversas concepciones ideológica e institucionalmente construidas a lo largo del tiempo. Para Popkewitz la mejor manera de entender la reforma educativa es considerarla como una parte del proceso de regulación social, haciendo especial énfasis en la institucionalización de la educación y el papel regulador del Estado.

A diferencia de la sociología del conocimiento, que ha introducido el estudio tanto de la regulación social como del control, a Popkewitz (2000) le interesan la multiplicidad de elementos productores del poder ya que considera que “fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él” (2000: 26).

En este sentido la educación es considerada un elemento de regulación de los conocimientos y actitudes de los sujetos, de igual forma lo hacen cada uno de sus elementos entre los que se incluyen los conocimientos ahí transmitidos, convirtiéndose los propios planes y programas de estudio en instrumentos de ese proceso de regulación: “las

formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual” (Popkewitz, 2000: 26).

El cambio educativo y la historia de la RIES

En todo estudio relacionado con la reforma educativa es imperativo delimitar la idea de cambio. Para Popkewitz definir el cambio educativo implica analizar las continuidades, discontinuidades y rupturas que se presentan en los procesos de reforma, y referir a la estabilidad y continuidad de ciertas condiciones existentes. Desde esa perspectiva el estudio de cualquier reforma educativa requiere entender que su construcción ha sido históricamente determinada y que toda búsqueda de cambio involucra juegos de poder.

Esa es la lógica que guía la interpretación crítica del programa de historia en la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Ante ello es importante aclarar que la asignatura de historia se asume en esta investigación como una construcción que se encuentra histórica y hegemónicamente estructurada, revelando el vínculo entre conocimiento y poder, ya sea en su proceso de elaboración-aceptación por los grupos involucrados como parte de esta reforma, o en su propia organización metodológica y conceptual a ser aplicada como programa oficial en el nivel secundaria.

La descripción de los hechos más importantes alrededor de la reforma, no responden solamente a criterios de orden cronológico, sino al peso de los factores que reflejan ciertas pautas de mantenimiento o de ruptura en las estructuras del conocimiento histórico concebido para la formación de los sujetos, donde además confluye, de acuerdo con este autor, la relación entre el saber (epistemología), las instituciones y el poder.

Para Popkewitz (1994, 2000) la mayor parte de las investigaciones contemporáneas sobre el cambio educativo parten de la idea de que existe una estabilidad y armonía social, con lo que las cosas aparecen como funcionales respecto a una noción de lo permanente, por el contrario el problema de la reforma se ha convertido en un problema de gestión, aceptándose así las relaciones de poder subyacente. La cuestión de cambio se reduce a las

innovaciones que actúan sobre lo ya establecido dejando de lado condiciones sociales y culturales que actúan sobre la determinación de la reforma.

En contraste, para esta investigación, la reforma educativa se concibe como un regulador de la estabilidad y del mantenimiento de condiciones profundamente estables. Teniendo en cuenta el momento en que esta Historia Crítica se circunscribe —y el incipiente inicio de la aplicación de la Reforma a la Educación Secundaria en México—, es bastante viable establecer las continuidades, discontinuidades y rupturas asentadas en una estructura concreta alrededor de la que acontece el supuesto cambio educativo: el programa de estudios de la asignatura de historia.

Al respecto, el especialista en currículum y también historiador, Thomas Popkewitz, sostiene que: “el estudio de las estructuras supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica” (Popkewitz, 2000: 33). En esa estructura, que es la asignatura de historia para el nivel secundaria, el análisis depende de la historización de aquellos elementos latentes, que conservan su esencia hegemónica a pesar de la serie de cambios que en apariencia renuevan sólo algunos de sus componentes. La estructura debe ser analizada en cuanto concepto histórico y relacional, dando prioridad al enfoque de las relaciones de poder y sus discontinuidades en la práctica y el saber institucionales. Entendiendo a la estructura como un problema relacional se otorga, desde este autor, un fundamento metodológico al estudio del cambio.

Esas relaciones estructurales pueden ser pensadas como una complicada red de semejanzas que se solapan en el tiempo. Adoptando la perspectiva de Ludwing Wittgenstein (1953/1966), las relaciones estructurales son como un hilo constituido por fibras. En vez de considerar el cambio como entidad monolítica singular, se pueden estudiar las pautas plurales e inestables que sigue el desarrollo de la reforma escolar. Existen además, diferentes estratos de conducta institucional cuyas formas de interacción suponen la aparición de conflictos, tensiones y contradicciones (Popkewitz, 2000: 41-42). Ese estado de conflicto, señalado por el autor, tiende a reflejarse en el propio contexto de la

RIES, y como tal, será ampliamente reseñado como parte de la reconstrucción de la historia de dicha reforma.

Cabe señalar, que la historia de la reforma escolar también involucra una serie de valores e intereses no reconocidos. Ante ello, esta investigación interpreta las posiciones de los intelectuales, académicos y actores sociales que intervinieron ya sea cuestionando, criticando o aportando sus propios argumentos en la reformulación de la reforma, revelando con ello su postura en relación al cambio o el mantenimiento.

La reforma educativa aparece como un cambio en la superficie de la educación, preservando las estructuras más profundas y las relaciones de poder prácticamente intactas, de tal forma que el cambio se traduzca en la manera más eficaz de mantener el orden establecido, conservando las condiciones estructurales, jerárquicas y de poder que determinan y definen la organización y la propia selección del conocimiento.

De ahí que las continuidades y los supuestos cambios inmersos en la profundidad del discurso histórico detentado por el programa de estudios, fue concebido y legitimado por criterios de poder más que de veracidad, dada la intervención selectiva de ciertos cotos de poder en las élites académicas e intelectuales del país, donde los convocados por ser considerados los más aptos para reconocer los cambios necesarios en el currículum de historia en la escuela secundaria, fueron en su mayoría historiadores frente a una limitada participación de especialistas en educación y nula en el caso de especialistas en la enseñanza de la historia en ese nivel educativo.

La RIES puede aparentar ser un proceso de corto alcance y efímera trascendencia al ser estudiado antes de su aplicación, sin embargo desde la perspectiva en la que se analiza en esta investigación, adopta un alcance mucho más permanente, como microcontexto en el que convergen diversas relaciones estructurales de mayor trascendencia.

Poder, saber y reforma escolar

Saber y poder constituyen elementos fundamentales para entender la concepción de cambio educativo. La idea de epistemología social propuesta por Popkewitz (2000) se relaciona con

la manera en que el saber se entrelaza con los mundos institucionales para producir relaciones de poder. Dicho de otra manera, se expresa en determinadas formas de ver y entender el mundo, a través de un conocimiento que también es resultado de juegos de poder que los crea y legitima. Popkewitz toma de Foucault la noción de que el poder “está inmerso en los sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión mediante los que se construyen las subjetividades y se configura la vida social” (Popkewitz, 2000: 43).

Existen dos dimensiones conceptuales del poder, por un lado la relacionada con los grupos, “fuerzas” o individuos que ejercen el poder sobre los demás, fuerzas o actores que “organizan sus intereses en calidad de transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que se producen en sociedad” (Popkewitz, 2000: 241) estas fuerzas exigen la regulación de las prácticas pedagógicas para enseñar ciertos valores o contenidos, este concepto es utilizado en gran parte por la sociología del saber escolar⁵ que define al poder como “un concepto estructural relativo a la totalidad de la dominación y la subyugación en la sociedad” (Popkewitz, 2000: 242), para Popkewitz esta noción de poder parte de la dicotomía entre opresor y oprimido, definiendo a ciertos grupos como entidades monolíticas y perdiendo de vista “las sutilezas del poder que actúa en múltiples lugares y a través de las acciones y prácticas de los individuos” (2000: 242).

De esta manera se presenta una segunda dimensión del poder referida a sus *efectos* que actúan por medio de pautas institucionales y discursos cotidianos, determinando así la forma de pensar, actuar y reproducir la realidad. Dicha dimensión imprime todas las actividades cotidianas, como los propios discursos de oposición a la RIES o a su programa de historia, es sutil y representa valores arraigados e históricamente construidos.

Algunos efectos de poder como el racismo y la discriminación, de acuerdo con Popkewitz, no tienen su origen en una sola causa, ante ello es importante emprender su búsqueda en el seno de determinadas pautas institucionales y prácticas mediante las que se

⁵ En la sociología del conocimiento escolar, la cuestión del poder se ha venido abordando generalmente como una cuestión estructural. La premisa central es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas que se han formado históricamente y cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos Popkewitz, T.S. (1994). “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. *Revista de Educación* (305).

crean esas “identidades”. Estas definiciones de la realidad aparecen de forma sutil en el acontecer del mundo cotidiano, son a veces imperceptibles. Están históricamente construidas y se reproducen día a día en expresiones, actitudes, signos de la cotidianidad y en un discurso histórico legítimamente estructurado.

Dado que Popkewitz se interesa particularmente por el saber del currículum, la enseñanza y la formación del profesorado, su concepto de poder va más allá de la idea de coerción física. Para él, el poder es productor de identidad y de la forma en que se concibe la realidad acerca del mundo. Su epistemología social como metodología permite el estudio de la reforma como intersección entre saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas. De forma similar, el estudio sobre la RIES asume la intersección entre saber y poder a razón de la construcción, cambio o mantenimiento de un discurso histórico que ha involucrado un ejercicio de legitimación.

El estado y los efectos de poder

El concepto analítico del Estado es fundamental para entender la relación entre poder y saber según Popkewitz. Modifica la idea weberiana de Estado relacionada con los organismos gubernamentales y el mecanismo legal-administrativo de las sociedades modernas. Por el contrario, presenta una “idea del Estado en cuanto concepto histórico centrado en campos específicos que relacionan la sociedad civil y política” (Popkewitz, 2000: 244). Su campo de estudio respecto a las pautas del Estado, es la escolarización, además lo representa como una interrelación entre diferentes estratos de pautas institucionales de distinto alcance, macro y micropautas son elementos de gobernación que el concepto weberiano no toma en cuenta. Ejemplo de ello es el currículum, que de acuerdo a Popkewitz es también una práctica de gobernación organizada en dos capas: la primera que sitúa y define las fronteras de lo que hay que conocer, y la segunda el que la selección de conocimiento constituyen formas políticamente sancionadas que tienen los individuos de organizar la visión de sí mismos (Popkewitz, 2003: 160).

El Estado es formador, y regulador social por medio de la escolarización, a la que “supervisa y certifica de forma directa” (Popkewitz, 2000: 54). Desde la existencia de un

currículum nacional hasta las pautas morales, culturales y disciplinares que de manera —tácita o sutil— se ejecutan a partir del mismo.

El Estado es entendido y relacionado no sólo como referencia a lo político sino como una categoría teórica que sirve para explorar las estrategias que sirvieron para la construcción de la reforma, y en caso concreto, de la RIES. El Estado moderno desarrolló ciertas tácticas con las que planificar y organizar las instituciones, de la misma manera la reforma aparece como una política racional de intervención, convirtiéndose así en un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado, tal y como lo hacen la propia investigación y la evaluación educativa siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes en el ámbito escolar (Popkewitz, 1994).

Lo escolar entonces da la pauta a ciertas formas de comprender y asistir a ciertos sistemas de ideas, convirtiéndose en sistemas de inclusión y exclusión, y en sistemas de regulación al seleccionar, organizar y evaluar el conocimiento. Se entra nuevamente a la dicotomía entre conocimiento y poder, siendo un ejemplo las asignaturas escolares que, formando parte de procesos de “normalización” (Popkewitz, 1994), definen y ordenan al mundo, produciendo una visión acerca de él mismo y en las que “ciertas maneras de construir imágenes y concepciones están históricamente inscritas en los patrones de lo escolar. La importancia de la normalización está en que las imágenes y concepciones no son neutrales, sino que llevan aparejadas distinciones sociopolíticas” (Popkewitz, 1994). De ahí que categorías como género y raza, son concebidas gracias al mantenimiento de ciertos discursos que incursionan en el interior de las asignaturas escolares, y que se legitiman en la cotidianidad como efectos de poder.

Contrariamente existe una percepción dominante sobre el cambio educativo derivada de la ideología del siglo XIX, donde las ideas de progreso y evolución son las prevalecientes. El papel de la ciencia es el predominante y emerge como la pauta para la determinación del conocimiento y la racionalidad de la educación. Semejante es la percepción en torno al cambio educativo en México, reservado a un juego de políticas que se atrincheran en la actitud de una evolución necesaria, y en la que los portavoces del cambio son aquellos que determinan el conocimiento válido para el nivel en cuestión.

Así la participación de científicos e investigadores prestigiados aparece como la justificación obvia de los discursos de la reforma sin que se develen las consiguientes relaciones de poder que interactúan en ese proceso, más aún en los propios discursos que detentan. De esta manera, y apoyando esta investigación en el enfoque descrito, la cuestión que se oculta tras el cambio no tiene que ver con la idea de progreso, sino con el cómo se construyen e incluso llegan a prevalecer ciertas formas de verdad.

DISCURSO HISTÓRICO

En la definición del nuevo programa de estudios de la asignatura de historia han intervenido una diversidad de factores entre los que se cuentan aquellos de carácter eminentemente educativo, y otros que reflejan tendencias ideológicas históricamente determinadas. A razón de ello, es imprescindible determinar la concepción dominante que se promueve de la *historia* para este nivel educativo, y entonces, pensar en dicha asignatura como un tipo de discurso detentado por formas de poder que han estructurado y legitimado un tipo de conocimiento para la formación básica de la sociedad.

En la búsqueda por explicar la manera cómo se interpreta y concibe al mundo en el interior de los contenidos de la asignatura de historia, y determinar si este cambio curricular invierte sus esfuerzos en una verdadera transformación, o si se queda a nivel de ser una simple enunciación de los mismos discursos sólo en apariencia renovados, es necesario concretar la manera en que el discurso histórico se configura y se reproduce.

La construcción del conocimiento histórico

En principio, es necesario entender que el conocimiento histórico constituye un proceso infinito. La concepción del proceso histórico cambia constantemente, pues, de acuerdo con Adam Schaff (1975), la reinterpretación de la historia se organiza en función de las

necesidades del presente, a la vez que depende de los efectos del pasado surgidos en el presente.

El papel del historiador se define a partir de las condiciones y necesidades de la vida social actual. Tal fenómeno no niega la objetividad de la verdad histórica o su cualidad científica. La historia, en palabras de A. Becker, es una pantalla sobre la que el presente proyecta su visión del pasado. La historia además de funcional, es necesariamente variable y, sobre todo, selectiva. Se escribe a partir de las posiciones del presente determinando así lo que se considera importante. La historia se reescribe continuamente porque los criterios de valoración de los acontecimientos pasados varían con el tiempo y, por consiguiente, la percepción y selección de los hechos históricos cambian para modificar la misma imagen de la historia (Schaff, 1975: 326).

Por ello, toda reconstrucción histórica estará orientada a dar solución a problemas y preguntas del presente, alrededor de los cuales se lleva a cabo la selección y discriminación de materiales y fuentes históricas para demostrar así sus efectos. Este proceso se encuentra orientado por el papel activo del sujeto investigador, sus orientaciones teóricas, su posición de clase o su función social, todas ellas condicionantes históricamente determinadas.

Para Paul Ricoeur el historiador constituye una parte de la historia, sin que ello invalide la objetividad de la verdad histórica. La objetividad pura no es más que una ficción, dado que el factor subjetivo forma parte del conocimiento histórico por la sola existencia de un sujeto cognoscente (Schaff, 1975: 338).

Esa ‘subjetividad’ se vuelve negativa cuando deforma de manera parcial el conocimiento. No obstante, el historiador no siempre puede ser imparcial en el más estricto sentido de la palabra, lo imparcial es, en todo caso, el propio hecho, pues el historiador para interpretarlo y valorarlo, requiere necesariamente de asumir una determinada posición. Los efectos subjetivos negativos del historiador pueden ser superados a través de la búsqueda por el perfeccionamiento del propio conocimiento (Ricoeur en Schaff, 1975: 340-341).

“Si la objetividad del conocimiento significara la exclusión de todas las propiedades individuales de la personalidad humana, si la imparcialidad

consistiera en emitir juicios de valor renunciando al propio punto de vista y al sistema de valores aceptado, si la validez de los juicios universales consistiera en la eliminación de todas las diferencias individuales y colectivas, la objetividad sería pura y simplemente ficción, ya que supondría que el hombre es un ser sobrehumano o ahumano” (Schaff, 1975: 342).

El conocimiento histórico no es una verdad absoluta sino la suma de verdades parciales. Forma parte de un proceso social e infinito en el que la objetividad no necesariamente elimina el factor subjetivo, pero sí sus posibles deformaciones, pues el sujeto cognoscente debe estar conciente del carácter limitado y socialmente condicionado de su conocimiento. Este condicionamiento social depende de diversos factores, como su visión de la realidad social —ligada a la teoría y al sistema de valores que ha aceptado— y su modo de articulación de la realidad, articulación que le induce a construir a partir de fragmentos los hechos significantes en el sistema de referencia dado (Schaff, 1975: 349-350).

El medio profesional, el grupo social, los modelos de interpretación y valoración de los hechos, así como los prejuicios, influyen en la investigación histórica y en la escritura de su discurso. El conocimiento histórico es una amalgama perfecta entre lo objetivo y subjetivo, es un proceso continuo de perfeccionamiento en que sujeto y objeto se superan a sí mismos. La historia pues, forma parte de un proceso infinito en el que el historiador constituye ante todo un ente flexible en constante evolución, que debe estar conciente de las aptitudes o limitaciones que le confieren el condicionamiento social.

No hay verdad absoluta, en todo caso el conocimiento histórico es la suma de verdades parciales, relativas. Ello no niega su objetividad, por el contrario, define al conocimiento histórico como un conocimiento social de características específicas y distintas al de las ciencias naturales. Desde aquí la totalidad es una utopía, pues el conocimiento en su totalidad es inabarcable, infinito.

Schaff define dos concepciones distintas en torno al debate de la relatividad del conocimiento histórico. Existe pues un relativismo objetivo, que plantea la existencia de

objetividad del saber sólo a partir de un determinado sistema de referencia, en un contexto definido. Desde esta perspectiva el historiador adopta una posición, un espíritu de partido que se deja ver desde la selección de materiales hasta la elaboración de juicios teóricos. Todo dependerá de un sistema de referencia, en tanto que dicho conocimiento puede ser objetivo en un contexto y no en otro (Randall en Schaff, 1975).

Tanto el relativismo objetivo como la concepción de la verdad relativa objetiva, sostienen que las verdades son solamente relativas y sólo el proceso infinito del conocimiento tiende hacia la verdad absoluta. La verdad histórica siempre será objetiva en tanto reflejo y representación de una realidad objetiva. Para esta última, la subjetividad está presente desde la elección de las fuentes y materiales históricos. El historiador ha adoptado un sistema de referencia (teoría) y un objetivo de búsqueda, al contar con ese sistema de referencia tanto la búsqueda como la selección pasa de subjetiva a ser objetiva.

La diferencia entre ambas concepciones (relativismo objetivo y verdad relativa objetiva) radica fundamentalmente en su concepción respectiva de la objetividad. La teoría de la verdad objetiva relativa concibe la objetividad como la aceptación de existencia objetiva de la realidad que el conocimiento refleja. En cambio, la teoría de la relatividad objetiva concibe la objetividad como una “adaptación a las necesidades dadas” (Schaff, 1975: 368).

El historiador no comienza por los hechos (acontecimientos concretos del pasado), el historiador parte de los materiales históricos, de las fuentes, pues con su ayuda construye los hechos históricos. Selecciona los materiales en función de un determinado criterio de valor, los articula y les confiere la forma de acontecimientos históricos (Schaff, 1975: 370). Los hechos son el resultado de un proceso complejo en el que converge la propia interpretación por parte del historiador. Desde el momento en que se lleva a cabo esta selección, el investigador es influido por ciertas convicciones e intereses muy concretos.

Un “hecho histórico” no surge aisladamente, es siempre el resultado de un sentido y una construcción, de un *acto* de sentido, analítico e interpretativo (De Certeau, 1995) dando como resultado distintas historiografías (con tradiciones ideológicas específicas), distintos

cortes de la historia y formas de representación. También existen los “silencios” de la historia que constituyen los temas olvidados.

Ello trae como consecuencia la elaboración de construcciones y producciones distintas, ante la intervención de toda una gama de factores subjetivos. No obstante, aunque pronuncien discursos diferentes y hasta en ocasiones contradictorios, los historiadores no mienten: “Este fenómeno es simplemente el resultado de la especificidad del conocimiento que siempre tiende hacia la verdad absoluta, pero esta tendencia sólo la cumple en y por el proceso infinito de la acumulación de verdades relativas” (Schaff, 1975: 372).

La escritura de la historia toma un papel equidistante en este juego, se convierte en parte esencial de la enunciación de un discurso en el que el sujeto reintroduce el significado de su ejercicio analítico en un relato restaurador del pasado. Es el historiador, el sujeto del saber, quien da a su relato una forma particular de acercarse al pasado. Tal y como lo plantea Hyden White (1994) al establecer que los acontecimientos como tales son neutrales, dado que es el historiador el que los *configura* “de acuerdo con los imperativos de una estructura de la trama o *mitos* en lugar de otra” (White, 1994: 14). Es el historiador quien dota de significado a ese pasado, construye un entramado⁶ mediante el cual vuelve trágico o cómico mediante el relato el resultado de su investigación.

Mediante la escritura de la historia se presenta un contenido verdadero (en tanto “verificable”) bajo una forma narrativa (De Certeau, 1993: 109). Este es un discurso “mixto”, una mezcla entre ciencia y ficción, “juntura del discurso científico y del lenguaje ordinario, ahí también donde el pasado se conjuga en presente, y donde las interrogaciones que no tienen tratamiento técnico regresan en metáforas narrativas” (De Certeau, 1995: 68).

Precisamente para White (1994) la principal forma que adquiere el discurso histórico es la narración; las narraciones no constituyen meras reproducciones de la realidad pasada (algo prácticamente imposible), sino más bien una serie de “argumentos metafóricos”⁷

⁶ Los relatos adquieren su sentido explicativo cuando sobresalen de ser simples crónicas, a esto Hyden Whyte le denomina “entramado”, al cual define como “la codificación de los hechos contenidos en la crónica como componentes de *clases* específicas de estructuras de la trama” en White, Hyden (1994) *El texto historiográfico como artefacto literario* en revista “Historia y Grafía”, UIA, núm. 2, Pág. 13.

⁷ La narración histórica, al igual que la narrativa literaria utiliza un lenguaje figurado dado que la historia carece de un lenguaje “científico” propio, este tipo de lenguaje se caracteriza por el uso de la metáfora, la

mediante los cuales el historiador da sentido literario a los acontecimientos, permitiendo al lector familiarizarse con ellos; a ese uso de un lenguaje de tipo figurado se agrega la parte imaginativa que otorga el sujeto a la historia, sin la cual sería bastante difícil intentar realizar esa reconstrucción del pasado. Para Hyden White el discurso narrativo se caracteriza porque:

“Lejos de ser un medio neutro para la representación de los acontecimientos y procesos históricos es la materia misma de una concepción mítica de la realidad; un contenido conceptual o pseudoconceptual que, cuando se utiliza para representar acontecimientos reales dota a estos de una coherencia ilusoria y de tipos de significaciones más característicos del pensamiento onírico que del pensar despierto”
(White, 1992: 11)

A lo largo del tiempo, la búsqueda de legitimidad científica de la historia ha impedido aceptar esa parte imaginativa al cien por ciento. Mientras tanto para White, aquello que se ha calificado como *ficción* constituye la esencia del discurso histórico, que a diferencia de la literatura, trabaja con hechos reales —y no ficticios— a los que el historiador les otorga un sentido moralizante. En una narrativa histórica se crean juicios de valor que repercuten en el sentido de los acontecimientos relatados para el lector y, probablemente, en el significado que éste les otorgue.

Mediante la escritura, el investigador dota de sentido los datos investigados, no sólo informa sino que significa y resignifica narrativamente el pasado. Se convierte en una imagen mediante la cual el historiador recrea el proceso de construcción que comenzó planteando una serie de preguntas surgidas desde el presente y adoptando un sistema de referencia o una posición teórica que define su investigación.

Los historiadores no mienten cuando a pesar de poseer los mismos materiales escriben historias distintas; la historia se reescribe constantemente, fenómeno que no niega

sinécdoque y la metonimia. Ver White, Hyden (1994) *El texto historiográfico como artefacto literario* en revista “Historia y Grafía”, UIA, núm. 2

absolutamente su cientificidad (Schaff, 1975). Los historiadores parten de diferentes premisas teóricas, y de las necesidades surgidas del presente, lo que lleva a la creación de distintas historias, pertinentes en momentos, enfoques o épocas distintas. Así por ejemplo la historia de la reforma cambia en función de las preguntas y de los enfoques al que el investigador someta dicho proceso. Finalmente, como plantea Schaff, cada investigador adopta la posición que le sea conveniente, pues “la teoría precede claramente a la historia”.

El discurso histórico como asignatura escolar

Más allá de un simple enlistado de temas, un programa de estudios es una práctica discursiva (Cherryholmes, 1998)⁸ en la que concurren cargas de significaciones y fines ideológicos socialmente determinados. Desde la interpretación de los historiadores de la educación, los contenidos de enseñanza y los programas de estudio constituyen prácticas discursivas, que se ven inmersas en un proceso de construcción. Dichos contenidos son previamente seleccionados a fin de determinar el tipo de conocimiento apto para la formación de la sociedad.

“(…) el conocimiento que entra en la escuela del pasado y en la de hoy no tiene su causa en el azar. Es seleccionado y organizado alrededor de una serie de principios y valores que proceden de algún otro lugar, que representan una visión particular de la normalidad y la desviación, del bien y el mal y del <<cómo actúan las buenas personas>>. Por tanto, para entender el motivo de que en las escuelas sólo esté representado primordialmente el conocimiento de

⁸ Según Antonio Nóvoa (2003), la ‘nueva’ historia cultural de la educación se interesa por la producción, difusión y recepción de los discursos educativos a través del tiempo y del espacio. En consecuencia, el centro de atención de la investigación se ha desplazado hacia las prácticas discursivas que regulan la escolarización, especialmente allí donde hay ruptura y conflicto. Leer un texto es comparable a leer una práctica discursiva: “En las prácticas discursivas de la educación, los textos incluyen libros de texto, comunicaciones de investigación, monografías, guías curriculares y pruebas de valoración” Cfr. Cherryholmes, 1988 citado en Nóvoa, Antonio (2003) “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de <<nuevas>> historias de la educación” p. 61-84 en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Ed. Pomares.

determinados grupos, necesitamos ver los intereses sociales que han guiado a menudo la selección y organización del currículo” (Franklin 1988, 87)

Como ciencia, la historia se construye partiendo de las necesidades del presente, desde donde el historiador (sujeto cognoscente), participa de forma activa en el proceso de investigación, seleccionando una serie de materiales y fuentes históricas, bajo un sustento teórico que le permite negar cualquier tipo de parcialidad o de prejuicio, dando como resultado (por su obvia particularidad), la posibilidad de distintas interpretaciones de la historia, que sin embargo, no dejan de ser objetivas por el hecho de ser suma de verdades relativas en la búsqueda infinita por alcanzar la “verdad absoluta” (Schaff, 1975).

No obstante, el conocimiento histórico legitimado para ser enseñado en las escuelas, omite esta cualidad del proceso de construcción científica de la historia que da lugar a la existencia de distintas interpretaciones. Por el contrario, la historia en la escuela secundaria, y en la educación básica en general, aparece como un solo discurso, único y verdadero. Por lo tanto, la determinación de lo que se debe y no se debe de enseñar, obedece a una serie de reglas ocultas ajenas a la posición científica de la construcción y reconstrucción del conocimiento histórico.

Para Popkewitz (2003), la serie de discursos en los que se encuentran inscritas las ‘voces’ y la ‘sabiduría’ de los docentes incorporan pautas de razonamiento previamente construidas incluso antes de que los propios docentes que las utilizan entraran en el escenario de la escolarización. Estas “estrategias discursivas” ocurren dentro de un conjunto de prácticas simbólicas y no simbólicas, así como de instituciones, que surgen con el transcurso del tiempo y que son los efectos del poder (Popkewitz, 2003: 164)

El discurso de la historia transmitido en las escuelas es seleccionado y obedece más que a un proceso de construcción a un proceso de legitimación. Ese proceso se da de forma similar al planteamiento que hace Michel De Certeau (1993), según el cual existen tres elementos indisociables que convergen en la edificación del discurso histórico: *el lugar social, la práctica historiográfica y la escritura*. La historia es una práctica cuya

producción surge de las necesidades de un lugar social, es la institución que configura y delimita mediante “leyes silenciosas” las pautas de la práctica historiográfica.

El *lugar social* puede desacreditar o legitimar un determinado tipo de producción independientemente de los límites que otorgan las pruebas de veracidad que la sustentan, siendo el derecho de palabra un juego de poder. Desde este autor, la propia historiografía se ve imbuida en presiones y privilegios, “la historiografía culta no escapa a las coacciones de las estructuras socioeconómicas que determinan las representaciones de una sociedad” (De Certeau, 1995: 55).

Ante ello, separar el análisis del discurso histórico de la institución (o de las circunstancias sociales) que lo organizan, así como de los juegos de poder que determinan su validez o invalidez, es determinante para entender un proceso tal como la selección de contenidos para la enseñanza de la historia en secundaria a manera de discurso histórico. Pues de forma similar, en dicha selección de contenidos, han intervenido una serie de factores y actores sociales que integran, desde la posición de De Certeau, el lugar social. La determinación y legitimación institucional, de una o varias interpretaciones del conocimiento histórico, se denominará de aquí en adelante como discurso histórico.

La relación de la práctica historiográfica con el lugar social es de “*dependencia* de un poder establecido por otros” (De Certeau, 1993: 24). El poder que impregna la creación historiográfica es también un poder político, que determina una forma legítima de hacer e interpretar la historia. Para M. N. Pokrovski, la historia es la política actual proyectada sobre el pasado (Schaff, 1975).

De Certeau se sitúa en la tradición historiográfica de los siglos XVI y XVII, donde la historia era puesta al servicio del Estado y del “príncipe”. De esta tradición procede la selección de una historia que se convierte en asignatura escolar, discurso legítimo para ser incorporado a las masas de la sociedad, y que de manera correspondiente es el resultado de un juego de poder.

La escritura para De Certeau, a diferencia de la práctica historiográfica, parte siempre de una visión cronológica, pues da inicio con el pasado más remoto hacia el presente (cuando en la práctica es el presente el que parte en busca de ese pasado). Lo mismo ocurre

con los programas de estudio, que aplican esta lógica cronológica como ley: partir de los hechos más antiguos a los de mayor actualidad.

Para este autor, el discurso histórico es una mezcla entre ciencia y ficción. El discurso lógico se caracteriza por la búsqueda del sentido de verdad en torno a criterios de verificabilidad (criterio que también es asignado al uso de los enunciados a modo de relaciones silogísticas); por su parte, la narración guarda un orden de sucesión de ideas que en el relato puede ser invertido a modo literario (como ocurre en algunos filmes cinematográficos). De estas características se desprende el discurso histórico que “en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad), pero bajo la forma de una narración” (De Certeau, 1993: 109).

No obstante, existe una “*repolitización*” del discurso histórico, que es toda la serie de condiciones socioeconómicas o mentales a las que el historiador refiere. Precisamente por ello el historizar el discurso histórico, o en este caso, el propio discurso implicado en los programas de estudio, propugnaría por erigir una reflexión en torno al origen y las fuerzas ideológicas que confluyen en la conformación del mismo, teniendo en cuenta el peso del presente sobre su configuración —a lo que el autor denomina “*pensar el tiempo*”—, recordando la relación entre el objeto y el tiempo, como causas propias de la historiografía.

Ejemplo de ello se encuentra en los fines nacionalistas que en determinados momentos ha caracterizado el fin de la enseñanza de la historia, ¿cuál es el origen de esta perspectiva y de que manera se preserva o cambia en la nueva propuesta de contenidos de historia en la escuela secundaria?

Junto con la escritura de la historia, la reproducción de un discurso legítimo acorde a las necesidades ideológicas de cada tiempo, han creado a los “buenos” y a los “malos”, a los héroes de leyenda o los grupos negados. No obstante, estos estereotipos no obedecen a un simple resquicio de la imaginación histórica, ya que como plantea Roland Barthes (1987), el discurso histórico es por esencia una elaboración ideológica.

Tales estereotipos y cargas ideológicas ¿permanecen vigentes en el discurso actual para la enseñanza de la historia? Esta es una de las justificaciones por las que esta investigación asume una posición crítica para el análisis de la estructura del programa de estudios de la

reforma, incluyendo su origen, estructura, características y pertinencia de su contenido, es decir, su discurso histórico como posible “efecto de poder”.

Discurso histórico como efecto de poder

Los contenidos de la historia como asignatura escolar, son prácticas discursivas que a su vez guardan una forma de discurso histórico construido y legitimado, previamente acreditado como la representación válida y hegemónica, como parte de la serie de significados que otorga al pasado y que legitiman formas de pensar y de explicar al mundo. La definición de un conocimiento legítimo y absolutamente verdadero no es más que la insinuación de influencias de poderes externos que la orientan y legitiman bajo la bandera de “lo real”. Precizando:

“El relato que habla en nombre de lo real es un mandato” “Consiste en dictar interminablemente, a nombre de lo “real”, lo que hay que decir, lo que hay que creer y lo que hay que hacer” (De Certeau, 1995: 58)

Lo “*real*” tiende entonces a justificar la posición dominante de una forma de interpretación de la historia, convirtiéndose en lo que ha sido siempre un “discurso pedagógico y normativo, nacionalista o militante que enuncia incluso lo que hay que pensar y lo que hay que hacer” (De Certeau, 1995: 58). Pero va más allá, incita a pensar en la creación de una forma de ver e interpretar al mundo, creada y justificada sutilmente como la única y verdadera. Lo que se asocia directamente a la existencia de un discurso histórico predominante que se filtra hasta el sistema educativo, en los salones de clases, convirtiéndose en la ideología dominante que es transmitida de forma legítima a los miembros de la sociedad.

Ejemplo de ello es la forma tan particular en la que se cuenta la historia en cada una de las escuelas del nivel básico en distintos países del mundo, lo que para Marc Ferro (2000) representa una forma sutil de controlar el pasado para dominar el presente y legitimar así toda serie de dominaciones e impugnaciones.

“Además, este relato es eficaz. Pretendiendo contar lo real, lo fabrica. Es preformativo. Vuelve creíble lo que dice, y hace actuar en consecuencia. Produciendo creyentes, produce practicantes (...) La narración historiadora devalúa o privilegia las prácticas, exagera conflictos, inflama nacionalismos o racismos, organiza o desencadena comportamientos” (De Certeau, 1995: 59)

Los relatos de la historia se convierten en formas tradicionales de entender (y reproducir) el pasado. En el momento en que estos se transforman en asignatura escolar y con ello una forma legítima y oficial de interpretar el pasado, se vuelven formas sutiles de creer en “lo que realmente sucedió”, una sola interpretación

Ejemplo de ello se encuentra en la historia nacional que exalta las astucias heroicas de los “sujetos” o personajes de la historia, característica del discurso histórico prevaleciente durante mucho tiempo en México, y secundado por las tradiciones nacionalistas que se fundan en la conformación de la identidad nacional (Vázquez, 1975). Es la denominada historia de bronce, cuyo enfoque toma como bandera la historia de los personajes de la política, las hazañas militares y los acontecimientos memorables del pasado del país⁹.

Esta forma de interpretación de la historia se funda en un discurso legitimado y considerado válido bajo los criterios de poder que lo acreditan y justifican en nombre de “lo real”. La escuela, históricamente, ha jugado el papel de reproductor de estos discursos que se sitúan como únicos y verdaderos, negando el espacio a otras interpretaciones. Por ello es que se este tipo de pautas son analizadas al interior de los contenidos de historia mundial y de México que propone la reforma, partiendo de una perspectiva crítica y autocrítica que historiza las estructuras que aparecen como intocables dentro de los contenidos de la asignatura.

⁹ Pocas veces dentro de la escuela se cuestionan este tipo de discursos, pues, por el contrario, han sido reproducidos no solo mediante la enseñanza de la historia, sino incluso en las conmemoraciones obligatorias que aún en la actualidad continúan rindiendo tributo a los acontecimientos y a los personajes los cuales aparecen de manera descontextualizada al proceso histórico del que forman parte.

YO PROPONDRÍA que los políticos no fueran personajes públicos.

JORGE LUIS BORGES



2 Reconstrucción histórica de la RIES

UNA REFORMA POLÉMICA

Ni el encogedor resplandor del flash de las cámaras o el monótono susurrar de las grabadoras de los reporteros, fueron tan estremecedoras como la expectativa que llenaba la sala de prensa de ese viernes 18 de junio de 2004. Autoridades de la Secretaría de Educación Pública prometían dar respuestas a la serie de cuestionamientos que ya se venían cocinando tiempo atrás sobre los controvertibles cambios al currículum de la escuela secundaria. No fue así. En este ambiente cargado de emociones, porque a veces hablar de ciertos temas generan claras emociones, el subsecretario de Educación Básica y Normal Lorenzo Gómez Morín habló interminablemente sobre las virtudes de la RIES: su aplicación a partir del ciclo escolar 2005-2006, la ampliación de su cobertura, garantizar la permanencia, mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, fueron parte de sus argumentos.

Centrado en un discurso previamente maquinado, el funcionario se preparaba para la serie de preguntas que prometían tocar el punto más sensible del tema: la reducción de contenidos históricos.

La mayor parte de los sectores involucrados en la educación coinciden, al menos en apariencia, en la necesidad de un cambio en la educación secundaria. Desde que este nivel educativo se convirtió en un eslabón obligatorio de la educación básica,¹⁰ ha adquirido un matiz de importancia en torno a la serie de reformas que se han instituido para adaptarlo a esa nueva condición. Ante esta circunstancia, las decisiones de Estado sobre este nivel toman mayor peso, volviéndose sensibles a la participación de todos los sectores involucrados directa o indirectamente en el ámbito educativo, rubro en el que curiosamente cualquier sector social tiene la capacidad de intervenir, participar y opinar enardecidamente sobre su destino.

Por ello no es de sorprender que iniciativas como la intitulada Reforma Integral de la Educación Secundaria (mejor conocida como RIES) generen una serie de respuestas y se conviertan en el blanco de reflexiones, críticas y análisis que rayan incluso en lo superficial, adquiriendo el color de críticas de carácter político, por tratarse, evidentemente, de una iniciativa de tipo federal, sometida al escrutinio de la opinión pública como cualquier sistema democrático —o que se jacte de serlo— lo reclamaría.

Detrás de las RIES

La tormenta antes de la calma

A continuación se presenta parte de la breve pero no por ello menos polémica historia que formalmente dio inicio en el mes de junio del 2004.

¹⁰ La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, consecuencia de la iniciativa que el entonces Presidente de la República, C. Carlos Salinas de Gortari presentó a la consideración del Congreso de la Unión en noviembre de 1992, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como ciclo con características propias, hace casi 70 años y bajo la orientación de Moisés Sáenz. La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993. (SEP. *Plan y programas de estudio 1993, Secundaria*)

Días antes de que la SEP diera a conocer de manera “oficial” la serie de cambios previstos para la ya anunciada RIES,¹¹ el diario *La Jornada* ya había presentado el mapa curricular con las modificaciones al plan y programas de estudios de secundaria. Llamaba la atención la reducción en los contenidos y tiempos designados a ciertas asignaturas como Física, Química, Biología, Geografía, Formación Cívica y Ética e Historia. Los contenidos de las tres primeras se compactarían dentro de un solo curso que llevaría el nombre de “Ciencia y Tecnología”. Por otra parte tanto a Historia, como a Geografía y Formación Cívica y Ética, se les condenaba a ser trabajadas en tan sólo un grado escolar, y no en los dos en los que hasta ese momento se venían estudiando.

Según la RIES, esta compactación de materias y tiempos de estudio se debía a la intención de producir mayor tiempo efectivo frente a grupo por cada maestro, reduciendo el número de materias que un alumno de secundaria cursa en un sólo grado.

En efecto, el recorte de tiempo era mínimo, ya que de acuerdo al plan vigente (Plan y programas de estudio, 1993) a la asignatura de *Biología* le correspondían 5 horas, *Introducción a la Física y Química* 3 horas, *Física y Química* en 6 horas semanales cada una en un total de 20 horas durante todo el nivel secundaria, teniendo una reducción de tiempo real de sólo 2 horas semanales. Por su parte *Formación Cívica y Ética*, conservaría sus 8 horas semanales pero en lugar de impartirse en los tres grados de secundaria se compactaría a uno sólo, tercero. *Geografía* también conservaba un total de 5 horas semanales a impartirse en segundo grado, a diferencia del Plan 93’ en el que se distribuye en primero y segundo. (Para mayor detalle ver los mapas curriculares de ambos planes de estudio. *Cuadros 1 y 2*)

Aparentemente una de las asignaturas más lastimadas era la de Historia, en tanto que de las tres horas-clase¹² que se impartían en los tres grados de secundaria de acuerdo con el Plan 93’ (nueve horas-clase en total), quedaría reducida a un sólo grado (segundo, el más

¹¹ El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* ya señalaba en su apartado de Educación Básica, parte de una Política de Articulación de la Educación Básica con la iniciativa de “desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica” mediante un Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria. SEP “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, México, septiembre de 2001, pp. 137-140.

¹² El término “horas” es usado en el nivel secundaria para designar al tiempo que dura una sola clase, que es de 50 minutos (y no de 60 min.). En realidad se trata de 150 minutos semanales

conflictivo de los tres para algunos maestros), en el que se impartiría en ocho horas semanales, dando como resultado una disminución real de tiempo de una hora-clase. Suenan bien en la medida en que un maestro podría permanecer más tiempo efectivo frente a grupo que el que actualmente se tiene¹³ —esos 50 minutos que se diluyen rápidamente entre el cambio de salón del maestro, el pase de lista y los regaños—. Aún así, éste no fue argumento suficiente para que se dejara de hacer hincapié en un factor decisivo: los contenidos de enseñanza.

La asignatura de historia, de acuerdo al Plan de estudios de 1993, se divide en tres rubros: *Historia Universal I*, *Historia Universal II* e *Historia de México*, para primero, segundo y tercer grado, respectivamente. De acuerdo a la propuesta de programa de la RIES en el 2004, Historia quedaría establecida en un solo grado, segundo, mediante un curso que integraba tanto la Historia de México como la “Universal”, contemplando una periodicidad que va del siglo XV hasta nuestros días.

Conforme al plan de estudios de 1993, en los dos primeros grados de secundaria se estudiaba (aunque superficialmente) el periodo comprendido entre la *prehistoria* y la *época contemporánea*, mientras que el tercer grado dedicaba su estudio a la Historia de México, abarcando desde el *poblamiento de América* hasta el estudio de los cambios más recientes en el país.

Evidentemente, el recorte temporal propuesto por la RIES, traería consigo una implicación de doble fondo, una selección y discriminación de ciertos contenidos y, por supuesto, la eliminación de todo lo ocurrido antes del siglo XV.

El criterio de las autoridades que encabezaban la RIES era determinante, “compactar”, según sus palabras, sin reducir los contenidos de secundaria, dado que se afirmaba que parte de éstos, ya habían sido estudiados en primaria. Esta medida tuvo que ver con un punto medular de la reforma: la creación de un modelo de educación básica de doce años,

¹³ Concentrándose en un mayor tiempo de clase y de horas semanales en un sólo grado. Sin embargo existe una heterogeneidad de opiniones por parte de los maestros, como se mostró en la Junta de Academia de la asignatura de *Historia* realizada en el mes de mayo de 2004 en la zona escolar número 4 de la Delegación Miguel Hidalgo, donde algunos de los maestros presentes mostraron una gran preocupación a su decir por no creer justa esta decisión, y considerar más que imposible mantener la atención de los alumnos en una sola materia por tanto tiempo.

que integraría al nivel preescolar, primaria y secundaria¹⁴, de ahí que se planteara la necesidad de evitar que algunos contenidos previstos para primaria fueran repetidos en el siguiente nivel. Así se pretendió legitimar la eliminación de ciertos temas entonces vigentes en los programas de estudio de historia de 1993, entre ellos, los grupos que habitaron la antigua Mesoamérica.

En la publicación de la columna de Astillero titulada “Historia ¿para qué?” (*La Jornada*, 08/06/2004), Julio Hernández López emitió una crítica clara a las supuestas pretensiones del poder ejecutivo de limitarse a formar mano de obra capacitada por medio de su reforma al nivel secundaria, la que dejaba entrever, entre otras cosas, la reducción de contenidos históricos esenciales y la disminución de asignaturas a cursos en un sólo grado del nivel en cuestión. Con ello, y a más de una semana antes de que la SEP comunicara a los medios de forma “oficial” su propuesta de reforma a la educación secundaria, comenzó a generarse un ambiente propicio para las manifestaciones de desacuerdo.

Previamente, algunas escuelas secundarias del Distrito Federal ya habían sido informadas de la pretendida reforma, recibiendo de parte de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria un solitario disco compacto con la nueva propuesta curricular, bajo la única advertencia de que dicha propuesta sería aplicada a partir del ciclo escolar siguiente.¹⁵ A pesar de las inconformidades y protestas expresadas de forma local en cada centro escolar, en las que se manifestaba la opinión de los maestros en contra de la propuesta en cuya elaboración no se les había tomado en cuenta, y ante la real desinformación al respecto, el asunto pasó prácticamente desapercibido. El tema no volvió

¹⁴ Cuando curiosamente en otros países del mundo el modelo de doce años incorpora lo que en nuestro país se denomina primaria, secundaria y preparatoria. La obligatoriedad de la educación preescolar es una de las primeras reformas hechas a iniciativa del actual gobierno, con la modificación del artículo 3º publicada el 12 de noviembre de 2002, en el Diario Oficial de la Federación, en su párrafo primero, fracciones II, V y VI, y al artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante la cual se dispone la obligatoriedad de la educación preescolar; y el cual determina que para el ciclo escolar 2004-2005, será obligatorio cursar el tercer año de educación preescolar; el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009 (<http://www.seg.guanajuato.gob.mx>, Diario Oficial de la Federación, 12 de noviembre de 2002)

¹⁵ En el caso específico de la escuela secundaria diurna número 96, el CD fue entregado a principios de mayo del 2004, sin más información para los directivos que el que dicha reforma probablemente se aplicaría en el próximo ciclo escolar. Los maestros se mostraron en desacuerdo aún antes de conocer cabalmente la propuesta pues se murmuraba que se volvería al modelo por áreas de conocimiento y no por asignaturas. En el CD elaborado por la *Dirección General de Materiales y Métodos Educativos* únicamente venían los programas de estudio, el mapa curricular fue entregado de forma impresa.

a discutirse sino hasta la realización de las subsecuentes *Juntas de Academia*¹⁶, en las que los *Jefes de Enseñanza* de cada especialidad se limitaron a mostrar los contenidos de los nuevos programas de estudio y, en el mejor de los casos, a manifestar su propia inconformidad a los maestros, mientras que en el peor, se limitaron a admitir su absoluta ignorancia sobre el tema.

Días que estremecieron al mundo

De la RIES y otros demonios

Este panorama de disensión se dejó sentir no sólo en lo concerniente al programa de historia, sino en la generalidad de una propuesta curricular que amenazaba con el regreso de viejos paradigmas como la posible vuelta de áreas de conocimiento en el caso de las asignaturas científicas, especulación que inconformaba a más de un maestro ante el temor de ver afectada su posición lograda dentro de una sola asignatura. Era innegable, la reacción común a un posible cambio comenzaba a gestarse, pero no germinó sino hasta que la opinión pública fue partícipe de ella.

Para el día de la conferencia de prensa en la que se dieron a conocer los programas de estudio, los ánimos ya estaban lo suficientemente cargados. El día anterior, 17 de junio de 2004, *La Jornada* dedicó una extensa nota al nuevo programa de la asignatura de historia con el siguiente encabezado: “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia”. El artículo resolvía dos de las interrogantes más generalizadas, cuáles temas serían los más afectados y por qué. La nota avanzaba que el nuevo programa a ser impartido a partir del ciclo escolar 2005-2006 constaría de un curso de Historia que, como ya se mencionó, integraría la historia mundial y la nacional con un enfoque cronológico que abarcaría el periodo comprendido entre los cambios de los siglos XV y XVI, hasta la

¹⁶ Las Juntas de Academia organizadas por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria son reuniones de carácter técnico pedagógico en las que maestros de una misma especialidad (asignatura) y pertenecientes a una determinada zona escolar, analizan los temas de moda impuestos por dicha dependencia de la SEP, siendo coordinados por los *Jefes de Enseñanza* de su asignatura, autoridades que vigilan el desempeño académico de los maestros (y si se permite el comentario, autoridades casi siempre ancladas en paradigmas educativos sumamente tradicionales). Dichas juntas regularmente se desarrollan en distintos centros educativos de cada zona escolar dos a veces al año –a inicios y finales de cada ciclo escolar– a fin de convocar a los profesores de las asignaturas con su correspondiente jefe de enseñanza.

denominada “*Transición democrática en América Latina*” en el que se tocaba el caso concreto de México y el triunfo de la oposición (SEP, 2004: 52). Los dos criterios por los que dicha periodicidad fue seleccionada tenía que ver, por un lado, con la disminución de los contenidos de la asignatura “para que el alumno profundice en su comprensión” y, por otro, estudiar un periodo cuyo espacio temporal permitiera “conocer los fundamentos de la sociedad actual ya que fue en los siglos XV y XVI cuando se incorporó lo que hoy es México al mundo moderno” (SEP, 2004: 23)

El artículo antes mencionado hacía referencia a los temas que la versión preliminar de la RIES dejaba de lado y que formaban parte del programa vigente (Plan y programas de estudio, 1993) “para el caso de la historia de México, la propuesta no incluye el apartado de civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica, que ahora se estudia al comienzo del tercer grado. Entre los puntos que desaparecen se encuentran las grandes civilizaciones de Mesoamérica: mayas, teotihuacanos, zapotecos, mixtecos y toltecas. Tampoco se estudia el papel que en las civilizaciones prehispánicas jugaron la agricultura y la alimentación, rasgos comunes de las religiones, las matemáticas y las ciencias, las formas de escritura, la literatura entre los mayas y los pueblos del valle de México y la moral y la vida social” (*La Jornada*, 17/06/04). Cabe mencionar, además, que los temas de orden mundial pertenecientes al programa vigente y que omitía la versión preliminar de la RIES son: la prehistoria, civilizaciones agrícolas, las civilizaciones del Mediterráneo, el pueblo judío y el cristianismo, los bárbaros, Bizancio, el Islam y la Edad Media.

El que aparentaba ser un movimiento curricular sin mayor trascendencia, resultó ser lo suficientemente estruendoso para generar un gran disenso entre algunos grupos de la sociedad mexicana. La lluvia de críticas cayó estrepitosamente sobre lo que —se afirmaba— pretendía consolidarse como una incisión a la identidad del mexicano, una calumnianta afrenta a su memoria. La mutilación de su pasado indígena estaba siendo promovida por los representantes del sector educativo, y prácticamente cualquier miembro de la sociedad opinó al respecto.

Los primeros en alzar la voz fueron parte de los llamados “intelectuales” del país. Las opiniones de escritores, historiadores, incluso artistas y algunos especialistas en educación —los menos— fueron las más socorridas por la prensa. A ellas se sumaron las de miembros

de la sociedad civil, sobre todo defensores de los pueblos indígenas y padres de familia; funcionarios de la SEP en algunas entidades federativas, académicos e investigadores nacionales, miembros de la política y representantes de la iglesia católica en México. Algunos criticaron la inclusión, en los programas de estudio, de la llegada al poder de Fox a la presidencia de la República; otros, la gran mayoría, manifestaron su desacuerdo por el recorte de la historia prehispánica de los planes y programas de estudio propuestos por la RIES.

Parece que es un suicidio, es algo gravísimo, como si quisieran eliminar nuestras raíces. Proponemos levantarnos y rechazar ese proyecto. Si Reyes Tamez Guerra (titular de la SEP) propone eso, está totalmente equivocado. Todos los mexicanos deberíamos decir que eso no es aceptable. *El periodo prehispánico es lo que nos ha dado nuestra fuerza, lo que nos hace lo que somos*¹⁷. Es como si elimináramos nuestro origen, nuestra propia vida, es como asesinar algo. A los propios mayas o los oaxaqueños, ¿cómo es posible que se les ningunee y se les borre de esa forma? Es un atentado contra nuestra historia y no entiendo en qué cabeza cabe y de dónde puede salir una iniciativa tan burda (Elena Poniatowska, en *La Jornada* 18/06/2004).

Una de las más enardecidas manifestaciones de desacuerdo fue la del historiador Miguel León Portilla, quien calificó la medida propuesta por la SEP como un intento de “socavar” la identidad. Tras sumarse a las reacciones de otros especialistas entre historiadores, antropólogos, filósofos y otros opositores, sostuvo frenéticamente que los mexicanos han construido su identidad a partir de un doble legado cultural: el de los pueblos originarios mesoamericanos y la herencia de los pueblos mediterráneos, focos civilizatorios a partir de los cuales se forjó México. El escritor de la ya clásica *Visión de los vencidos* criticó que en el momento actual, justo en el que se ha reconocido la conformación pluricultural y multilingüe del país, se intentara privar a los adolescentes que

¹⁷ Las cursivas son mías.

cursan la educación secundaria de la posibilidad de ahondar en lo que son sus raíces históricas, mutilando la conciencia del ser mexicano so pretexto de acabar con la memorización y simplificar las materias que se imparten –de acuerdo con la justificación de la SEP (“Socavar nuestra identidad”, en *La Jornada*, 22/06/2004)

“La identidad de un pueblo se construye con esfuerzo y en ello la conciencia histórica juega un papel fundamental (...) Frente al descabellado proyecto que se ha dado a conocer y que parece dirigido a socavar la memoria nacional, todos debemos oponernos (...) Es tiempo de alzar la voz y oponernos a este intento no sólo irracional, sino frontalmente contrario a lo que somos y queremos ser”. (León Portilla en *La Jornada*, 22/06/04)

El historiador Enrique Florescano calificó de “terrible” la exclusión de la historia prehispánica del programa de secundaria, dado que los jóvenes mexicanos únicamente comenzarían a comprender la historia a partir de la llegada de Colón. Lanzó un exhorto para que las voces de arqueólogos, e historiadores —creadores del conocimiento sobre el mundo antiguo— fueran escuchadas en pos de un diálogo entre sociedad y Estado.

“Se eliminaría la historia antigua nuestra, que es la historia de la fundación de las civilizaciones, los estados, las lenguas y las tradiciones americanas, que es algo que sigue vivo. Se eliminaría además toda la historia antigua universal. Es un crimen, es casi como si nos cortaran la cabeza” (Enrique Florescano, historiador en *La Jornada* 18/06/2004).

Algunas de las críticas fueron excesivas, otras más mesuradas, como el caso del historiador Enrique Krauze que prefirió no manifestarse ni a favor ni en contra de un proyecto que en realidad desconocía, apelando con ello a la cordura ante la polémica desatada sobre la historia prehispánica y limitándose a cuestionar la pertinencia de integrar la historia nacional con la mundial lo que consideró un grave error ya que para él debiera

haber “un libro de historia universal y uno de historia mexicana” (“Mal entendidas, las reformas de la SEP”, en *El Universal*, 7/07/2004).

Por su parte Josefina Zoraida Vázquez no consideró al proyecto de la SEP como una pretensión de socavar la identidad ya que “es un intento de solucionar el problema, de reducir la materia y darle profundidad”, salvo con la excepción de que éste quedara con su estructura original tan criticada, considerando que dicho proyecto fue mal presentado, pero perfectible y “todavía no está terminado” (“Socavar la identidad nacional, riesgo de las reformas en secundaria: experta”, en *La Jornada*, 23/06/04)

En el otro extremo Gisela Von Wobeser, directora de la Academia Mexicana de la Historia, consideró “inadmisible” la exclusión de las civilizaciones prehispánicas y de las etapas anteriores al siglo XV en los planes de estudio de secundaria, y consideró necesaria una “contrapropuesta” que la Academia, y sus 29 connotados¹⁸ integrantes especialistas en la materia, harían llegar a la Secretaría de Educación Pública (“Inadmisible, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser”, en *La Jornada*, 24/06/2004). Finalmente los tres consideraron inapropiado amalgamar historia “universal” con la historia de México.

El historiador Friedrich Katz calificó de inimaginable la obtención de una conciencia nacional sin el conocimiento de las culturas prehispánicas, aunque se declaró ignorante de las pretensiones del gobierno en torno a la RIES. En realidad su aseveración fue el resultado de la insistencia de los medios, que buscaron críticas sobre el programa de historia en especialistas que incluso desconocían la propuesta. Sin embargo, Katz, al ser cuestionado sobre la importancia de estos temas en la historia del país, comentó acertadamente que algunos gobiernos, en distintas épocas, han querido suprimir una parte de la historia “En el porfiriato había dos aspectos que eran contradictorios: por una parte ensalzaban la memoria del México prehispánico y, al mismo tiempo, despreciaban al

¹⁸ En referencia al también llamado *G-29 de la Historia de México*, grupo de prestigiados historiadores pertenecientes a la Academia Mexicana de la Historia, correspondiente de la Real de Madrid, que se integra de 29 miembros: Ernesto de la Torre Villar, Silvio Zavala, Andrés Lira, Enrique Krauze, Clementina Díaz y de Ovando, Jorge Alberto Manrique, Ida Rodríguez Prampolini, Moisés González Navarro, Elisa Vargaslugo, Alvaro Matute Aguirre, Beatriz de la Fuente, Elías Trabulse, Eduardo Matos Moctezuma, Manuel Ceballos Ramírez, Enrique Florescano, Miguel León-Portilla, Josefina Zoraida Vázquez, Bernardo García Martínez, David Piñera, Israel Cavazos Garza, Carlos Herrejón Peredo, María de los Ángeles Romero Frizzi, Carlos Martínez Marín, Mauricio Beuchot, Gisela von Wobeser, Josefina Muriel, José Luis Martínez, Jean Meyer y José María Muriá. “El G-29 de la historia en México” en *La Jornada*, 24 de junio de 2004.

indígena” (“Inimaginable, una conciencia nacional sin conocer la cultura prehispánica: Katz”, en *La Jornada* 25/06/2004).

El comentario de Katz en relación a la exaltación del pasado indígena y, contrariamente, el desprecio por la población indígena que se vivía durante el Porfiriato, hace referencia, paradójicamente, a las raíces históricas del desacuerdo que se originó por la exclusión del tema del México Prehispánico durante la polémica de la RIES, ya que la mayoría de los críticos en sus opiniones, consideraron como símbolo representativo de la historia de México a su “glorioso” pasado indígena, pero dejaron de lado al indígena actual, y no cuestionaron su papel en el currículum de historia.

Algo común en las expresiones en contra de la exclusión de la historia prehispánica fue el involucramiento de los principales especialistas en la reconstrucción del conocimiento histórico, además de la exclamación de aquellos involucrados directamente con la investigación del México antiguo y del estudio de las culturas indígenas del pasado. Tal fue el caso de investigadores del *Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de la UNAM* quienes apelaron a la unión de la sociedad para impedir la aplicación de la propuesta que, según sus argumentos, atentaba en contra de la identidad y que era presumiblemente contradictoria al discurso del gobierno en defensa del multiculturalismo del país, lamentando que “en lugar de fortalecer el conocimiento del México profundo, que ha costado mucho tiempo desentrañar”, se optara por enterrarlo (Carlos Serrano, director del IIA de la UNAM en *La Crónica* 22/06/2004).

La historia de las culturas prehispánicas es considerada parte esencial de la herencia de los grupos indígenas del presente, todo ello como elemento conformador de una identidad nacional, de ahí parte de los reclamos por su exclusión “Es conocida la enorme importancia de los estudios arqueológicos para entender la estructuración de Mesoamérica y del mundo americano, y las herencias dejadas por ese mundo en las poblaciones indígenas y campesinas (Alejandra Moreno Toscano, historiadora en *La Jornada* 18/06/2004). El historiador Guillermo Tovar y de Teresa calificó la pretendida exclusión como un acto de estupidez y de ignorancia “Es inconcebible. ¡La cara que hubiera puesto Paz con semejante acto de ignorancia, de banalidad, de tontería! Es la noticia más idiota que he visto en mi

vida: necesitamos saber el nombre y el apellido del tonto espeluznante que propuso tal cosa” (Guillermo Tovar y de Teresa, historiador en *La Jornada* 18/06/2004)

Curiosa fue la propuesta de los historiadores del *Colegio de México*, la *Academia Mexicana de Historia* y el *Comité Mexicano* de esa especialidad, quienes en las dos primeras reuniones sostenidas con los responsables de la RIES, sugirieron ampliar la enseñanza de la historia prehispánica e incluirla en los tres grados del nivel secundaria.

Éste debe ser un “proceso constante de sensibilización hacia la historia e incluso de repetición” (...) La enseñanza de la historia tiene que ser gradual y hasta repetitiva, “porque uno puede percibir un hecho de una manera muy distintas (sic) cuando se es niño, y después verlo con otra perspectiva” (Andrés Lira en *El Universal*, 22/07/2004)

Con lo anterior se puede apreciar que algunos críticos llevaron el problema de la inclusión y exclusión de contenidos hasta el extremo, convirtiéndolo en el fondo de discusión de los fines de la propia la enseñanza de la historia, cuyo ideal pareciera limitarse –según esa apreciación– a la formación de especialistas en culturas prehispánicas en el nivel básico. Ante esto es importante aclarar, desde el punto de vista de la pedagogía, que la repetición de contenidos nunca fue ni será el medio ideal para que los estudiantes logren la adquisición de las nociones básicas de una asignatura, considerada una de las más difíciles del nivel secundaria¹⁹, por lo tanto, más que la cantidad de contenidos que deben incluirse en un sólo nivel educativo lo que debió estar a discusión fue la búsqueda de un nuevo discurso acorde con la comprensión del mundo actual y de un nuevo enfoque para su enseñanza.

La *Universidad Nacional Autónoma de México* comunicó que también prepararía su respuesta crítica. Mercedes de la Garza, directora del *Instituto de Investigaciones*

¹⁹ De acuerdo a los resultados obtenidos en el periodo 2002-2003 por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Ceneval –en el que se miden el nivel de conocimientos mínimos para ingresar al bachillerato– la Historia es la materia “más difícil” para los jóvenes egresados de la secundaria. “Las preguntas relacionadas con las fechas, los lugares y personajes históricos convierten a esta materia en el área con la calificación más baja entre los aspirantes a ingresar al bachillerato”. Cfr. “Se dificulta a los jóvenes la Historia”, en *El Universal* 13/08/2004.

Filológicas de la UNAM, fue la encargada de informar que en esa casa de estudios un grupo de historiadores, antropólogos, filósofos y filólogos trabajarían en la redacción de un documento para mostrar su inconformidad abierta ante la medida incluida en la RIES. Sin embargo, no desaprovechó la ocasión para a título personal calificar como una barbaridad el recorte a la historia prehispánica, considerando dicho proyecto como indignante y proveniente de “gente analfabeta”.

Representantes de la *Academia Mexicana de Ciencias (AMC)* también se manifestaron en contra de la supresión de la historia prehispánica del programa de estudios, en especial su presidente, Octavio Paredes López, quien tras reconocer la existencia de deficiencias del Plan 93, advirtió que la reforma educativa requeriría de cambios estructurados en los que habrían de participar especialistas y organismos especializados. El representante también señaló que la Academia presentaría un balance de las modificaciones curriculares y una serie de propuestas propias a comienzos del mes de agosto, proceso en el que participarían una veintena de expertos de diversas disciplinas del conocimiento. Anticipó que este organismo no aprobaría la reforma en caso de que fueran eliminados los contenidos de historia considerados fundamentales para la existencia del país, esto último en obvia referencia a los contenidos de historia prehispánica (“Científicos consideran inaceptable el proyecto de cambios en secundarias”, en *La Jornada*, 2/07/2004)

Catedráticos e investigadores de la *Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)* sostuvieron una opinión más heterogénea. Elisa Muñiz García, investigadora de esa institución, señaló que la pretensión de la SEP consistía en transmitir la idea de un México “conquistado, colonizado y sometido”, en el que se pierde la identidad del país, orígenes, cultura y tradiciones que identifican a su pueblo. Carlos Ornelas Navarro, también investigador de la UAM, calificó como razonable la reducción del número de asignaturas y se mostró a favor de la supresión de los temas de historia prehispánica en secundaria justificando su previo análisis en el nivel primaria y, aunque reconoció que una reforma curricular no sería suficiente para solucionar los problemas de eficiencia y calidad de este sistema educativo, comentó que existía una fuerte tendencia de rechazo a todo lo que proviene del gobierno sin que antes hayan sido analizadas a detalle sus propuestas.

Los comentarios recién citados ilustran con respecto a lo siguiente: el haber llevado el problema de selección de los temas del programa de estudios de historia hasta el límite de las más acaloradas opiniones de académicos e intelectuales, trajo consigo un punto a favor, hacer evidente que los sujetos que investigan y escriben la historia son a la vez copartícipes y sujetos preocupados de la distribución del conocimiento que generan, y para los cuales la mayor preocupación tuvo que ver, en algunos casos, con discusiones ideológicas un tanto pasadas de moda, en las que el trasfondo del discurso oficial que se enseña en las aulas no fue ni siquiera tocado, donde los contenidos desde una perspectiva tradicional de la historia, prevalecen.

Precisamente, las manifestaciones de desacuerdo de los especialistas e investigadores vinculados con el campo de estudio de la historia y de las ciencias sociales versaron sobre la exclusión del tema de las culturas prehispánicas, pero ninguno de los críticos se expresó a favor de transformar la estructura de los temas para incorporar los más recientes avances de la disciplina en la enseñanza de la asignatura de Historia para el nivel secundaria (que ha tenido que ver con la incorporación de nuevos objetos de estudio, actores y metodologías). Por lo tanto, nadie se pronunció a favor de transformar el paradigma prevaleciente en el programa de estudios, porque en el fondo, pocos de ellos realmente lo conocían.

Y cuando desperté la RIES aún estaba ahí

Gran parte de la información sobre la RIES, tomada como objeto sustancial de la discusión que se estaba generando, fue filtrada y dada a conocer a través de los medios aún antes de que ésta se detentara de forma oficial. Tras su presentación pública la polémica alcanzó niveles importantes.

El 18 de junio de 2004 el subsecretario de Educación Básica, Lorenzo Gómez Morín, y la directora General de Materiales y Métodos Educativos de esa misma dependencia, Elisa Bonilla Rius, fueron los encargados de presentar “oficialmente” la Reforma Integral de la Educación Secundaria. La mayor parte del tiempo destinado a la presentación de la reforma, se utilizó para intentar aclarar las causas y condiciones de las omisiones al

programa de la asignatura de historia que ya habían sido señaladas por varios analistas. Ante un titubeo del subsecretario, la sesión se tornó cada vez más candente, sobre todo cuando las preguntas de los reporteros recordaron parte de la polémica que ya se encontraba en pleno auge: ‘exclusión de culturas prehispánicas’, ‘incorporación del gobierno de Fox a la historia de México’, fueron parte de las interrogantes más debatidas a las que el funcionario intentó, sin lograrlo, dar respuestas satisfactorias.

Ambos funcionarios, sin poder ocultar su azoro, respondieron justificando que la decisión de suprimir de los planes de estudio de secundaria la historia anterior al siglo XV y las culturas prehispánicas, se había tomado con el fin de no repetir temas de primaria y así poder “profundizar” en otros aspectos como la situación actual de los indígenas, abatiendo con ello la tradicional estructura curricular del plan vigente, el cual ha consistido, según ellos, en la idea de “meter todo en un jarrito” (“El problema con la historia es "meter todo en un jarrito", se justifica la SEP”, en *La Jornada*, 19/06/2004). Reiteraron que con esta propuesta habría una articulación de asignaturas entre primaria y secundaria, dado que el tema de historia prehispánica la estudiarían los niños de tercero a quinto de primaria.

Bonilla Rius señaló que uno de los principales objetivos era el de terminar con el “enciclopedismo”²⁰ y concentrarse en el estudio de temas recientes de la historia. La funcionaria de la SEP también aseguró que en cualquier diseño curricular “siempre hay cosas que entran y cosas que salen”, en referencia a la exclusión de temas del programa de estudios (*La Jornada*, 19/06/ 2004).

Sobre la inclusión de la temática relacionada con las elecciones del año 2000, los representantes de la SEP sostuvieron que se consideró necesario incorporar contenidos actuales con fines meramente históricos y no políticos. En este punto el subsecretario fue

²⁰ En una posterior entrevista con el periódico *La Jornada*, Gómez Morín aclaró el significado del uso que ambos funcionarios estaban dando al término: “El currículo mexicano es enciclopédico; tiene muchos contenidos pero poca profundidad. Es como abrir una enciclopedia, donde hay muchos temas, pero no están tratados a profundidad” (“Desestima SEP críticas al proyecto para secundaria, *La Jornada*, 22/06/2004). Sin embargo, a casi un mes de la publicación de la entrevista el funcionario, en esa ocasión en conversación vía telefónica para la revista *Proceso*, negó rotundamente haber hablado de *enciclopedismo* en la entrevista antes mencionada, además subrayó que ninguno de los documentos sobre la reforma educativa que hasta ese momento se habían hecho públicos mencionaban esa palabra. En ese momento el discurso detentado por parte del funcionario en contra del “enciclopedismo” del programa vigente, cambió por la defensa del uso del término de “competencias” en obvia referencia al modelo que detenta la iniciativa.

fuertemente cuestionado al grado de aparecer ante los ahí presentes como desconocedor de la propia propuesta que estaba presentando.²¹

El también ex secretario de Educación de Baja California, Gómez Morín, quien se convirtió en el blanco principal de las críticas, afirmó que el programa de historia estaba siendo revisado por especialistas de la *Academia Mexicana de Historia*, la que de acuerdo a su testimonio, fue considerada la institución más apropiada para determinar la pertinencia del proyecto.

Bajo el clima de disenso que impregnó la susodicha rueda de prensa otro factor de controversia lo constituyó la querrela en torno a los supuestos responsables del diseño y elaboración de la tan desdeñada propuesta. Gómez Morín, informó que para la elaboración de la reforma habían sido consultados diversos especialistas, como: Enrique Krauze, Soledad Loaeza, Hira de Gortari, Andrea Sánchez Quintanar, Marcela Arce, Mario Carretero, Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo, además de José Palos, de la Universidad de Barcelona, y Olga Malghaes, de la Universidad de Evora (“El problema con la historia es ‘meter todo en un jarrito”, “Se justifica la SEP” y “Aberrante, el programa de historia para secundaria, asegura especialista” todas en *La Jornada*, 19/06/2004). Los deslindes no se hicieron esperar.

Tal fue el caso, por ejemplo, de Andrea Sánchez Quintanar, coordinadora del Programa de Posgrado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien calificó de “aberrante” el proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de recortar horas a la enseñanza de historia en secundaria y desaparecer temas como las culturas prehispánicas. Además de deslindarse del proyecto, señaló haber conocido sólo una versión antigua del plan de estudios, de octubre del 2003, al que hizo fuertes críticas “Lo que no dice la SEP es que en esas consultas muchos, si no todos, externamos una opinión contraria a la reforma de un plan de estudios, además de que no se nos mencionaba que se iba a reducir el tiempo

²¹ Ustedes están marcando la temporalidad al año 2000, y ese año fue cuando ganó Vicente Fox —se le dijo. —La versión que tengo yo aquí va más allá, "cuales son los retos de México al inicio del siglo XXI". —Por eso, subsecretario, me refiero al penúltimo capítulo del plan de estudios. —Tendríamos que checar, no lo tengo a la mano. —Maestro, ¿usted no conoce, entonces, las propuestas? —Por favor, deme 10 gramos de... evidentemente no me las sé de memoria, por supuesto que no. Lo único que no vamos a hacer es darle a esto, jamás, una orientación de carácter político. El problema con la historia es "meter todo en un jarrito", (“Se justifica la SEP” en *La Jornada* 19/06/2004).

de estudio” (Andrea Sánchez Quintanar en “Aberrante, el programa de historia para secundaria, asegura especialista” en *La Jornada*, 19/06/2004)

Quien también marcó su raya públicamente fue la historiadora e investigadora emérita del *Colegio de México (Colmex)*, Josefina Zoraida Vázquez, quien en su momento aclaró: “Yo no participé en la elaboración del programa de reforma a la educación secundaria; eso lo hicieron maestros y otros historiadores; que ellos (funcionarios de la Secretaría de Educación Pública) sabrán quién” (“Socavar la identidad nacional, riesgo de las reformas en secundaria: experta”, en *La Jornada* 23/06/2004). Planteó haber conocido tres versiones de la iniciativa, de las que expuso dudas y críticas en su momento.

Con relación a la supuesta reducción de tiempo para la asignatura de Historia en la propuesta de la RIES, la autora de *Nacionalismo y educación*, opinó de manera más ecuánime que la intención del programa de estudios no era la de socavar la identidad nacional —en obvia alusión a la opinión de León Portilla—, sino de reducir la materia a fin de darle mayor profundidad en el marco de una iniciativa para nueve años de educación básica. Sin embargo, aclaró que de quedar tal cual, una de sus consecuencias podría ser precisamente la de socavar la identidad. La historiadora en sus comentarios también apuntó en dos cuestiones determinantes, en principio que el propio problema de la educación constituye en sí mismo un problema complejo, sobre todo en lo relacionado con la insuficiente preparación de los maestros, y por otro que, antes de comentar y criticar un proyecto de tal envergadura se tendría que haber leído y estudiado de forma global. Con esto ella acertó en un punto medular de la discusión de los intelectuales, quienes en gran parte de sus manifestaciones denotaron un alto grado de desconocimiento de las características de este nivel educativo y de la enseñanza de la historia en general.

La presentación oficial de la RIES trajo consigo, como se ha visto, no sólo el deslinde de muchos especialistas que la SEP en su desesperación por legitimar su propuesta, había esgrimido como pergeñadores, asesores o palomeadores de la misma; pero también una fuerte reacción en los círculos políticos de la nación que alcanzó a los partidos y las cámaras de representantes. Éstos parecieron recoger la invitación que el poeta Juan Bañuelos les hizo:

“Es necesario que los diputados, senadores y el Poder Judicial, por única vez, se den cuenta del gran peligro para las futuras generaciones de México. Los intelectuales tenemos que actuar, no se trata de cuestiones ideológicas ni partidistas, sino de nuestra soberanía histórica y jurídica. (...) No hay que dejarlo pasar en el Congreso ni en ninguna otra instancia” a fin de impedir la aceptación legal de la propuesta. (“Reprueban intelectuales la visión histórica de la SEP”, en *La Jornada* 18/06/04).

De esta manera se hizo patente la participación de los sujetos de la política en el debate. Al ser considerado un atentado en contra de la memoria nacional se generó un llamado desde la Cámara de Diputados. Legisladores de los partidos *Revolucionario Institucional (PRI)* y de la *Revolución Democrática (PRD)* advirtieron que desde el Congreso se impedirían los intentos de modificación del programa de historia en secundaria. Una de las primeras acciones anunciadas fue la comparecencia del subsecretario de Educación Básica y Normal Lorenzo Gómez Morín el día 20 de julio de 2004 en el recinto de San Lázaro.

Algunos de los pronunciamientos derivados del sector antes mencionado apuntaron enardecidamente en contra de la propuesta “Creen que se puede prescindir de la historia, y ahora nuestro pasado va a comenzar en el siglo XV, y vamos a darles un solo (sic) curso de historia, y por tanto los chicos no van a aprender lo que es la cultura olmeca, la maya, la teotihuacana, la azteca (...) Son cosas inadmisibles. Esto tiene una profundidad más grave que el rescate bancario. Vamos a hacer una campaña nacional” (“Salvador Martínez Della Roca, presidente de la Comisión de Educación en la Cámara de Diputados” en *La Jornada* 19/06/04). De la misma manera Sofía Castro, secretaria de la Comisión de Asuntos Indígenas, consideró la supresión de los pueblos originarios de México en la educación de secundaria como “un atentado contra la identidad nacional del México actual; un pueblo sin pasado es sujeto de manipulación del presente y objeto de dominación en el futuro” (“El plan atenta contra la memoria nacional: legisladores de PRI y PRD”, en *La Jornada* 19/06/2004).

Por su parte, políticos ajenos al ámbito de la educación aprovecharon la polémica de la RIES como parte de la coyuntura política del país, usándola como cliché de discurso

trasnochado de legitimación de los pueblos indígenas; fue el caso de la priísta Beatriz Paredes, presidenta de la *Fundación Colosio* y candidata en el 2006 al gobierno del D. F., quien pidió a los responsables de la educación en el país que reconsideraran el proyecto de modificación del plan de estudios de secundaria y no sólo no se redujera la enseñanza de la historia prehispánica, sino, que ésta por el contrario, se incrementara y se contextualizara (“Beatriz Paredes pide reconsiderar cambios en educación secundaria” en *La Jornada*, 25/06/2004).

El *Partido de la Revolución Democrática* (PRD) en la Cámara de Diputados también se sumó a la serie de contrapropuestas en contra de la RIES. Iván García Solís, viejo luchador magisterial, y representante de dicha facción, propuso la creación de un Congreso Nacional para el análisis de la iniciativa y añadió una crítica más a la ya tan vilipendiada reforma: “Vivimos una dictadura pedagógica, de gente que además no es pedagoga. Entonces hay que quitarle el poder a la burocracia y dárselo a la gente informada” (“Impulsa PRD debate sobre el plan de Fox”, *El Universal*, 22/06/2004). El diputado cuestionó el posible empobrecimiento intelectual que generaría la reforma propuesta, en tanto que temas que él consideraba indispensables serían excluidos del nivel secundaria.

La polémica generada por los cambios previstos por la RIES llegó también a la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, donde el *PRI*, *PRD* y el *Partido del Trabajo* (PT) advirtieron que no aceptarían la “visión *light*” que se pretendía imponer en la escuela secundaria y en toda la enseñanza pública —el *PAN* por su parte no emitió ninguna opinión al respecto—. El tema fue trasladado a la tribuna, en donde se cuestionó la falta de participación de especialistas en la elaboración de la propuesta y el contenido de la misma. Tras expresar sus opiniones en contra, representantes de los partidos antes señalados en el Senado solicitaron la comparecencia del titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Reyes Tamez Guerra ante el Congreso, a fin de recibir la explicación y fundamentación detallada de las razones por las que se proponía tal iniciativa,²² misma que se llevó a cabo el 14 de julio de 2004, como se explicará más adelante.

²² Mediante el dictamen con fecha del 30 de junio de 2004, que contiene que contiene el punto de acuerdo por el que se solicitó la comparecencia del Secretario de Educación Pública, a fin de que explicara la llamada reforma integral para la enseñanza secundaria; así como para que se ampliara el proceso de consulta y análisis

Ríes o no Ríes

Educar a los indios sin los indios

Es idea compartida que uno de los ejes temáticos fundamentales dentro de todo programa de historia de México que se respete, es el referido a la ineludible necesidad de tocar la historia de las civilizaciones prehispánicas. Sin embargo, dicha toma de posición difícilmente es vista y analizada en su sentido histórico específico, es decir, los procesos de crítica sobre las concepciones historiográficas inmersas en dicho tipo de divisiones metodológicas y/o cronológicas brillan por su ausencia.

A la historia continúa atribuyéndosele, como se ve, la cualidad de formadora de la identidad nacional, además se le considera como el factor que determina la manera de entender el presente y actuar en él. Por su parte al pasado “prehispánico” se le ha consolidado como el origen étnico y cultural del ser mexicano, contribuyendo así al desdén por otras nociones que también son parte esencial de esas raíces (español, africano, etc.). Esa es una de las características que ha impregnado a la historia nacional.

No existe un fundamento histórico o pedagógico para eliminar el estudio de las civilizaciones antiguas y prehispánicas, "no sólo porque en el caso de México estudiar las culturas indígenas es una tarea fundamental para consolidar nuestra identidad, sino porque es precisamente con (sic) estos pueblos donde reconocemos el origen pluricultural y multiétnico de nuestra nación". (Virginia Ávila, catedrática e historiadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, en *La Jornada*, 22/06/2004)

El programa propuesto para la RIES fue calificado como un posible promotor de la discriminación, en donde el mensaje oficial incluía, según los expertos, el rechazo por las culturas indígenas. Miembros de pueblos indios y escritores indígenas expresaron su oposición por el proyecto que pretendía eliminar las raíces prehispánicas y con ello excluir

de dicha reforma (ver Gaceta parlamentaria No. 9, Año 2004, 30 de Junio, 1° Año de Ejercicio. Segundo Periodo Permanente. Consultada el 19 de abril del 2006 en www.senado.gob.mx)

a los grupos indígenas no sólo del presente sino de la historia. El respeto por la idea de interculturalidad en el ámbito educativo fue su constante y su principal argumento.

“Nosotros tenemos claro que la intencionalidad es eliminar de la memoria histórica de los mexicanos la presencia de los pueblos, lo que significa dar un paso para borrar el presente y el futuro de ellos” (Adelfo Regino, abogado mixe)

“Daría paso a generaciones desarraigadas de su propia identidad, de su propia historia, lo cual es lamentable” (Natalio Hernández, escritor nahua)

“Se está renunciando a la posibilidad de combatir las raíces de la discriminación, de comprender lo que ellos han aportado a nuestra historia” (Magdalena Gómez, especialista)²³

Estas expresiones de desacuerdo reflejan varias cuestiones interesantes sobre las cuales reflexionar:

- a) En primer lugar, la palabra de los grupos indígenas es escuchada justo a partir de que se les quiere suprimir de la historia, sin percatarse de que probablemente ya habían sido excluidos de la misma.

La prensa buscó opiniones en profesionistas, escritores, y una gama de representantes de culturas indígenas para que expresaran su opinión sobre la exclusión del tema del México Prehispánico, (o sea, sobre los indígenas glorificados y muertos tras la conquista española), sumándose a la falsa idea de que con el mantenimiento de ese tema en el programa de estudios, se iba a lograr lo que durante mucho tiempo no se ha logrado: reivindicar el papel del indígena en la sociedad actual, o bien, que como mínimo los estudiantes de secundaria reconocieran la existencia y aportaciones del indígena en el presente, más allá del ideal de las civilizaciones extintas a las que se mitifica y añora por su supuesta

²³ Testimonios tomados de: “Sobran los indígenas, el mensaje oficial: expertos” en *La Jornada*, 24/06/2004.

valentía y majestuosidad. No así, aquellos que se atrevieron a emitir su opinión, evidenciaron su desconocimiento sobre el complejo tema, al no cuestionar si las causas de la discriminación, el rechazo a la diversidad o la exclusión de los indígenas de la realidad nacional, tienen que ver precisamente con el mantenimiento del mito por un lado y la imagen de inferioridad del indígena, transmitida en las demás etapas de la historia por el otro, omitiendo el papel del indígena como actor constante en la representación de la historia reciente.

- b) No hay una verdadera exigencia de que la diversidad cultural de los grupos indígenas que existen y sobreviven en el país en la actualidad, sean incorporados y legitimados por medio de la enseñanza de la historia en el nivel básico. Por lo tanto, se limitaron a criticar la exclusión del mito, pero no la imagen que se está lanzando sobre la heterogeneidad cultural, étnica y lingüística del país en el resto de los contenidos.
- c) En conclusión, los críticos antes señalados, entraron en una discusión de carácter ideológico sin cuestionar ni revisar en el fondo cuál ha sido la imagen del indígena que se ha transmitido realmente a través del programa de estudios vigente, en el aula, en los libros de texto.

Ante ello, todos se introdujeron en el juego maniqueísta de la prensa que buscó las mayores críticas al proyecto de la RIES, sin profundizar en sus propias opiniones. Los testimonios indígenas —y de especialistas “en lo indígena”— juzgaron la exclusión de los contenidos de la historia prehispánica por ser el único momento en el que temáticamente se les revalora, pero no se percataron de que los indígenas exaltados en esa historia son los indígenas enterrados y mitificados por ella. Las condiciones históricas reales de los grupos sobrevivientes a los avatares de la modernidad, coexistentes en el presente, actores constantes en el desarrollo de toda la historia del país, no son retomadas, a pesar de que el papel del indígena parece ser un elemento constante en los contenidos de los programas y

libros de texto²⁴. ¿En qué momento los estudiantes se percatan de la existencia de los tarahumaras, otomíes, mazahuas, purépechas, zapotecas y otros grupos con los que habita el país en la actualidad? ¿El programa propuesto por la RIES los rescata de alguna manera en sus contenidos, cómo lo hacen? Éstas, constituyen preguntas fundamentales que, evidentemente, no fueron concebidas por los críticos entrevistados.

En este sentido, el caso de las opiniones de la coordinadora general de educación intercultural bilingüe de la SEP, Sylvia Schemelkes, es por demás ilustrativo. La académica, ahora en tareas de funcionaria educativa, no se tentó el corazón para referir sin rubor que la RIES era en sí misma una propuesta intercultural por tener entre sus características que en todos los grados y asignaturas se abordaban contenidos sobre los pueblos indígenas del país y sus aportes, para lo cual, afirmaba, se había consultado a 51 miembros de pueblos indígenas a fin de que éstos señalaran cuáles eran a su consideración, los aportes más importantes que debieran aparecer (*Milenio*, 11/06/04). La funcionaria no aclaró si se refería a los contenidos globales del programa aplicable a nivel nacional o sólo en el caso específico de ciertas regiones indígenas del país.

Ya abierta la discusión, hasta la Iglesia Católica aprovechó para dar su opinión y manifestar su desacuerdo ante la propuesta de la SEP, pues sostuvo que con la negativa de otorgar nuevas oportunidades de profundizar en la historia de las culturas prehispánicas, los alumnos al término de la enseñanza básica serían incapaces de adquirir, como dice la dependencia, la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística. Ante esto pidieron con insistencia se reconsiderara lo referente a la asignatura de historia a fin de profundizar en algo tan vital para la comprensión del presente y futuro del país. Así lo demandaron el Obispo de San Cristóbal de Las Casas y el presidente de la Comisión Episcopal de Pastoral Indígena, Felipe Arizmendi Esquivel, uniéndose con ello al reclamo de los pueblos indios de que la educación secundaria les diera el lugar que les corresponde para que sus estudiantes

²⁴ Mario Ruz, director del *Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM* (IIF), afirmó que en la actualidad hay estereotipos de cuáles son los indios rescatables en este país. Por eso “la historia prehispánica habla de los aztecas, pero no de los chichimecas. ¿Qué sabemos de los pai pai? Hay estereotipos que vamos repitiendo en lugar de tratar de estudiar la gran diversidad que es donde reside la riqueza de este país” (*Crece oposición a reforma educativa* en *EL UNIVERSAL*, 30 de junio de 2004)

“aprecien las culturas indígenas del pasado (y) para que aprendan a valorar el gran potencial de los pueblos indios de la actualidad” (“Crítica la comisión pastoral indígena los planes para educación secundaria”, en *La Jornada* 5/07/2004, “Cuestiona la Iglesia reforma a secundaria” en *El Universal*, 14/07/2004 y, “Exigen obispos a la SEP no excluir la historia indígena en secundaria” en *La Crónica* 14/07/2004).

Algunos de los críticos se unieron en contra de lo que denominaron una visión “criollista” de la historia²⁵, entendida como la pretensión de limitar la historia nacional a la serie de eventos relacionados con el origen “occidental” de la misma, lo que en términos cronológicos significa partir de los acontecimientos del país que inician tras la llamada “*Conquista española*” y sus aportaciones culturales. Sin embargo, dichas opiniones dejan de lado que la historia tal y como está definida en los planes y programas de estudio vigentes, y que es enseñada en las aulas del nivel básico, es ya de por sí un discurso con características eurocentristas, y que privilegian una forma “occidental” de percibir al mundo. No obstante el discurso histórico de tipo tradicional que ha prevalecido intacto en los programas de estudio no ha sido tocado ni debatido por la mayoría de los detractores de la propuesta de la RIES, limitando su opinión exclusivamente al “nuevo” programa.

La cuestión de lo indígena tomó un papel protagónico dentro de la discusión en torno al programa de estudios. Borrar a los indios bajo la tajante premisa de eliminarlos de la historia, partiendo del supuesto de que la historia de las culturas prehispánicas fuera el único periodo admisible sobre el que se rescata la noción de lo indígena, justifica la serie de nociones negativas que en la actualidad se tienen en torno de los grupos indígenas que resisten en el presente.

La eliminación de las culturas prehispánicas de los programas significa decir, al mismo tiempo, que la parte indígena sobra en la historia, como

²⁵ Virginia Ávila, catedrática e historiadora de la UNAM hace uso de este calificativo para definir la visión de la historia que se quiere dar en la escuela secundaria, también en un artículo de opinión de *El Universal* José Luis Piñeyro, quien tras hacer una fuerte crítica al gobierno del presidente Fox –que en su opinión olvida el carácter multiétnico y multicultural señalado con la rebelión indígena en Chiapas–, considera que la reforma “tiende hacia una visión criollista de la historia y no indígena y mestiza de la misma. Criollista donde los aportes de la cultura europea sean los importantes, se subestimen los aportes culturales de los pueblos indios (...)” (“Se busca situarnos de nuevo en una visión criollista: académicos” en *La Jornada*, 22/06//2004; “Historia ¿nacional?” en *El Universal*, 26/06/2004)

sobran los indígenas en el país, su mentalidad comunitaria, su economía del compartir y del producir para vivir; es decir, nos sobra parte de nuestro ser nacional. Estas personas, que fueron formadas para dominar, pretenden dar el golpe final para convertirnos en lo que no somos, pretenden que su proyecto avance, que ya germine, que ya de una vez seamos 'civilizados' y que los indios se conviertan en muertos o en occidentales güeritos, pero que no existan porque sobran. (“Ricardo Robles, sacerdote, 40 años de trabajo con el pueblo rarámuri”, *La Jornada*, 24/06/2004)

Efectivamente, posiciones como la discriminación, el racismo o la negación de los lazos que unen la sangre indígena con la del mestizo y con la del mexicano, tienen gran parte de su origen en cómo se ha enseñado la historia. Por consiguiente la posesión de un limitado conocimiento de temáticas como la que está en discusión no ha generado, ni generará, un cambio en la manera de pensar sobre el indígena y su diversidad cultural viva. Porque las raíces del común desprecio que se halla oculto tras la máscara del orgullo por el pasado indígena, obedecen tanto a una construcción social como histórica, a la formación de un discurso histórico con inclinación a lo occidental, y a la reproducción de esquemas de pensamiento arraigadas en formas tradicionales y de costumbre a veces imperceptibles — como los clichés de uso cotidiano: “el naco”, “el indio”, “el oaxaco”, etc.

Si las culturas antiguas que habitaron el territorio que actualmente ocupa el país constituyen un símbolo de orgullo en la historia, entonces en la realidad cotidiana del presente: ¿Por qué nos sentimos ofendidos si se nos atribuye cualquiera de los anteriores calificativos? ¿Será acaso que en el fondo lo que se requiere no es la preservación de un contenido temático que justifique la existencia de otras culturas, sino un cambio profundo en la manera de percibir, de entender dichos temas a partir del presente?

El fondo de la reforma es fomentar lo que se considera socialmente aceptable. Indígenas y pobres no son socialmente aceptables. Se les borra hasta de la historia (Enrique Maza, *Revista Proceso*, 27/06/2004).

No hay una visión certera sobre el indígena dentro de la historia, tal y como ocurre con otras minorías. Pensar en lo indígena desde la perspectiva que se propone reivindicar sólo las culturas “prehispánicas” de un programa de estudios implica pensarlo con la nostalgia del esplendor pasado que no volverá, como un monumento incapaz de cuestionar la relevancia del indígena en la propia conformación del presente. Por el contrario, la historia tendría más bien que voltear y ver a los indígenas que están presentes en todas las etapas de la historia de México, fuera del discurso trasnochado que lo reserva al momento mítico de su supremacía y que lo disminuye a la figura abstracta del “origen” del mexicano.

“A una gran escuela que a (sic) formado una gran comunidad” *
O de la ‘historia’ que nos merecemos **

Gran parte de los intelectuales inconformes por la eliminación de los contenidos de historia prehispánica de la educación secundaria aludieron en sus críticas al considerado exiguo bagaje cultural de los responsables directos de la iniciativa de la RIES, entre ellos al presidente de la República²⁶, tal y como se muestra en las siguientes opiniones.

* En referencia a la frase escrita por el presidente Vicente Fox en el libro de visitas de la Secundaria Anexa a la Normal Superior de México en el año 2005, cometiendo un error ortográfico al no anteponer la letra ‘h’ en el auxiliar del verbo haber. (Ver “Busca Fox modernizar secundarias públicas” en *El Universal*, 1º de diciembre de 2005; “Ahora Vicente Fox desayuna con Encinas tamales y atole” en *La Crónica*, 1/12/2005)

** También cabría “o de las autoridades que nos merecemos”, ambas frases creadas aludiendo a la expresión de Emilio Azcárraga Vidaurreta sobre los contenidos de la televisión mexicana de entretenimiento que él hacía (usando sus propios términos) para ‘jodidos’: los mexicanos tienen la televisión que se merecen.

²⁶ Son ya parte del sarcasmo periodístico e intelectual los recurrentes errores del C. Vicente Fox alrededor de aspectos culturales. Como el famoso “José Luis Borges”, nombre que acuñó el presidente de la república en un discurso en confusión —o absoluta ignorancia— del nombre correcto del escritor argentino. Anécdotas similares no sólo son comunes para el deleite de la sátira periodística, sino que han dado pauta a la descalificación pública del potencial intelectual y cultural del primer mandatario. Algunos ejemplos memorables lo constituyen el error ortográfico en el libro de visitas de la *Secundaria Anexa a la Normal Superior*, en el que el propio presidente escribió: “*Felicidades a una gran escuela que a (sic) formado una gran comunidad*”; o igualmente en lo ocurrido durante una visita a la Universidad de Chicago en donde declaró al historiador Friedrich Katz ahí presente como un “*clásico de la historia gráfica*” de México, confundiendo “*historia gráfica*” con “*historiografía*”. Tropiezos similares han sido motivo de escarnio por los medios y los críticos del presidente. Sin embargo, no sólo la cultura o el intelecto del presidente son los únicos responsables de los referidos errores, pues habría que agregar la ineptitud de su equipo de trabajo, y la vanidad del primer mandatario al no utilizar lentes para leer sus discursos (a pesar de necesitarlos) y dejarse llevar por la improvisación. (ver “Mañana en la marcha piensa en mí” en *La Jornada*, 26/06/2004; “Busca Fox modernizar secundarias públicas” en *El Universal*, 1/06/2005; “Ahora Vicente Fox desayuna con Encinas tamales y atole” en *La crónica*, 1/12/2005). Tan es así que incluso ya se han publicado libros cuyo contenido

“No imagino quién puede apoyar tal iniciativa. No se me ocurre quién la haya propuesto, pero es producto de la ignorancia, no se me ocurre alguien más que algún ignorante, porque es algo tan absurdo que sólo una persona sin cultura pudo proponerlo” (Ángeles González Gamio, historiadora)

“Lo que esta propuesta demuestra, una vez más, es la ignorancia del gobierno y del equipo que trata de imponer ese proyecto, y refleja su deseo de que el resto de las personas sean como ellos” (Bárbara Jacobs, escritora)

“Es una decisión muy a tono con el perfil intelectual del gabinete de Fox, especialmente el del secretario de Educación Pública” (Federico Campbell, escritor)²⁷

Esta clase de opiniones reflejan el carácter generalizado que la sociedad posee de la función de la historia como asignatura del nivel básico, pues, más que un conocimiento de tipo formativo, el conocimiento histórico es considerado la base de erudición cultural básica que cualquier ciudadano debe poseer para no ser calificado de inculto o ignorante. La sapiencia que se mide por la cantidad de conocimientos acumulados²⁸, encuentra su paralelo en esta asignatura, donde la sagacidad no importa sino la cuantía, donde todo contenido es admisible, necesario y, por lo tanto, nada debiera ser excluido. Bajo esta lógica, gran parte de los intelectuales pugnaron por incrementar los contenidos históricos de los programas, enfatizando así la cantidad por encima de la calidad.

De manera que la Secretaría de Educación Pública en vez de enseñar más, pretende enseñar menos; esto es pésimo y es una falta terrible de conciencia (Beatriz Barba viuda de Piña Chan, arqueóloga en *La Jornada* 19/06/2004)

compila frases, disolutos, errores, etc. dichos o escritos por el citado presidente. Cfr. Ponchito “¿Yo por qué?” 2003.

²⁷ “Crece reclamo contra planes para recortar la historia” en *La Jornada*, 19/06/2004.

²⁸ Alguien dijo alguna vez que la cultura es como la mermelada: entre menos tienes más la embarras.

A través de sus comentarios y quizá sin proponérselo, dieron su aprobación al programa de historia vigente (Plan 1993), en la medida en que la obvia saturación y excesiva cantidad de contenidos, desde su punto de vista, era más una cualidad que un defecto. Inmersos en una discusión de tipo ideológico, mas no pedagógico, no alcanzaron a percibir el problema de la saturación de contenidos (épocas, culturas, acontecimientos, lugares, personajes...) donde en un tiempo real de ejecución en el salón de clases, la reflexión a profundidad sobre tantos temas se vuelve prácticamente imposible.

No es gratuito que los críticos antes referidos no hayan alcanzado a percibir el factor pedagógico, limitando sus comentarios a las dimensiones de carácter político e ideológico en la incorporación o exclusión de temas. Por el contrario, se hizo evidente el poco conocimiento que los detractores de la reforma, intelectuales e historiadores entrevistados, poseían de las condiciones prácticas de la enseñanza de la historia en el nivel secundaria, omitiendo además de sus críticas el posible análisis de la interpretación histórica a la que se alude en los programas de estudio del nivel en cuestión.

De la misma manera en que surgió la discusión en torno al papel del estudio de las culturas prehispánicas en la secundaria, podrían surgir discusiones sobre otros temas o grupos minoritarios igual de trascendentales pero olvidados por la historia, como, por ejemplo, las mujeres. Y es que toda selección temática e histórica implica una discriminación de países, culturas y/o sujetos, y aunque el ideal sería abarcarlo todo, es obvio que con ello la propia relevancia del aprendizaje de la historia como medio para profundizar en la realidad humana, quedaría en entre dicho. Para un maestro de secundaria es casi imposible abarcar todo el programa de estudios, que va desde los orígenes de la propia humanidad hasta los fenómenos contemporáneos.

En todo caso, uno de los problemas típicos de la enseñanza histórica es que, por empezar desde Adán y Eva (metafóricamente hablando), difícilmente se llega a los tiempos posteriores a la Revolución Mexicana, aunque el programa incorpore el periodo del último presidente, o incluso del vigente. Los niños pasan demasiado tiempo estudiando la evolución de las figurillas de cerámica de diversos pueblos prehispánicos y tendrán que

esperar a la universidad para enterarse de la guerra cristera (José Antonio Crespo en *El Universal*, 24/06/04).

Y en esta esquina...

O el deber ser de la educación

A pesar de la serie de críticas que continuaron latentes aún después de la presentación y justificación oficial hecha por los representantes de la RIES, la propuesta siguió en pie. La SEP respondió a las quejas de intelectuales y especialistas a mediados del mes de junio, en la etapa de mayor incandescencia de la polémica, refiriéndose al poco sustento de los ataques recibidos señaló que el “México prehispánico” constituía una lección que en el programa vigente se impartía en tan sólo diez horas en el tercer grado de secundaria.

A menos de dos meses de que se cumpliera el plazo previsto para publicación de la iniciativa en el *Diario Oficial de la Federación*, varias interrogantes en relación a la RIES continuaban sobre la mesa, algunas relacionadas con la estructura del programa de historia, y otras referidas a las posibles afectaciones al ámbito laboral de los maestros de secundaria y la elaboración de libros de texto, por mencionar solamente algunas. Aún así, el presidente de la República —quien además hasta ese momento no había participado en el debate— sentenció que su gobierno dejaría “totalmente reformada la educación secundaria, actualizada y competitiva de acuerdo con los estándares mundiales”, lo que iniciaría con la aplicación de la iniciativa a partir del ciclo escolar 2005-2006, en primer grado, y en 2006-2007, en segundo y tercero. (“Fox: será competitiva la enseñanza media” en *La Jornada*, 23/06/2004)

Mientras ambas declaraciones ocurrían la polémica continuaba, pues junto a la exclusión de las culturas prehispánicas del programa de estudios, otro elemento para la crítica lo constituyó la supuesta incorporación de temas históricos mucho más recientes, como las elecciones presidenciales del año 2000, en donde se aludía al gobierno que precisamente proponía la reforma.

Gisela Von Wobeser, directora de la Academia Mexicana de Historia, lo calificó como un asunto “conflictivo” por considerar que el régimen actual bien podría tener una visión

específica sobre el desarrollo de los hechos, sin ser necesariamente la que prive más adelante, por un siguiente régimen o por grupos de historiadores²⁹ (“Inadmisibile, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser”, en *La Jornada*, 24/06/2004). Si bien este fue un argumento de carácter histórico-metodológico, lo cierto es que pasó desapercibido, pues con relación a la incorporación del régimen de Fox a la historia, no fueron pocas las críticas que rayaron principalmente en lo político-ideológico.

“Hacemos un llamado a quien mal gobierna este país para que evite la tentación de pretender incluir en los textos su triunfo electoral” (Sofía Castro, secretaria de la Comisión de Asuntos Indígenas en *La Jornada* 19/06/2005).

Invariablemente hablar del año 2000 como año electoral tiene repercusiones de carácter histórico para el país, dado que el llamado proceso de transición democrática dio lugar a la sustitución, mediante la vía democrática del voto, del partido hegemónico en la política nacional a cargo del poder ejecutivo, es decir el PRI, teniendo con ello una serie de consecuencias que van del paso de un régimen de cualidades autoritarias a la incorporación de un ambiente político en apariencia más plural que permitió el desenvolvimiento de otros partidos políticos alternos en el ámbito público del país.

No obstante, tampoco es poco común que un determinado gobierno persista en la intención de incorporar sus acciones como parte del acervo histórico básico de la sociedad, discusión que no ha sido exclusiva del debate sobre la RIES. De la misma manera ocurrió con la polémica de los libros de texto suscitada en el año de 1992, en la cual uno de los puntos que suscitó la discusión fue la intención del entonces presidente de la república Carlos Salinas de Gortari, de incluir en los libros de la asignatura de historia algunas de las

²⁹ Sin embargo, en la *Nueva historia mínima de México*, libro reeditado como parte del nuevo material de apoyo para los maestros, y cuya distribución estuvo a cargo de la dirección de materiales, los autores – historiadores del Colmex– presentan como parte de los acontecimientos más importantes de la historia de México las elecciones del año 2000, en donde Luis Aboites Aguilar, –autor del capítulo “El último tramo, 1929-2000” de dicha obra– califica dicho proceso como un “parteaguas” para la entrada de México al nuevo siglo. (Cervantes, Jesusa “Verdades a medias, en la nueva historia foxista” en revista *Proceso* Hemeroteca virtual, 13/07/2004; ver también, Escalante Gonzalbo, Pablo et. al. *Nueva historia mínima de México*. México, COLMEX, 2004).

acciones más connotadas durante su gobierno, como era el caso de la firma e inicio del Tratado de Libre Comercio.

No se puede negar la tensión política que surgió alrededor del debate. Hubo quien no dudó en afirmar que el programa de la RIES poseía una fuerte carga ideológica y de “adoctrinamiento” procedente del “conservadurismo católico” y empresarial defendido por figuras políticas del Partido Acción Nacional. En opinión del escritor Carlos Monsiváis dicha propuesta más que socavar la propia identidad —como lo vislumbró León Portilla—, “lo que socava es el prestigio intelectual y educativo —si es posible socavarlo— del régimen de Vicente Fox” (“El fin de <la enseñanza de> la historia”, en *Proceso*, 27/06/2004).

Hubo quienes sostuvieron que la RIES era sólo una parte del complejo adorno político a fin de hacer visibles la serie de cambios que el actual presidente de la República se propuso al comienzo de su gestión, además de otorgarse a sí mismo un papel memorable dentro de la historia. Los detractores, ya no de la propuesta sino del presidente de la República, no escatimaron en cuestionar su papel como creador de una reforma que pretendería adaptar a la educación secundaria a una ideología neoliberal y de derecha, atenta a una conveniencia política sexenal³⁰, o en su defecto en vistas de políticas globales más amplias, provenientes de países hegemónicos.

Igualmente satanizado fue el llamado modelo de aprendizaje por competencias, previsto como elemento clave de la propuesta de la RIES. Algunos desconocedores del sentido moderno y activo que el concepto “competencias” posee para la pedagogía, señalaron que esta perspectiva se encontraba vinculada a miras empresariales de la educación en la que prevalecería “un criterio empresarial donde se pretenda que los recursos humanos sean competitivos como técnicos en el mercado laboral” (“Historia ¿nacional?”, en *El Universal*, 26/06/2004).

³⁰ Como lo afirmó Jesús Martín del Campo, ex integrante de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, quien sostuvo que el gobierno foxista, intentaba cambiar el contenido de los programas de historia por “convicción ideológica, por una concepción pedagógica autoritaria y depredadora, y por conveniencia política sexenal”. (“Advierten especialistas que la reforma a la educación secundaria no pasará” en *La Jornada*, 29/06/2004)

La confusión producto del desconocimiento entre la acepción del término “competencia” en el sentido de construir, tener la habilidad para resolver problemas que la vida diaria impone, y por otro, con una noción referida a un nebuloso sentido de “competir” inmerso en la doctrina de libre empresa, dio por resultado que se escribieran dislates del sentido recién citado, sin que el autor siquiera reparara en la diferencia semiótica de fondo que la pedagogía contemporánea imprime al concepto criticado³¹.

No obstante, no se puede negar la tendencia del nuevo modelo por competencias hacia una formación más pragmática en la educación, lo que alimentó la sospecha de sus críticos de que la disminución de los contenidos iba en detrimento de una educación humanista, y por ende, crítica y razonada.

En ese tenor, para Enrique Semo, entonces secretario de Cultura del DF, la propuesta de la SEP que en su opinión estaba asentada en la exclusión, reducción de materias y la omisión de temas históricos, anticiparía una inminente formación utilitaria y de seres no pensantes en un país con tintes mercadotécnicos (“La reforma foxista en primarias y secundarias, retroceso al siglo XIX: Semo”, en *La Jornada*, 6/07/2004). El funcionario con formación de historiador y economista, se sumó a la serie de reclamos derivados de sujetos imbuidos en la clase política y funciones del gobierno, criticando y proponiendo en lo tendiente a la asignatura de historia y de artes, esta última incorporada como nueva asignatura dentro del proyecto de la RIES.

La reforma al programa de estudios de historia se convirtió en una discusión ideológica en el que el blanco de las críticas fue el propio gobierno. Combinándose con disputas de

³¹ Ver al respecto Weinert, “El concepto de competencia: una aclaración conceptual”, en Dominique Simona Rychen, y Hertsh Laura, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, 2004. Si bien es cierto que no existe ninguna definición aceptada de manera general del concepto de *competencia*, ni una teoría basta ni única, lo cierto es que su aplicación a la teoría educativa poco tiene que ver con la idea de competitividad que le han pretendido imprimir los críticos de la reforma a este concepto. No obstante, el concepto de *competencia* empleado por muchas disciplinas, se interpreta como un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica. Las *competencias* siempre se relacionan con disposiciones de aprendizaje necesarias con las que los individuos cuentan para resolver problemas difíciles según Weinert (2004: 94-95). Por ejemplo, para el proyecto Deseco (www.deseco.com), uno de los mayores desafíos ha tenido que ver con la definición de ciertas competencias clave, siendo algunas de las más deseables, entre otras, la de actuar de manera autónoma y reflexionada, emplear herramientas de manera interactiva, y unirse y funcionar en grupos heterogéneos, es decir, la adquisición de ciertas habilidades que posibiliten el actuar ante muchas de las demandas de la sociedad moderna.

carácter político en el presente, todo aquel al que se interrogara, se sintió con la autoridad no sólo para cuestionar la propuesta, sino para generar la propia en vistas de que esa sería la mejor. El debate adquirió un tono político-ideológico más que educativo, ya que de haberse tratado realmente de una discusión de índole pedagógica habrían sido tomadas en cuenta algunas cuestiones sólo perceptibles a partir del análisis de las condiciones reales de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria mexicana.

Problemas tales como la extensión de los programas de estudio, caracterizados por una estructura temático-cronológica que da inicio en los procesos más antiguos para culminar en los de mayor actualidad –lo cual no se justifica necesariamente por el vínculo de causalidad entre los procesos históricos³². Al no contar con el tiempo ni la profundidad suficiente, el programa de estudios se convierte en una retahíla de hechos en ocasiones inabarcable.

No obstante, esto se ve acentuado por las carencias en la formación y preparación de los docentes del nivel, que en ocasiones carecen de herramientas tan básicas como el dominio de su asignatura, reforzando con ello la incapacidad para dar un sentido a las necesidades pedagógicas de la misma.³³

A pesar de no haber sido considerados como parte de las críticas sostenidas por los adversarios de la RIES, tanto la estructura real de los contenidos como la formación docente, son problemas básicos que cualquier reforma educativa no debería soslayar.

³² Este fenómeno se analizará con mayor profundidad en el capítulo correspondiente al análisis del programa de estudios de historia.

³³ De acuerdo con Putnam y Borko (2000) los cambios en la perspectiva de enseñanza, como parte de cualquier reforma, no sólo deben obedecer al aprendizaje de nuevos procedimientos por parte de los maestros, sino tener en cuenta sus creencias y sus conocimientos (no sólo de tipo pedagógico sino de la propia asignatura que enseñan), ya que: “el conocimiento rico y flexible de la asignatura es especialmente importante para aquella enseñanza que pretende sumarse a los esfuerzos de pensamiento y resolución de problemas de los estudiantes, pues los profesores deben ver las conexiones entre lo que los estudiantes están pensando y las ideas importantes de la disciplina”. Op. Cit. Putnam, R. y Borko, H. (2000) “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición” en Biddle, B., T. Good, e I. Goodson *La enseñanza y los profesores*, I. Barcelona, Paidós.

¿Quién se robó la historia?

Dada la polémica en torno a la supresión de los contenidos referentes a las culturas prehispánicas de la escuela secundaria, muchos de sus críticos sostuvieron que lo que ahí se maquilaba era la desaparición de la enseñanza de la historia en todo nivel básico. Alarmados, lanzaron injurias y críticas en contra del gobierno que pretendía tal “atrocidad”; en buena parte confundidos por el desconocimiento cabal de la propuesta y también ante la posibilidad de hacerse ver en los medios formando parte de la gama de afamados críticos de la misma. Por ejemplo, José Manuel Lozano Fuentes, historiador y catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sostuvo que: “La historia no puede desaparecer si queremos que los mexicanos sean seres pensantes (...) se empeñe quien se empeñe” (“La reflexión de la historia crea seres humanos pensantes: Lozano Fuentes”, en *La Jornada*, 26/06/2004).

El escritor mexicano Carlos Monsiváis habló de la posible pérdida de la asignatura de historia del currículum de la escuela secundaria dada la decisión exterminadora sobre temas de la historia nacional y mundial, (con excepción de la elección del 2000, a lo que denominó suerte de autoelogio). Cuestionó también las medidas tomadas en relación a otras asignaturas, como las prioridades en lengua, ciencia y tecnología, y deliberó en torno a la serie de justificaciones establecidas por el representante de la RIES, Lorenzo Gómez Morín.

Entre los aspectos debatidos por el escritor se encuentran la articulación del nivel primaria con la secundaria, como argumento de defensa para no repetir temas abordados en el nivel anterior —caso concreto a discusión, el de las culturas prehispánicas—. Ante esto Monsiváis sostuvo que a la SEP no le interesaba repetir temas confiando en la buena memoria de los niños, y en su habilidad para asimilar las materias de una vez y para siempre. Reprochó además el desinterés del funcionario por los huecos que se dejan entre la primaria y la secundaria. Juzgó el uso del término “enciclopédico” que había utilizado el subsecretario para referirse a una de las características del programa vigente (Plan y programas 1993), ya que para Monsiváis lo enciclopédico no es comparable con lo superficial. Finalmente, ante el conflicto que genera el privilegiar una asignatura sobre otra,

el escritor sentenció: “¿Por qué la historia es un aprendizaje secundario, y por qué los indígenas y sus culturitas son una monserga educativa?” (“El fin de <la enseñanza de> la historia”, en *Proceso*, 27/06/2004, p. 58)

Al momento en que se presentan ambas intervenciones, el debate sobre la exclusión de contenidos de la historia se complejizó extraordinariamente. Sin pretender disminuir el importante papel del líder intelectual en el cuestionamiento constante del poder político, es inevitable emitir algunas reflexiones al respecto de la opinión de Carlos Monsiváis y de otros intelectuales.

Debido al crucial papel que desempeñan dentro de la sociedad, los intelectuales tienen la capacidad moral de intervenir y opinar en prácticamente cualquier tema social, incluso en el debate en torno a la enseñanza de la historia³⁴. En este sentido se revela una importante premisa ya anteriormente mencionada: la historia por su naturaleza es tema de todos. Generando ámpula en casi cualquier miembro de la sociedad, todo aquel que lo desee puede emitir sus opiniones en torno a lo adecuado o inadecuado de los contenidos que serán enseñados en el nivel básico. En esencia el conocimiento histórico es entendido como una creación subjetiva y por tanto ideológicamente vulnerable, y su aparente modificación dentro del plan de estudios, podría incluso, en opinión de los críticos, poner en riesgo la identidad nacional y el reconocimiento de la pluralidad cultural del país (los que, por cierto, no han sido alcanzados realmente ni siquiera con el programa vigente en anteriores generaciones, pues de otro modo problemas comunes como la discriminación simplemente no existirían).

Dentro de cualquier sociedad presumiblemente democrática es sumamente válido el derecho de expresarse y opinar libremente, esto no se cuestiona, lo que llama entonces la atención no es lo poco contestatario de las opiniones, ni mucho menos la falta de conocimiento específico que sobre el tema demostraron aquellos no especialistas en la

³⁴ El líder intelectual recibe su fortaleza como líder de opinión no sólo por su carisma, sino porque se le considera un representante de la sociedad civil, de la sociedad en general que no se atreve a alzar la voz, o de aquella que lo hace pero no es escuchada. De común acuerdo con la libertad de expresión, todos podemos verter nuestra opinión sin importar el grado de conocimiento del tema, la opinión pública está en el margen, tan amplio, casi abismal, entre la ignorancia y el conocimiento. ¿Dónde queda entonces la opinión de la sociedad; educar a la sociedad sin la sociedad?, O ¿acaso la opinión de los expertos es la única que vale porque están más cerca del conocimiento?, ¿estamos en una democracia o en una dictadura de los intelectuales?

enseñanza de la historia (pues como se verá más adelante ni siquiera al historiador se le puede considerar como el único portavoz de la problemática). Lo inquietante fue que hasta el momento en que la nueva propuesta fue vertida por el Estado, salieron a la luz las desgarradoras opiniones sobre lo que se pretendía modificar. Entonces el discurso maniqueo de la historia, previamente establecido en los programas de estudio vigentes, quedó excluido de esos posibles y puntillosos cuestionamientos.

Las afirmaciones hechas por los intelectuales no se rechazan por ser consideradas ambiguas, en el sentido autoritario por el que podría ser asumida tal aseveración; por el contrario, esas voces no deben ser calladas en tanto que intentan dar reflejo a las opiniones de la sociedad civil, no implicadas directamente en la comprensión de las complejas circunstancias de la educación en México. Sin embargo, en sus intervenciones en contra de lo que se pretendía establecer, se denotó inconscientemente una defensa por lo ya establecido, partiendo de la premisa de que lo que se tiene es bueno, limitando la discusión a la mínima posibilidad de cambio.

Es por ejemplo, inadmisible que se crea que una de las habilidades únicas es la repetición —y con ello la memorización— de una excesiva y selecta cantidad de contenidos, en lugar de que se interrogue sobre cuáles y cómo se han de distribuir los conocimientos básicos de la historia a fin de entender la realidad actual y generar mayores interrogantes sobre ella. Y en todo caso, trascender la idea de que la historia sólo es útil como el mínimo bagaje para diferenciar las pirámides de Egipto con los basamentos piramidales de Mesoamérica en una simple estampa de fotografía, sin entender el origen real o ficticio de las míticas concepciones, y sobre todo: porqué es importante, para qué sirve, y cuál es la utilidad de conocer sobre esos fenómenos³⁵.

³⁵ Entre los programas de estudio de primaria y secundaria no existen grandes diferencias, el problema radica tanto en uno como en otro nivel, en su enseñanza. Así por ejemplo, en la primaria, lo que se fomenta es el culto cívico, donde el tributo a fechas, personajes y acontecimientos, sitúan a la historia como una serie de eventos descontextualizados. La historia no se explica, se niega a los estudiantes de primaria la posibilidad de entender los procesos o intervenir de los procedimientos de la historia. En el nivel secundaria permea una situación similar, pues a la excesiva cantidad de contenidos se suma la mala formación de los profesores de este nivel, empezando por el hecho tan común que es hallar a profesionistas en otras áreas impartiendo esta asignatura, y en segundo, las carencias conceptuales de los propios maestros normalistas. Ambos son parte de los verdaderos problemas que toda reforma educativa debía considerar.

Los intelectuales, especialistas, funcionarios y sobre todo la prensa que los convocó no fueron capaces de ver lo que hay detrás de las condiciones reales de la educación básica en México, y con ello, del propio discurso que representa la historia por ellos defendida, es decir, de un discurso creado para ciertos grupos y que ha trascendido generaciones hasta consolidarse como el pasado de la humanidad incuestionable y en aparente ausencia de renovación.

Con o sin reforma tales concepciones permanecerán inamovibles, porque en apariencia el discurso histórico de cualquier programa de estudios, es resultante de un proceso de legitimación que le ha dado su lugar en la canasta de conocimientos básicos para la formación de cualquier ciudadano. Sin embargo, no por ello se da respuesta sobre cuál historia es la idónea para enseñarse en la escuela secundaria en México, o en todo caso, ¿para qué enseñar historia?

Se ve, se siente, el SNTE está presente

La polémica desatada alrededor de la reducción de contenidos y de tiempos por cada asignatura, prevista por la RIES, devino también en una serie de discusiones de tipo laboral en la que la opinión de determinados sectores fue determinante para que el futuro de la reforma poco a poco se fuera perfilando.

La opinión del *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE) sobre la RIES no se hizo presente sino hasta una semana después de que ésta fuera dada a conocer de forma oficial, justo cuando el Secretario General de dicha organización sindical, Rafael Ochoa, aseguró que para la elaboración de la iniciativa gubernamental nunca fueron tomadas en cuenta las opiniones de los maestros de nivel secundaria considerados, según su testimonio, como los “verdaderos expertos” en educación (“La reforma a la secundaria, planeada desde los escritorios, afirma el SNTE en *La Jornada*, 26/07/2004).

Sólo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se había expresado con anterioridad en contra de la propuesta de reforma, sobre todo en lo tendiente a las posibles afectaciones en el ámbito laboral de los docentes, dada la supuesta reducción de asignaturas para el nivel secundaria, y amenazando con realizar paros de labores en

manifestación de oposición a la iniciativa. El rechazo a la aplicación de la RIES se convirtió en una de las demandas constantes durante los mítines y manifestaciones en contra del gobierno por parte de los llamados maestros disidentes.

En obvia respuesta a la denuncia del SNTE, y a tres días de que éste hizo público el envío de dos oficios signados por Elba Esther Gordillo, presidenta de la organización, donde solicitaba a las autoridades educativas la integración de una comisión bilateral, la SEP instaló una mesa de trabajo en la que ambas instancias de forma coordinada discutieron sobre las implicaciones laborales, presupuestales y de reorganización escolar en torno de la RIES, acto que se realizó a puerta cerrada y sin la intervención de los medios de comunicación.

En la negociación, efectuada el 6 de julio del 2004, participaron cinco representantes de la SEP, siete del sindicato magisterial y dos Secretarios de Educación (Sinaloa y Zacatecas); por parte de la dependencia participaron los directores de *Normatividad*, Francisco Deceano Osorio; de *Investigación Educativa*, Ernesto Castellanos, y de *Materiales y Métodos*, Elisa Bonilla, así como la coordinadora de *Actualización y Capacitación de Maestros*, Alva Martínez Olivé, y el director adjunto de Investigación, Francisco Miranda. (“Discutirá la SEP con el sindicato aspectos de reforma en secundaria” en *La Jornada*, 7/07/2004)

Tras la reunión antes referida, la comisión negociadora del sindicato magisterial señaló que era necesario pactar con la SEP la realización de una consulta nacional en la que se involucraría a miembros del magisterio nacional, a especialistas y padres de familia, a fin de discutir cuestiones relativas a los programas de estudio y la gestión escolar. Aunado a esto, Carlos Antonio Pérez, secretario general de la sección 10 del SNTE, criticó la propuesta de la SEP ya que, desde su punto de vista, la RIES pretendía regresar a la organización curricular por áreas³⁶ y generar una “balcanización” del sistema educativo,

³⁶ El modelo propuesto por la RIES no promueve el regreso a la estructura curricular por áreas de conocimiento prevaleciente durante la reforma educativa echeverrista -1976-, sistema que se reformó con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (18 de mayo de 1992), que planteó entre sus líneas de acción la reformulación de los contenidos, mediante el reestablecimiento del estudio sistemático de la asignatura de historia, en lugar del área de ciencias sociales. (ver Lamonedá Huerta, Mireya *El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en la secundaria: 1992-1993* en Diccionario de Historia de la Educación en México)

esto último dada la intención de la iniciativa de otorgar a las Entidades Federativas la libertad de elegir una asignatura estatal con nueve horas semanales en total para los tres grados del nivel secundaria³⁷, lo que el representante sindical sobreinterpretó como una renuncia de la SEP a su atribución y obligación de ser la rectora en materia educativa. (“Advierte el SNTE serias deficiencias en la reforma de la SEP en secundarias” en *La Jornada*, 10/07/2004)

Con este testimonio se evidenciaron varias cuestiones que es necesario resaltar. Por un lado la falta de conocimiento profundo de la nueva propuesta, que no regresa a la organización curricular por áreas, sino que incorpora líneas curriculares como en el caso de ciencias y la compactación a un sólo grado de ciertas asignaturas. Más aún, llama la atención la visión conservadora y centralista en la que en lugar de reconocer la iniciativa de la SEP de dar mayor libertad a las Entidades Federativas del país para decidir en relación al currículum, y exigir en todo caso la renuncia a un currículum lineal, centralista y nacional, se cuestionó la posibilidad de elección y apertura que permitiría a los estudiantes tener un contacto —en apariencia menos ambiguo—, con los conocimientos más cercanos y acordes a su entorno. En una posición eminentemente conservadora, el SNTE se mantuvo al margen de un mantenimiento en la estructura educativa, sin promover cambios que pudieran afectar su propia posición dentro de la misma.

El representante del SNTE también criticó la premura con la que se estaba llevando a cabo el plan para la aplicación de la propuesta y descalificó los cambios curriculares argumentando la existencia de “aberraciones” y “puntos de conflicto” detectados por maestros que ya habían revisado los programas de estudios de la RIES, sobre todo en lo relativo a las asignaturas de física, química, biología, formación cívica y ética e inglés, sin especificar a qué se refería con ello. (“Advierte el SNTE serias deficiencias en la reforma de la SEP en secundarias” en *La Jornada*, 10/07/2004)

³⁷ De acuerdo con el plan de estudios vigente para el nivel secundaria –Plan y Programas, 1993– las Entidades Federativas tienen la oportunidad de elegir una asignatura que se imparte tres horas semanales en un sólo grado del nivel en cuestión. Con el proyecto del año 2004 de la RIES, la elección de asignaturas estatales aumentaría, previendo la elección de una asignatura por cada grado, en un total de nueve horas semanales a lo largo de todo el ciclo de estudios de secundaria. Para mayor referencia en la distribución horaria prevista ver el mapa curricular RIES 2004 (*Cuadro 1*). (SEP. Plan y programas de Estudio. Secundaria, 1993; SEP. Propuesta Curricular RIES, abril 2004)

Paralela a las intervenciones del sindicato, la SEP se retractó sobre la existencia de una fecha o plazo fijo para la aplicación de la reforma. En definitiva, la serie de cuestionamientos derivados de las críticas de especialistas —y no especialistas— en contra de la RIES surtieron un efecto tal que el secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, notificó la preparación de una consulta para mejorar mediante el consenso la iniciativa de reforma, negando con ello la existencia de una fecha límite para su aplicación que, como en un principio se había informado, estaba prevista para el ciclo escolar 2005-2006. El funcionario confirmó que para ese momento la reforma aún no estaba totalmente concretada, hallándose en proceso de análisis por parte de especialistas y anticipando que en caso de ser necesario entraría en vigor en un plazo posterior, incluyendo la posibilidad de que se ejecutara durante el cambio de administración del gobierno. (“Interesa a la SEP que los cambios partan del consenso” en *La Jornada*, 26/06/2004; “La reforma a secundaria, sin tiempos fatales: SEP” en *Milenio*, 26/06/2004; “Ninguna reforma en secundaria si no hay consenso, asegura Tamez” en *La Jornada*, 1/07/2004; “Retiran plazo para la reforma en secundaria” en *El Universal*, 1/07/2004; “En fase de consulta, la reforma en secundarias: SEP” en revista *Proceso*, 15/07/2004)

La comedia de enredos con matiz de drama patriotero llegó entonces a uno de sus clímax, cuando el mismísimo Secretario de Educación, instancia oficial responsable e impulsora de la RIES, señaló también su desacuerdo con la omisión de la historia prehispánica de los contenidos de esa asignatura, anticipando con ello la posible modificación del proyecto tan ampliamente criticado y la posibilidad de inclusión de este periodo como parte de los contenidos de la iniciativa. Con ello parecía dársele la razón a aquellos que habían tenido la ocurrencia de calificar al conjunto de funcionarios del gobierno foxista como un “gabinete Montessori”.

Para no quedarse atrás el subsecretario de educación básica, Lorenzo Gómez Morín, principal portador de la reforma, y por ende de las críticas acaecidas sobre ella, también se retractó de la visión anticipada de la aplicación de la reforma. El funcionario, poco después de generada la polémica en torno a la asignatura de historia y de haberse manifestado firme en la defensa de su propuesta, reculó en sus certezas y comenzó a decir que la iniciativa aún se encontraba en proceso de discusión. Calificó entonces a la RIES como una propuesta

preliminar sujeta al análisis y aportaciones de especialistas en cada disciplina y en la educación en general, y además aclaró que en su proceso de elaboración no sólo participaron especialistas, sino también funcionarios de educación de todas las entidades federativas, jefes de nivel, jefes de enseñanza de las diferentes asignaturas y maestros, sin ahondar en cada uno de estos supuestos actores. (“Reforma, sólo si hay consenso” en revista *Proceso*, 11/07/2004)

A mediados de julio, a poco más de un mes de desatada la polémica sobre la desaparición del tema de civilizaciones prehispánicas de los contenidos de la asignatura de historia, Reyes Tamez volvió a aparecer en el debate sobre la RIES, justo a unas horas antes de comparecer ante la Comisión Permanente del Congreso de la Unión para explicar la iniciativa, en esta ocasión anunciando que las autoridades federales decidieron reconsiderar su posición inicial y, por el contrario a ésta, mantendrían la enseñanza de la “historia indígena” en la secundaria —refiriéndose evidentemente a los temas de culturas prehispánicas— en caso de que una serie de especialistas convocados para analizar la propuesta, así lo consideraran.

Esto después de haberse reunido con 10 instituciones especializadas en historia convocadas por dicha instancia, quienes llevarían a cabo un concienzudo análisis del programa de historia así como toda serie de propuestas sobre el proyecto de la RIES. De esta manera el secretario de educación advirtió que las decisiones de los académicos convocados serían inapelables, pues en caso de que éstas llegaran a requerir la reincorporación de la temática en cuestión, así se haría. (“Sí habrá historia indígena en las secundarias: Reyes Tamez” en *La Crónica*, 15/07/004). En conclusión, antes de conocer la resolución de dichas instancias, la SEP anticipó con decoro la posibilidad de reincorporar la historia prehispánica y satisfacer con ello a la serie de críticos que se enfocaron solamente en ese punto.

Si ríes al último,
¿RIES mejor?

En una actitud evidentemente sosegada, y tras haberse retractado de sus iniciales argumentos, ambos funcionarios portavoces de la reforma, se prepararon para sus respectivas comparecencias ante los representantes populares. Recordando que en el auge de la discusión sobre la eliminación de las culturas prehispánicas del programa de historia, y la intromisión de sujetos de la política nacional en el debate, el secretario de educación y el subsecretario de educación básica, además de ser fuertemente criticados, fueron citados a comparecer ante instancias del poder legislativo.

Primero correspondió al titular de la SEP, Reyes Tamez Guerra, quien se presentó ante la Comisión Permanente del Congreso de la Unión el 14 de julio de 2004, justo un día después de que maestros de la CNTE amenazaran con realizar un paro nacional en caso de que se llevara a cabo la aplicación de la reforma. Según lo anunciado, el secretario se haría acompañar de otros funcionarios de la dependencia, como el propio subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín; de *Planeación y Coordinación*, José María Fraustro Siller; de *Servicios Educativos para el Distrito Federal*, Sylvia Ortega, y la directora de *Materiales y Métodos Educativos*, Elisa Bonilla. (“En la Permanente, Tamez explica hoy su reforma para Secundarias en *La Jornada*, 14/07/2004)

Al encontrarse frente a los legisladores en el salón Miguel Ramos Arizpe del Senado de la República, el Secretario de Educación comenzó por aclarar que el proyecto de la RIES aún no estaba consumado y que la propuesta definitiva se construiría a partir de las opiniones tanto de especialistas como de maestros. Durante su rendición de cuentas, el funcionario explicó varias de las características de la iniciativa, entre ellas la atención al rezago así como su búsqueda por reducir los altos índices de deserción y reprobación en el nivel secundaria. (“Sí habrá historia indígena en las secundarias: Reyes Tamez” en *La Crónica*, 15/07/004)

El titular de la SEP explicó además el énfasis de la iniciativa por revertir los bajos niveles de aprovechamiento en lectura y matemáticas, reflejados en evaluaciones internacionales, y sentenció que el problema de fondo se encontraba en la estructura y la

carga curricular, lo que fue rebatido por el diputado oaxaqueño Heliodoro Díaz, quien aseguró que los problemas de aprovechamiento se deben a problemas como la marginación y la pobreza. (“Libra Tamez crítica a reforma educativa” en *Reforma*, 15/07/2004)

A pesar de que el secretario trató de evitar las críticas sobre la eliminación de las culturas prehispánicas de los planes de estudio de secundaria anticipando que su estudio se ampliaría en el nivel primaria, la mayor atención de los legisladores no sólo estuvo centrada en las fallas y carencias de la iniciativa, sino precisamente en lo concerniente a la asignatura de historia. Los representantes calificaron el proyecto de la RIES como "parcial" y "faccioso", por la pretendida omisión del estudio del México prehispánico. El perredista Gilberto Ensástiga no sólo consideró que el plan de la SEP atendía de manera “parcial” los problemas de la educación básica, sino que además calificó la iniciativa como una “contrarreforma”, que no fortalecería ni los conocimientos, las habilidades, ni los valores de los estudiantes, y además, entrando nuevamente en un discurso nacionalista, aseveró: “Nos preocupa que se pretende eliminar paulatinamente la formación integral y humanista, priorizando la preparación para el mercado laboral y eliminando contenidos de identidad nacional, que son fundamentales para quienes sostienen que el nacionalismo es una bandera muy importante” (“Legisladores reprueban a Tamez; el plan de reforma es faccioso, dicen” en *La Jornada*, 15/07/2004)

El senador priísta César Camacho Quiroz, también emitió su crítica en torno al programa de historia. Consideró la reducción de contenidos como un atentado y señaló: “Me parecería riesgoso y hasta maniqueo suponer que podemos evitar el conocimiento de hitos importantes de la historia universal y la de México, y llegar a suponer o sugerir, peor aún, que una expresión como ésta (en referencia a la democracia) nace en México en el 2000”, Reyes Tamez respondió sujetándose a la estructura de la RIES y les recordó que ésta no pretende la reducción sino “compactación” de asignaturas y agregó que la SEP esperaba el análisis de especialistas para mejorar el programa de historia, aún así el senador no satisfecho con la respuesta, insistió, agregando que en las escuelas lo que se “debe” enseñar es “la cuenta larga de la historia”. (“Legisladores reprueban a Tamez; el plan de reforma es faccioso, dicen” en *La Jornada*, 15/07/2004)

Hubo también otras intervenciones más conciliadoras. El senador del PAN Marco Adame Castillo salió en defensa del secretario de educación, señalando que la RIES tenía una base democrática pero que, sin embargo, era un proyecto “perfectible”. Otros senadores priístas como Tomás Vázquez Vigil, ex dirigente del SNTE, quien se limitó a plantear sus dudas sobre los contenidos y presupuesto, y Manuel Bartlett (Secretario de Educación durante el gobierno de Salinas) también intervinieron en actitud moderada, este último señaló que las críticas iniciales al proyecto se debieron a un “problema de comunicación”, y agregó que la SEP se encontraba “en buenas manos”. (“Legisladores reprueban a Tamez; el plan de reforma es faccioso, dicen” en *La Jornada*, 15/07/2004)

A una semana de la comparecencia del secretario de educación en el Senado, correspondió el turno a Gómez Morín, frente a la Comisión de Educación de la Cámara de diputados. Durante más de tres horas, el subsecretario explicó a los diputados las características de la pretendida reforma, y agregó a su discurso que cualquier decisión que se tomase sobre ella sería el resultado de un pacto federal que desde tiempo atrás se había estado ejecutando. Asimismo anunció la realización de consultas y foros para incorporar la participación de los maestros, mismas que serían coordinadas por cada una de las secretarías de educación estatales, quienes además realizarían el diagnóstico de las condiciones de rezago y las necesidades de presupuesto en sus respectivas entidades. Alrededor del tema que generó la polémica, es decir, de la reducción de contenidos de historia, el funcionario enfatizó a los legisladores que se integrarían todas las propuestas que recibiese el equipo de trabajo. (“Piden a SEP profundizar en reforma a secundaria” en *El Universal*, 21/07/2004)

Las respuestas de los legisladores versaron sobre el acuerdo común de la necesidad urgente de reforma, pero también sobre las muestras de inconformidad por la “mutilación” en la asignatura de historia. Las mayores críticas y muestras de rechazo surgieron de los representantes de los partidos de oposición, quienes además negaron la calidad de “integral” de la propuesta y cuestionaron la inexistencia de capacitación para los docentes. Entre los presentes se encontraban tanto maestros de secundaria como el presidente del *Colegio de México*, Andrés Lira, a quienes no se les permitió expresar sus opiniones durante el desarrollo de la sesión. (“Defiende SEP la reforma en educación secundaria” en

Reforma, 21/07/2004; “Piden a SEP profundizar en reforma a secundaria” en *El Universal*, 21/07/2004)

Como se puede observar las posiciones de los funcionarios, expuestas en el breve relato de ambas comparecencias, giran en torno a una serie de críticas de carácter coyuntural y político que no trascienden a un nivel de análisis real de las condiciones de la educación secundaria en el país, ni mucho menos en el ámbito de la enseñanza de la historia. En el primer sentido, se puede ver cómo la educación se convierte en otro títere maniatado con el que se juega a partir de discusiones partidistas en una lucha por el poder político latente en el momento en el que aconteció la polémica sobre la RIES. La problemática fue llevada al nivel del debate político de los “video-escándalos” o del “rescate bancario”, al grado de hacerse tema de discusión en las esferas del poder legislativo, que sin pena ni gloria terminarían por aprobar una iniciativa que se transformaría cosméticamente sólo para dar satisfacción a sus viscerales exigencias.

En el mismo nivel está la disputa por los contenidos que deben o no enseñarse en la escuela secundaria. Sin ningún tipo de rubor, los propios partidos destacados por su visión conservadora, no ocultaron su interés porque los “viejos hitos de la historia” siguieran siendo parte de la formación patriótica (o patriotera) de los mexicanos. Así el cúmulo de discusiones se centraron en un debate anquilosado sobre la exigencia de reincorporar la historia prehispánica o en negar los posibles alcances del enfoque pedagógico de la propuesta, pero jamás en pensar en la historia a partir de un debate distinto, lejos del instrumento que legitimase su propia posición privilegiada en el cimiento político del país.

Sigue siendo curiosa la intromisión de ciertos grupos en una discusión que en teoría no les corresponde. Lo más lamentable es el hecho de que dichas posturas, es decir, en la esfera de lo político, son las que terminarán por decidir cuál será el rumbo de la reforma y con ello el propio giro constante de la educación secundaria. Este teatro de disputas no muestra lo que hay detrás del telón, lo que no es visible y por tanto incambiable. Evidentemente se vuelve preferible simular un desacuerdo tan simple como poner o quitar al mito antiguo mexicano y generar toda serie de tormentas alrededor de ello, antes que dejar que las capas que sostienen las condiciones de rigidez de la educación secundaria en México, se tambaleen.

En un grado similar está el papel que interpretó el propio SNTE, que lejos de traducirse en una verdadera representación de los maestros se convirtió en un verdadero histrión en el juego de lo político. Ambas estructuras (poder legislativo y sindicato) jugarían un papel decisivo en la aplicación de la reforma. Las críticas derivadas de los representantes sindicales estuvieron en el mismo nivel, la única diferencia es que encarnaron la gran preocupación de los maestros, sus privilegios laborales. Pero en ambos casos el papel del maestro siguió y sigue siendo el mismo: receptor de supuestas transformaciones educativas que en realidad, le son ajenas.

Desde esa perspectiva la mayor preocupación de los maestros fue que no se les excluyera en el reparto de horas y asignaturas que se amenazaba con comprimir. Pero aún así, nadie se ha detenido a preguntar a los maestros, lejos de lo laboral, cuáles son sus preocupaciones como agentes esenciales en la educación, por ejemplo en el tema a debate, sobre la cuestión de la asignatura de historia. ¿Realmente estarán conformes con el programa que tienen?, o acaso ¿Será mejor transformar el viejo adagio que versa: “*más vale malo conocido, que malo por conocer*”? El Sindicato no se ha hecho partícipe de éstas preocupaciones, ni los políticos, ni la SEP, ni mucho menos los propios historiadores. Y hay algo muy cierto, nadie se ha preguntado qué es lo que tiene que cambiar y cómo es que tendría que cambiar.

Sin ser ese el objeto de la investigación, ésta es una cuestión provocativa. Sin embargo es preferible dejar en manos de los estudiosos del sistema educativo mexicano el acercamiento más oportuno a estas especulaciones. Por ejemplo, en una aproximación similar, Gilberto Guevara Niebla, precursor de la anterior reforma educativa del nivel en cuestión, señaló algunos cuestionamientos a la propuesta de la RIES justo en pleno auge de la polémica. En primer lugar y, de acuerdo con el autor, la propuesta de la RIES de acabar con el enciclopedismo era falsa, en tanto que se preveía el mantenimiento de un modelo que por su naturaleza es enciclopédico, es decir la estructura curricular por asignaturas (“La escuela secundaria: reforma polémica” en revista *Proceso*, 4 /07/2004)

Ante el comentario del reconocido académico mexicano es necesario destacar que el problema de la estructura curricular no había sido cuestionado por ninguno de los críticos de la RIES, dada la implicación de imponer una manera virtualmente distinta de estructurar

el conocimiento para el nivel secundaria, lo cual seguramente traería consigo una discusión todavía de mayor envergadura que la suscitada con el programa de historia.

Volviendo al punto anterior, Guevara Niebla sugirió que el verdadero cambio en la escuela secundaria implicaría la propia democratización de la SEP, un factor esencial desde su perspectiva, en tanto que legitimaría la participación ciudadana en la educación, utopía que se revierte por la existencia de un aparato institucional tan portentoso como lo es precisamente, el SNTE. (“La escuela secundaria: reforma polémica” en revista *Proceso*, 4/07/2004)

Acercarse a esta perspectiva permite ver cuestiones no tan desvinculadas del objeto de estudio, en tanto que dan un marco para entender gran parte del trasfondo del movimiento de reforma, y más aún de las posiciones que inconscientemente giraron alrededor de ella. Así se observa que el interés por cuestionar y transformar puntos tan enraizados como la estructura del sistema educativo, o como en el caso que aquí interesa, el discurso histórico real y legítimo sustentado en el programa de historia, simplemente no existió, o al menos hasta el punto actual de este breve recorrido por la historia de la RIES, no se ha evidenciado.

¡Dicen los que saben!

En el momento en el que la SEP da la palabra a los que se supondrían como “verdaderos” especialistas de la enseñanza de la historia, se presume que habrían de cambiar las cosas, por supuesto en términos del conocimiento y la firmeza de ideas que los respaldan. Así, y volviendo un poco a los hechos que giraron alrededor del programa de estudios propuesto para la asignatura de historia en el 2004, y so pretexto de referir nuevamente a la polémica suscitada en torno a ella, es importante reseñar el papel y las opiniones de estos especialistas, independientemente de aquellas que fueron emitidas a través de la prensa escrita.

Ya se ha mencionado con anterioridad que tras la serie de manifestaciones de descontento emanado de diversos sectores de la sociedad, incluyendo a intelectuales y a especialistas en el ámbito de la historia, sobre todo a través de los medios de comunicación,

la SEP asumió una actitud más conciliadora, aplazando la fecha prevista para la aplicación de la RIES hasta que ésta fuera previamente consultada y analizada por verdaderos especialistas en cada una de las disciplinas, y por supuesto de la educación en general, y en el caso muy específico que aquí corresponde, en el marco de la enseñanza de la historia.

La SEP convocó a principios del mes de julio a diversos académicos e instituciones bajo la tutela de la Academia Mexicana de las Ciencias, para que analizaran cada uno de los documentos y materiales de la RIES, incluyendo los programas de estudio de cada asignatura³⁸. Ello derivó en un acuerdo realizado en una reunión entre miembros de la connotada academia y Gómez Morín, a fin de que sus opiniones, sustentadas, definieran el futuro de la reforma³⁹.

Así se conformó el *Comité de la AMC de Especialistas en Educación* que integró a miembros de la academia que no estuvieron involucrados ni en la elaboración de la propuesta de la SEP ni en el equipo que asesoró a quienes la elaboraron, pero que trabajaron, directa o indirectamente, en el estudio de fenómenos educativos y de cada una de las disciplinas que se imparten en el nivel secundaria, cuyas observaciones fueron entregadas al Dr. Octavio Paredes, presidente de la Academia Mexicana de las Ciencias a fin de atender al acuerdo antes mencionado.

El Comité quedó conformado por Emilia Ferreiro en el apartado de *Español* y Antonia Candela en la línea de *Ciencias y Tecnología*, ambas investigadoras del *Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav*; Rosa María Farfán en el área de *Matemáticas* (Cinvestav) y, Romana Falcón, académica del *Centro de Estudios Históricos del Colegio de México*, en lo relativo al apartado de *Historia*. El equipo fue coordinado por Ricardo Cantoral Uriza matemático y coordinador del área de *Educación Superior del Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del IPN*.

³⁸ La susodicha reunión se llevó a cabo el 7 de julio de 2004, en el entonces Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

³⁹ Esa no fue la primera vez que se tomó en consideración la opinión de los destacados académicos. En el mes de noviembre del 2003 la SEP hizo llegar una versión preliminar de los programas de estudio, en el caso particular de la asignatura en cuestión, la versión inicial antes signada dividía la historia en dos cursos, sin la imbricación propuesta en la versión del mes de abril del 2004.

También se incorporaron opiniones de otros miembros de la Academia, hechas llegar al comité en distintos momentos. En esta modalidad se incluyeron los escritos de Pablo Latapí y Josefina Zoraida Vázquez enviados a Romana Falcón en lo relativo al apartado de Historia. En el caso de las otras especialidades se encuentran las consideraciones que Teresa Carbó y Luis Fernando Lara en Español; las aportaciones de José Antonio de la Peña, Carlos Boch y Ricardo Cantoral en Matemáticas así como diversos especialistas en el caso de Ciencias.

Los resultados se hicieron llegar a la SEP en reunión en la Sede de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), bajo la coordinación de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos el día 4 de agosto de 2004. Se integraron las observaciones a los puntos generales de la RIES, así como lo concerniente a cada asignatura, lo que correspondió a los académicos e instituciones dedicados al estudio de cada especialidad.

Sobre los planteamientos generales de la RIES, diversos miembros de la academia aportaron sus observaciones, entre ellos: José Antonio de la Peña (UNAM), Jorge Flores (UNAM), Teresa Carbó (CIESAS), Romana Falcón (Colmex), Fernando del Río (UAM), Héctor Riveros (UNAM), Jesús Valdés (UNAM), George Dreyfus (UNAM), Silvia Torres (UNAM), Ricardo Cantoral (Cinvestav), Julia Tagüeña (UNAM) y Felipe Martínez Rizo (INEE). Cabe resaltar que en ningún momento se consideró la participación de catedráticos o investigadores de la Escuela Normal Superior de México, institución directamente vinculada a la formación de profesores del nivel secundaria.

De acuerdo a las consideraciones de los académicos, algunos de los cambios promovidos en el *marco general de la RIES* y estimados como positivos, fueron:

- a) La propuesta de otorgar una hora semanal a la atención de los grupos por parte de “profesores coordinadores de grupo” al igual que el aumento de tiempo que el profesor dedica a cada grupo y la disminución de la cantidad de grupos atendidos por cada maestro.
- b) El aumento de los periodos de clase a un mínimo de 60 y un máximo de 120 minutos, lo que en opinión de los analistas permitiría el desarrollo de mayores actividades de aprendizaje.

- c) La atención al rezago educativo, sin olvidar que la RIES sólo contribuiría parcialmente en su abatimiento.
- d) En términos generales la propuesta global del proyecto de reforma fue considerada favorable. (Academia Mexicana de las Ciencias. Agosto, 2004)

Algunas de las acciones que el Comité consideró necesarias antes de llevar a cabo la reforma fueron las siguientes:

- a) Explicitación de las razones de índole académica que motivaron los cambios dentro de cada asignatura.
- b) Atención a la formación y actualización de los profesores.
- c) Reelaboración de los contenidos, sobre todo en los ámbitos que generaron mayor disenso.
- d) Utilización del recurso de piloteo de los programas para que las asignaturas pudieran sustentar académica y científicamente las razones del cambio curricular y evaluar las posibilidades reales de reproducibilidad en el país.
- e) Explicitación de las características curriculares en las tres modalidades del nivel secundaria, general, técnica y telesecundaria.
- f) Darle seguimiento académico especializado, a fin de analizar sus alcances y consecuencias. (Academia Mexicana de las Ciencias. Agosto, 2004)

En relación a las observaciones generales antes reseñadas, se pueden deducir varias cuestiones. A diferencia de las manifestaciones de desacuerdo presentadas por la prensa en contra de la RIES, las observaciones generales mencionadas se expresan a favor de la propuesta, lo que hace suponer tres posibles explicaciones: la primera tendría que ver con la falta de un conocimiento real de la iniciativa por parte de aquellos que la descalificaron inicialmente; en segundo, que posiblemente ante la necesidad de elaborar una crítica sustentada y seria, la cual habría de ser revisada directamente por las autoridades de la SEP, privó un ambiente de cordialidad y condescendencia, o bien; tercera, que realmente el

sustento de la RIES suponía un cambio positivo desvirtuado por las circunstancias anteriores.

En el caso concreto de la asignatura de historia, las instituciones y académicos que participaron expresando sus observaciones al programa de estudios fueron: la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, el Instituto Mora, la Universidad Pedagógica Nacional, la Academia Mexicana de Historia, Miguel León Portilla, José María Muría (AMH), Gisela Von Wobeser (AMH), Jorge Alberto Manrique (AMH), María Ángeles Romero Frizzi (AMH), Josefina Zoraida Vázquez y Vera (AMH/Comité Mexicano de Ciencias Históricas), Luz Elena Galván (CIESAS), el Instituto Nacional de Antropología e Historia y, el Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM. Dichas observaciones se entregaron a la SEP a través de la Dra. Romana Falcón (CEH y Colmex), quien fungió como la representante de historia ante el Comité de especialistas.

En la revisión hecha por las instituciones y académicos convocados por la AMC en el caso específico de la asignatura de historia hubo más coincidencias que desacuerdos. Los trabajos presentados por lo general no excedieron de 7 cuartillas en cuanto a la extensión del análisis, a excepción de la UPN que entregó más de 30 cuartillas. Así mismo, en su mayoría se limitaron al análisis de la pertinencia de los contenidos del programa.

La Dra. Romana Falcón, representante de la asignatura ante el comité, fue la encargada de resumir en un apartado de *consideraciones generales* las observaciones hechas por cada una de las instancias revisoras. Sin embargo, los puntos que a continuación se presentan son extraídos del compendio cuidadoso de las observaciones de cada una de las instituciones o especialistas individuales consultados y no de la revisión general hecha por dicha representante. Esto debido a que fueron halladas algunas contradicciones acerca de lo que ella consideró como acuerdos comunes entre todas las instancias participantes, mismos que no fueron totalmente perceptibles al momento de su revisión en forma independiente.

A continuación se reseñan brevemente los puntos de análisis más sustanciales en torno al programa de historia propuesto por la RIES (2004) extraídas de las instituciones antes mencionadas, excluyendo momentáneamente el trabajo de análisis de la UPN ya que debido a la especificidad de sus reflexiones, se retoman posteriormente de forma independiente.

HABLAN LOS ESPECIALISTAS

Observaciones de los especialistas del Comité de la AMC sobre el programa de Historia propuesto para la RIES en el 2004

DRA. ROMANA FALCÓN

La autora pertenece al CEH y Colmex. Sin embargo, las observaciones que se presentan forman parte del análisis que elaboró fungiendo como responsable de la asignatura de historia frente al Comité de la AMC.

Calificó como positiva la propuesta de reforma, por sus bases pedagógicas sólidas que procuran atender los problemas que atañen a la deserción y el funcionamiento del alumnado ya inscrito. Argumentó que además la RIES proponía un enfoque formativo, es decir la adquisición de competencias formales, por ello la autora consideró ciertos aspectos especialmente acertados como el de gestión, de organización y reducción de asignaturas con la consecuente ampliación de los periodos de clase.

Como representante de asignatura, señaló que las opiniones de los académicos convocados se habían mostrado por lo general a favor de suprimir la distinción entre Historia de México e Historia Universal con la condición de que se privilegiara el acontecer nacional y se lograra una verdadera relación entre ambas.

Consideró que algunos de los puntos que la SEP debía aclarar a la vez que mejorar eran los relacionados a la omisión del periodo prehispánico, sugiriendo un “repaso de dicho periodo antes de arrancar con el siglo XV así como una mayor referencia, a lo largo de todo el curso, a la multiculturalidad del país y a la situación de los pueblos indígenas”.

Hizo algunas observaciones específicas a los contenidos del programa como en lo referente al siglo XIX, donde se omitían, según la autora, las rebeliones de campesinos e indígenas, y en la unidad 4 referente al siglo XX “desaparecen los pueblos indígenas del programa a pesar de que han adquirido una importancia creciente a partir de 1994 y que mundialmente ha crecido la presencia de los pueblos originarios y la exigencia de respeto a la multiculturalidad”.

Aclaró además que, en relación a los temas, faltaba subrayar algunos acontecimientos del siglo XX, por ello consideró pertinente el que se incluyera el tema de la alternancia en el poder del año 2000.

Sugirió se desarrollara más el aspecto interdisciplinario con otras materias, y se precisaran los procedimientos de evaluación.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

(Documento de 3 cuartillas)

En las observaciones hechas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se consideró indispensable la mención de las culturas antiguas, el medioevo y las culturas de Mesoamérica en los contenidos de la asignatura. Se sugirió además que el programa de estudios se desarrollara en dos cursos de historia, de 4 horas semanales cada uno, ya sea nacional y mundial, o de la antigüedad a la Edad Media y del renacimiento a nuestros días.

Destacó su interés en la selección de contenidos, sugiriendo la revisión y actualización de los temas, a fin de que se privilegiara lo explicativo y su relación con el presente.

A su vez la FFyL ofreció sus servicios para la aplicación de cursos de actualización a los maestros de nivel secundaria en la asignatura de historia, para sensibilizarlos en el uso de herramientas y habilidades del historiador. Finalmente, propuso la aplicación de programa de estudios como prueba piloto previa a su ejecución definitiva.

INSTITUTO MORA

(Documento de 7 cuartillas)

El Instituto Mora sugirió que se diera mayor énfasis tanto al aspecto psicopedagógico como a la capacitación de los maestros de preescolar y de primaria en lo relacionado con el desarrollo de habilidades por parte de los alumnos.

Aclaró que era indispensable mantener el orden cronológico progresivo de los temas de historia vistos en el nivel primaria.

Dicho instituto incluyó en sus observaciones una propuesta de programa de estudios para los tres años de secundaria que incluía: un curso de “Geografía histórica. Etapas de la tierra y antiguas civilizaciones” para el primer grado, para segundo un curso de “Historia de México y el mundo: siglo XV al XX”, y en tercero un curso denominado “Problemas actuales de México y el mundo. Formación cívica y ética”.

Dedicó un gran espacio de sus observaciones para referirse al uso y elaboración de materiales didácticos para su uso en el nivel secundaria.

MA. ÁNGELES ROMERO FRIZZI (Documento de 1 ¼ cuartilla)

ACADEMIA MEXICANA DE LA HISTORIA

Sus señalamientos fueron muy generales, por ejemplo, aclaró estar de acuerdo con la reforma, pero sugirió que debía haber continuidad entre los

dos niveles, siendo lo más deseable, para ella, que la historia fuera enseñada en los tres grados de secundaria.

Sugirió además que al hacer una reforma lo que debiera de tomarse en cuenta son los contenidos, la pedagogía y el contexto social de los profesores y alumnos, agregó que: “la existencia de un libro de texto único es cuestionable”.

Concluyó que la reforma era necesaria, pero que debía ser planeada con tiempo y hacer pruebas en el aula.

MIGUEL LEÓN-PORTILLA

(Documento de 2 ½ cuartillas)

Entre las propuestas hechas por el historiador se encuentran la creación de una comisión permanente para la revisión de los planes de estudio que se integraría de representantes de instituciones de docencia e investigación en México.

Propuso además el análisis de los programas de estudio de primaria y de secundaria, pues consideró que existen temáticas que no necesariamente debieran dejar de estudiarse en la secundaria aunque ya hayan sido vistas en primaria, como en el caso concreto de la historia prehispánica y de las civilizaciones antiguas, los cuales consideró “temas fundamentales para la consolidación de la identidad nacional”.

Sugirió que la SEP revalorara la aplicación de la asignatura de historia en dos o tres grados; consideró además que se combatiera el memorismo, sin suprimir temas, y que “en la delineación de los contenidos participen especialistas de las varias disciplinas al lado de los pedagogos”.

Con relación a la propuesta de la RIES de crear un curso de historia de México y del mundo, opinó que lo más recomendable era que se impartiera la historia Nacional y la Universal de forma separada, sin desvirtuar que están relacionadas. Concluyó sugiriendo la participación de la Academia Mexicana de Historia en la actualización de los maestros de secundaria.

JOSÉ MARÍA MURÍA

(Documento de poco más de 2 cuartillas que el autor extrajo de una nota de opinión que el mismo publicó en el periódico “Mural”. Sección opinión. Guadalajara, Jalisco, el 16 de julio de 2004, intitulado “Arrancando nuestras raíces”)

ACADEMIA MEXICANA DE LA HISTORIA

El autor consideró que la reforma debía de empezar por el ámbito administrativo. Calificó de curiosa la actitud del gobierno que denominó entre comillas del “cambio”, en relación a las consultas que éste llevó a cabo en el Distrito Federal, y que el autor juzga por considerarlas sólo medios para informar o avisar de la reforma a ciertas personalidades capitalinas, dejando de lado a la provincia. Comparó al gobierno actual con el Tlaxcala prehispánico que “mandó cambiar el conocimiento que se tenía de la historia [porque] la idea era que se cambiaran ciertas cosas inconvenientes para su mandato”. El autor aseveró que al actual Estado Neoliberal le estorbaba el “México Profundo”, reduciendo con ello al mundo indígena, según el autor, como “un problema a resolver”.

Afirmó que: “pretender que mengüe el conocimiento de la historia prehispánica en los planes de estudio de enseñanza secundaria es un buen paso para desembarazarse del estorbo que les representa la cultura indígena y así someternos debidamente y con mayor facilidad a los designios neoliberales y sajones”.

DRA. GISELA VON WOBESER
ACADEMIA MEXICANA DE LA HISTORIA

La directora de la Academia Mexicana de la historia planteó varios problemas considerados preocupantes en el programa de estudios propuesto por la SEP, fundamentalmente la reducción a un solo año de la materia de historia y la fusión de la Historia Universal y la Historia de México, pues la calificó como una decisión precipitada, sobre todo el hecho de que la SEP no hubiera dado ningún tipo de fundamento teórico, metodológico o experimental que justificara dicho cambio.

De aplicarse dicho programa de estudios se generaría, según la autora, un debilitamiento de la conciencia de identidad nacional que “resulta fundamental para la formación de los niños y que es indispensable para la cohesión de nuestro país”. Además consideró posible un riesgo de confusión por parte de los alumnos en el terreno del aprendizaje, pues aseveró que “para afianzar los conocimientos resulta necesaria la repetición”.

Calificó de incomprensible e inaceptable el que los temas de historia prehispánica y del mundo antiguo estuvieran ausentes del plan de estudios. En ese sentido consideró que el nuevo plan implicaba un drástico empobrecimiento de contenidos.

Criticó la reducción de tiempo, como en el caso de los temas de la conquista y colonia que se proponían para una sola unidad, y calificó algunos de los tópicos como irrelevantes.

Cuestionó además la bibliografía que utilizó el equipo que elaboró la propuesta, la relación entre la propuesta curricular y las expectativas de desempeño, y el tiempo precipitado en el que se planeó la reforma.

Sugirió una serie de pasos a seguir por la SEP, entre los que se encontraban la elaboración de un nuevo currículo, la capacitación de un grupo piloto de maestros, la aplicación del programa de estudios en grupos piloto, la evaluación de sus resultados y la formación de una comisión permanente para la revisión de la reforma.

JORGE ALBERTO MANRIQUE

(1 ½ cuartilla)

ACADEMIA MEXICANA DE LA HISTORIA

El autor citado presentó una crítica sumamente favorable a la propuesta de la RIES. Se mostró de acuerdo en que se diera mayor énfasis a español y matemáticas. “La historia es muy importante, pero lo primero es escribir y hacer las matemáticas. Reducir las horas de historia tiene un precio, ni modo; es mejor que se haga bien”.

Proporcionó una serie de sugerencias en lo relacionado a la historia prehispánica, como el que en la primaria se debiera hacer el estudio desde el hombre de Tepexpan hasta 1519, entre otros aspectos.

Concluyó: “La forma y selección de los temas me parece muy bien”.

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

(3 ¼ cuartillas)

CIESAS y miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

La autora planteó una crítica favorable hacia el enfoque del programa de estudios, pero cuestionó la ausencia de un capítulo que explicara la corriente historiográfica y los supuestos teórico metodológicos de los que parten los contenidos. También cuestionó el hecho de que en el programa no se explicara el porqué de la desaparición de la historia en primer y tercer grados de secundaria, y que dentro del mismo, al hablar de diversidad cultural, según la autora, solamente se hacía alusión a la expresión de “grupos étnicos”. También criticó el que no se explicara el uso del término multiculturalidad.

Sugirió la aplicación del programa en pruebas piloto para la obtención de bases empíricas de la propuesta.

Reiteró su desacuerdo con la reducción de la enseñanza de la historia a un sólo grado del nivel secundaria, así como el inicio de los contenidos a partir del tema del siglo XV, ello lo calificó como una aparente intención de

considerar a la historia como una materia de segunda, en la que los estudiantes solamente serían capaces de aprender “algo” de la historia.

Manifestó su desconocimiento de una propuesta para la capacitación de los maestros y, finalmente, sugirió que se ampliara la bibliografía y la información referida a las sugerencias didácticas propuestas por el programa.

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

(4 cuartillas)

La institución se mostró a favor de que se realizara la reforma, pero sugirió se planeara una consulta permanente con especialistas y maestros. Consideró que la RIES tenía aciertos pero también puntos “inquietantes”, por ejemplo, consideró terribles los resultados del diagnóstico de la condición de la escuela secundaria, pero cuestionó las medidas y las modificaciones curriculares.

Planteó una serie de propuestas, entre las que se encontraban: el énfasis a la literatura para contribuir a hacer de la historia una asignatura menos “tediosa”.

El INAH consideró sumamente importante rescatar la inclusión de la historia prehispánica, con información actualizada de los últimos estudios y hallazgos. Con respecto a la fusión historia nacional y mundial: “No estamos a favor de una historia excluyente que exacerbe los rasgos de una ‘insularidad’ mexicana, que deviene en un estereotipo nacionalista que ignora a los demás. Por lo contrario, nos parece un acierto el propósito de entrelazar (...)”, pero aclaró que paralelamente debía existir una historia de México.

Con respecto al tiempo propuso que se aligerara la carga en primaria y se ampliara en secundaria, y que ésta se vinculara a geografía, civismo y ética.

Insistió en el punto de la capacitación y actualización de los maestros, además de ofrecerse como institución, para impartir talleres y cursos.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS DE LA UNAM

(12 de agosto de 2004, 4 ¼ cuartillas)

El instituto consideró que la organización de los contenidos mostraba deficiencias y contradicciones tanto con los propósitos como con el enfoque.

Sostuvo que los contenidos de las cinco unidades temáticas privilegiaban el estudio de la historia mundial a costa de la mexicana, ante ello pidió no ignorar el estudio de las peculiaridades culturales y regionales del país,

además sugirió que en cada unidad temática se dedicara la mitad de las horas a los temas de historia mundial que contribuyeran a explicar la realidad mexicana. Agregó que debía de incluirse la historia latinoamericana, tras calificar al programa de eurocentrista.

Consideró que los contenidos se restringían a una sola dimensión explicativa cuando, contradictoriamente, en los propósitos del programa se hablaba de multicausalidad. Ante ello sugirió que fueran analizados ordenada y gradualmente los aspectos económicos, sociales y culturales.

El equipo del INAH aseveró que la noción de temporalidad era una de las más complejas en el aprendizaje de la historia, y siendo en la adolescencia donde se alcanza mayor madurez cognitiva para la comprensión de dicha noción, consideró que era necesario volver a estudiar en secundaria los acontecimientos anteriores al siglo XV. Además por su importancia como “herencia histórica”, propuso la incorporación de una unidad que incluyera la enseñanza de los contenidos de la historia mundial relativos a la antigüedad, edad media, y a la historia prehispánica de México.

El instituto también criticó la exclusión de los temas de historia prehispánica y de todos los pueblos indígenas en la historia posterior al siglo XV. Propuso que los contenidos debían ponerse al día, criticó el que el programa se basara mucho más en el calendario cívico que en los procesos. Ante ello sugirió una re-periodización que no coincidiera con los siglos, que son los fundamentos del programa, ya que originaban ciertos inconvenientes para la presentación de algunos procesos de la historia.

Aseguró que el proyecto no tendría éxito sino se tomaba en cuenta la actualización de los maestros. Finalmente recomendó la creación de un comité permanente de seguimiento y evaluación del programa.

De las observaciones anteriormente reseñadas se pueden extraer los siguientes puntos medulares:

- ***El rechazo por la fusión entre Historia mundial y nacional.*** La mayoría de académicos e instituciones rechazaron la creación de un solo curso que integrara la historia del mundo con la de México, cuestionaron además la ausencia de fundamento teórico-metodológico por parte de la SEP para justificar dicha fusión. La Dra. Romana Falcón señaló en su introducción que todas las

instituciones estaban de acuerdo con dicho entrelazamiento, lo cual es falso. De acuerdo a los documentos revisados el único que se mostró a favor fue el *INAH*, bajo la justificación de que combinar ambas historias contribuiría a evitar exacerbamientos nacionalistas.

- ***Oposición a la omisión de los temas relativos al México Prehispánico y de la época antigua.*** Hubo una fuerte coincidencia en la petición de no excluir los contenidos de la historia prehispánica por su relevancia en la formación nacional. En términos de “identidad” León Portilla se manifestó nuevamente en contra de dicha exclusión. El resto se declaró en contra por cuestiones de enfoque y necesidad en la comprensión de los alumnos. El *INAH* se expresó a favor de que se incluyeran dichos contenidos, agregando la sugerencia de que éstos además se actualizaran; el *IHH* de la UNAM no sólo criticó que se excluyera la historia prehispánica sino además toda la historia de lo indígena aún después del siglo XV.
- ***Insistencia en el aumento de los cursos de historia.*** Todos insistieron en que aumentase el número de grados en el que se impartiría la asignatura de historia, de no ser posible en los tres años de secundaria, mínimamente en dos. Gisela Von Wobeser, de la *AMH*, insistió en que la programación de ocho horas semanales para un solo grado no sólo haría excesiva a la asignatura sino incluso aburrida, además agregó categóricamente que “para afianzar los conocimientos resulta necesaria la repetición” (AMC. Agosto 2004)
- ***Lo relativo al proceso electoral del año 2000.*** Ninguno de los representantes de las instituciones anteriormente reseñadas se pronunció ni a favor ni en contra de la inclusión de este tema, salvo la responsable ante el comité, quien expresó que bajo consenso, todos consideraban positiva la incorporación de dicho contenido, presentando como un acuerdo global su propia aseveración.
- ***Capacitación y actualización de maestros.*** Un punto nodal fue el de la actualización y capacitación de los profesores, dado que todas las instituciones revisoras llamaron la atención de la SEP sobre ese proceso. Algunas instituciones se ofrecieron a impartir cursos para la capacitación de maestros,

como fue el caso del *INAH* y la *FFyL* de la UNAM, este último explicando que su labor sería la de incorporar a los maestros las habilidades y visiones del trabajo de historiador. León Portilla sugirió que fuera la *AMH* quien se encargara de la actualización de los maestros.

- ***Propuestas alternas.*** Todos señalaron puntos a seguir y recomendaciones en torno a los contenidos o el enfoque de la asignatura, pero sólo el *Instituto Mora* presentó su propia propuesta de programa basado en una fusión entre historia nacional, mundial, geografía y formación cívica.
- ***Creación de un Programa Piloto.*** Otro punto de coincidencia fue el de sugerir a la secretaria la necesidad de programar un plan piloto para la ejecución de la RIES, y del programa de estudios de historia, a fin de obtener respuestas empíricas de lo propuesto.
- ***Creación de una comisión revisora.*** A fin de que se evalúe el desempeño y alcances de la reforma, prácticamente todos los estudiosos coincidieron en que se creara una comisión de especialistas con ese fin.
- ***Total acuerdo con la RIES tal y como se había presentado.*** Sólo el historiador Jorge Alberto Manrique se mostró halagadoramente convencido de la propuesta de la SEP.

Ante los comentarios y sugerencias antes reseñadas pueden observarse algunas cuestiones relevantes. Para el análisis del programa de historia se tomaron mayoritariamente en cuenta las opiniones de historiadores, es decir académicos e instituciones dedicadas fundamentalmente a la investigación histórica y no necesariamente involucrados directamente con la enseñanza de la historia en el nivel secundaria; de ahí que no es de sorprender que las observaciones resultantes de un análisis profundo de la propuesta se centraran básicamente en los contenidos de enseñanza, es decir en la discusión sobre el qué se debe enseñar y el cómo evitar que el programa pudiera caer en una escasez de contenidos.

Cuestiones como el diseño curricular, la relación de la historia con otras asignaturas o el “tipo” de historia que sería presentada a los adolescentes, en términos del discurso oficial

inmerso en los contenidos, a no ser por su cuantía, no fueron exploradas. Solamente Luz Elena Galván señaló la importancia de determinar el enfoque historiográfico de los contenidos como parte del sustento teórico del programa, pero no cuestionó el enfoque visible en la propia presentación o estructura de los mismos.

Tampoco fueron profundizados argumentos tan debatidos en un principio frente a los medios, como la historia indígena, a excepción de la constante exacerbada por la reincorporación de la historia prehispánica. No así, los representantes de las instituciones revisoras olvidaron en este punto cuestionar o indicar en qué términos se incluiría ese tema, es decir, si se conservarían exactamente los mismos contenidos del programa anterior, o si se actualizarían, se incorporarían otras culturas aparte de las ahí mencionadas, como las supervivientes y no sólo las extintas; si acaso se ponderarían cuestiones culturales y de costumbres ancestrales que prevalecen en la actualidad o se mantendría el interés por lo político, en una frase: si acaso el manejo, en términos del discurso ahí establecido, seguiría siendo exactamente el mismo.

A diferencia de las manifestaciones de desacuerdo presentadas por la prensa, que incluso rayaron en el exceso, las reunidas y reseñadas anteriormente fueron afables e incluso, complacientes. Llama la atención también el narcisismo con el que ciertas instituciones se aclamaron como las posibles capacitadoras y actualizadoras de los maestros, seguramente en términos conceptuales y de los temas propuestos por los contenidos, sin embargo ninguna de las antes mencionadas señaló algún proyecto concreto para tal fin, salvo el Instituto Mora, que presentó un breve proyecto centrado en la elaboración y diseño de materiales didácticos.

Desde la perspectiva de los académicos antes señalados sigue dominando la idea de que, en la educación básica, entre más se enseñe, mejor. De tal suerte que se deja de lado el propio trasfondo de los contenidos o la poca o nula comprensión de los mismos, ya no de los alumnos sino de los propios maestros del nivel en cuestión. La perspectiva del historiador es amplia y ambiciosa —en el sentido positivo de la palabra— sobre todo en términos de la reconstrucción histórica, sin embargo, la idea generalizada de que lo importante es no excluir sino incorporar más y más contenidos es difícil de conciliar con quien se encuentra más vinculado a los problemas reales del nivel secundaria.

Caso aparte fue el análisis realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, el cual, lamentablemente fue desdeñado en la presentación de las síntesis de consideraciones y sugerencias hechas en ese comité de la SEP. La Pedagógica se mostró más sensible a estos problemas, esto evidentemente dada la influencia de sus investigadores no sólo en el trabajo de la reconstrucción histórica, sino también de su enseñanza. De tal forma que incorporó el análisis de problemáticas vistas desde la perspectiva interdisciplinaria del especialista en educación.

La UPN elaboró un examen en varios niveles: revisó los principios y características de la RIES en el marco de la tensión social generada a partir de la iniciativa de reforma, la dimensión historiográfica y psicopedagógica del programa de estudios de historia, el diseño curricular y, las propuestas de gestión. Su reflexión sobrepasó los análisis hechos por otras instituciones, ya que no se limitó a aceptar o rechazar el programa de estudios de la asignatura, sino que identificó puntos y problemas sustanciales no visibles a simple vista. A grandes rasgos:

- Sugirió hacer a un lado la discusión sobre la selección de los temas de la historia, a cambio de que se infiriera en “la manera en que éstos conducen a la formulación del pensamiento histórico” (UPN, 2004: 8)
- En torno a la dimensión historiográfica de programa de estudios propuso renunciar a la lógica hegemónica de denominar a los cursos como lo “universal”, “mundial” o, incluso “nacional”, ya que, desde su opinión, estas clasificaciones reflejan una imposición sobre la forma de concebir la historia, opuesta incluso en términos de multiculturalismo.
- Criticó la periodización lineal y representativa de una forma dominante de concebir la estructura de la historia.
- Cuestionó la inexistencia en el programa de otras historias distintas a la de la civilización occidental.
- Propuso una historia problema, partiendo de la historia como algo vivo y actuante, y a la investigación como estrategia pedagógica.

- Aplaudió la idea de la recuperación del trabajo colegiado y las asesorías para los alumnos.
- Indicó que además de un *perfil de egreso* se debía construir un *perfil de ingreso* para identificar a la enorme pluralidad de sujetos que ingresan a la secundaria.
- Sostuvo que los rasgos del desarrollo cognitivo no debían ser ignorados durante el diseño curricular.
- Planteó que era necesario revisar las condiciones de trabajo de los maestros en el nivel secundaria y sugirió que todo tipo de medidas que fueran tomadas por la SEP debían ser normadas, a fin de que se les diera cabal cumplimiento.

No está de más señalar que las observaciones hechas por la UPN no fueron referidas en las *consideraciones generales* entregadas por la representante de la asignatura de historia de la comisión de especialistas de la AMC, ante la SEP. Es más, sus representantes ni siquiera fueron tomados en cuenta para conformar la subcomisión redactora del documento. La élite de historiadores una vez más monopolizó para sí el atributo de saber no sólo qué es la historia y cómo se investiga, sino cuál debe enseñarse y cómo habría de hacerse este proceso de aprendizaje. Los resultados habrían de evidenciar los límites de este egocentrismo profesional.

Una manita de gato

Tras el proceso de revisión por parte de la Academia Mexicana de las Ciencias que fuera convocada por la SEP, la decisión sobre la RIES parecía estar fuera de toda expectativa. A cuatro meses de desatada la polémica por los cambios curriculares propuestos por el ejecutivo, el proyecto de reforma era considerado muerto y fallido; esto en opinión del sindicato ya que, por lo menos hasta el mes de septiembre, no existía aún respuesta de la SEP a la supuesta solicitud del SNTE de realizar foros de consulta sobre la connotada reforma, según una petición hecha a comienzos del ciclo escolar 2004-2005 con el fin de integrar la opinión de maestros en la conformación de la RIES. ("Muerto", el proyecto de reforma a la secundaria: representante sindical" en *La Jornada*, 4/09/2004)

Fue hasta el mes de noviembre cuando el subsecretario de educación básica, volvió a hacer mención sobre la RIES en los medios. Al concluir la *Segunda Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas*, el funcionario informó que la aplicación de la reforma se preveía para el 2005, justo al comienzo del ciclo escolar, dado el avance que para ese momento se tenía de la reestructuración curricular de la RIES. (“Afinan reforma a nivel secundaria” en *El Universal*, 15/11/2004; “En abril, la reforma de la enseñanza secundaria” en *La Jornada*, 22 /01/2005)

A mediados del mes de enero, esto es, a siete meses de generada la polémica sobre el programa de historia del 2004, la nueva propuesta fue presentada internamente y enviada a los distintos especialistas para que una vez más, emitieran sus opiniones. En el nuevo proyecto, la SEP aceptó parte de las sugerencias más recurrentes y básicas hechas por los académicos al programa del 2004, entre ellas la de aumentar los grados de impartición de la asignatura de historia de uno a dos años, incluir el tema de las culturas prehispánicas en los contenidos y separar en dos cursos distintos la historia de México y la del resto del mundo. (“Acepta la SEP impartir dos años de historia en nivel secundaria” en *La Jornada*, 26/01/2005)

Con la misma suerte corrió la asignatura de Formación Cívica y Ética, que pasó de un grado, previsto en la propuesta anterior, a dos. El resto de las asignaturas mantuvieron a grandes rasgos los componentes de la versión original.

Las asignaturas que quedaron intactas en cuanto a horas y grados previstos a cursarse fueron: *Español, Matemáticas, Lengua extranjera, Formación artística y Educación física*, que se impartirían en los tres grados.

La línea curricular de *Ciencia y Tecnología*, continuaría centrada en el estudio por grado de las asignaturas de Biología, Química y Física. De acuerdo a las observaciones de Antonia Candela, investigadora del Cinvestav, las asignaturas antes señaladas continuarían centradas en conocimientos más que en la adquisición de competencias. El estudio de la *Geografía* general y de México se integra en un curso, con la misma carga horaria que en el plan educativo de 1993.

Para la formación artística se mantenían *Danza, Teatro, Música y Artes Visuales*, todas ellas disciplinas con carácter nacional, pero flexibles a las posibilidades y recursos de cada

escuela. El espacio de *Orientación y tutoría*, sostenía la función del maestro-tutor con una hora a la semana para cada grado. De igual manera se conservaban las asignaturas y talleres estatales, que serían definidas por cada una de las entidades⁴⁰.

El Subsecretario de Educación Básica confirmó además la aplicación del nuevo proyecto de la RIES a partir del mes de agosto como plan piloto en algunas escuelas secundarias del país.

Al maestro con cariño

Tras la serie de ajustes a los programas de estudio propuestos por la RIES y con la intervención de las opiniones del *Comité de Especialistas en Educación de la AMC*, la “nueva” propuesta, sin grandes cambios sustanciales respecto de la que se dio a conocer en 2004, comenzó a aplicarse a alumnos de primer grado de 135 escuelas de 29 entidades federativas,⁴¹ descartándose evidentemente la ejecución del programa de historia como parte de esa primera fase. (“Con cambios cosméticos, relanza la SEP reforma a secundarias” en *La Jornada*, 18/08/2005)

El nuevo mapa curricular de la RIES y la información relativa a la primera fase de implementación del programa piloto fue dado a conocer vía Internet⁴² el 17 de agosto del 2005 (Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica, RIES, COMUNICADO: “Es pública y está en línea la información sobre la RIES”) en medio de un ambiente de especulaciones y expectativas, y a tan sólo 5 días de que diera inicio el ciclo escolar 2005-2006.

El programa piloto se convirtió en el nuevo tema a debate en torno de la RIES. A más de un mes previo a su implementación, la *CNTE*⁴³ ya incluía entre sus demandas el rechazo

⁴⁰ Ver cuadro 3, Mapa Curricular RIES 2005.

⁴¹ De las que la SEP no difundió más datos a fin de evitar presiones políticas sobre ellas. (“La reforma a secundarias está en riesgo de politizarse: SEP” en *El Universal*, 29/08/2005)

⁴² www.ries.dgme.sep.gob.mx

⁴³ La *CNTE* amenazó con paralizar escuelas, argumentando: ‘la intención de la RIES es la de reducir contenidos, abandonar la lógica de las disciplinas para volver a implementar las áreas y poner énfasis en las llamadas “habilidades” o “competencias”. En el fondo, añadió, el propósito de la RIES es “reducir los costos y gastar menos en educación”. Por ello, “no vamos a aceptarla”, y en las siete escuelas de la capital del país que

rotundo a la puesta en práctica del susodicho proyecto y amenazó además con imponer un boicot en contra de su aplicación. (“Prepara la CNTE movilizaciones contra la aplicación de reforma en secundaria” en *La Jornada*, 3/07/2005).

El *SNTE* también manifestó su desacuerdo previo a la aplicación del programa piloto, según las declaraciones de Juan Martín Guerrero Saucedo, oficial mayor de la sección 11 del sindicato en el Distrito Federal, no podía ser aplicado un programa piloto sin la previa validación de la reforma a través de la consulta nacional; su principal demanda, una vez más, eran las afectaciones laborales a los maestros de secundaria. El desacuerdo también versó en la falta de información y capacitación para los maestros a un margen de tiempo mínimo para que diera inicio el ciclo escolar. (“La SEP intenta imponer la reforma en secundaria: SNTE” en *La Jornada*, 3/07/2005)

Aún sin conocer la propuesta para el 2005, algunos diputados se mostraron inconformes por no haber sido partícipes en la discusión sobre la misma, ya que desde su opinión, el programa piloto debió tener el aval del Congreso para su ejecución. El presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Salvador Martínez Della Roca, sugirió la intervención de un consejo de especialistas y la cancelación del proyecto por considerarlo “improvisado”. En una suerte de desinformación sobre el proceso de análisis al que fueron sometidos los programas de estudio por parte de la AMC, el diputado sentenció: “Le pediremos (al secretario) que se cancele el proyecto y se convoque a los sectores en serio para discutir lo que la educación secundaria requiere” (“Avista Della Roca fracaso en reforma” en *Reforma*, 16/08/2005).

El debate comenzó a suscitarse antes de que la información sobre el programa piloto fuera oficial. Por medio de un comunicado de la SEP, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal señaló que la denominada *Primera Etapa de Implementación de la RIES (Fase Piloto)* trabajaría bajo una propuesta curricular preliminar a fin de ser mejorada para su futura implementación en todo el país.

La dependencia aclaró que en dicha fase participarían de manera voluntaria 135 escuelas de 29 entidades federativas que, según la secretaría, recibieron capacitación para el

forman parte de las 150 a nivel nacional donde el proyecto se pondrá a prueba, "no se permitirá que se inicie el pilotaje". (“Habrá paro en 30 mil escuelas el 1º de septiembre: CNTE” en *La Jornada*, 16/08/2005)

manejo de la propuesta curricular a través de 450 docentes especialistas de los equipos técnicos estatales. La supervisión y seguimiento de la RIES durante la implementación del programa piloto correspondió al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y, de acuerdo con la SEP, estuvo abierta a la participación externa del *Observatorio Ciudadano de la Educación* y del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Los resultados serían dados a conocer en el mes de julio de 2006. (“Abre la SEP propuesta de reforma” en *Reforma*, 17 de agosto de 2005; “Es pública y está en línea la información sobre la RIES” en *Comunicado SEP*, 17/08/2005)

El *INEE* se encargó de evaluar aspectos relacionados con el desempeño del maestro, la profundización de los temas, los enfoques pedagógicos, las cargas de trabajo —que efectivamente se tuvieran más horas para atender a los alumnos—, la reorganización del trabajo escolar, la compactación de los contenidos de las asignaturas, entre otros propósitos planteados por la RIES. Felipe Martínez Rizo, director general del *INEE*, señaló la incapacidad de su instancia de medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de una etapa tan prematura de la reforma, aclarando que ese proceso se realizaría en las futuras generaciones. (“Excluirá a alumnos la evaluación inicial del plan piloto en secundarias” en *La Jornada*, 30/08/2005)

De acuerdo con la SEP, los objetivos del programa piloto, fueron:

- a) Identificar las implicaciones que tiene la aplicación de la propuesta curricular 2005 para la operación cotidiana de las escuelas y el trabajo en las aulas.
- b) Proveer de información suficiente para orientar la elaboración de materiales de apoyo a la docencia.
- c) Generar información oportuna sobre:
 - Las condiciones mínimas de organización, infraestructura y gestión, de las escuelas.
 - Los ajustes y modificaciones que sería preciso realizar a la propuesta curricular en el primer grado, a fin de que ésta tuviera mayores posibilidades de operar efectivamente en las escuelas y aulas.

- Las ofertas de actualización para maestros, directivos y equipos técnicos, que han de acompañar la implementación de los cambios propuestos a la secundaria.
- d) Constituir un grupo de maestros, directivos y equipos técnicos que, a partir de su participación en esta primera etapa, pudieran compartir su experiencia y apoyar la sensibilización y capacitación de otros actores. (“Es pública y está en línea la información sobre la RIES” en *Comunicado SEP*, 17/08/2005)

A pesar de que la SEP planteó la participación voluntaria de las secundarias en el plan piloto, algunos maestros de las escuelas seleccionadas manifestaron su desacuerdo ante lo que calificaron como una imposición. A pocas horas de ser dado a conocer, comenzó el rechazo. Por ejemplo, en la secundaria diurna número 72 “Diego Rivera” turno matutino, una de las 7 escuelas seleccionadas para el Distrito Federal, 43 de 53 profesores determinaron que no aplicarían el plan piloto por una serie de "irregularidades", cuya denuncia fue remitida a la sección 10 del SNTE⁴⁴. (“Genera rechazo el programa piloto en *La Jornada*, 18/08/2005; “Tamez y diputados discuten la reforma para secundarias” en *El Universal*, 19/08/005) Situación similar se presentó en la secundaria diurna 59. Además, autoridades educativas de los estados de México, Michoacán y Sinaloa se negaron a participar en esta etapa del proyecto, y en escuelas de Guanajuato y Oaxaca se presentaron problemas relacionados con conflictos sindicales. (“Rechazan tres entidades plan piloto de secundaria” en *El Universal*, 18/08/2005; “La reforma a secundarias está en riesgo de politizarse: SEP” en *El Universal*, 29/08/2005)

⁴⁴ La maestra Eva Velázquez, de la secundaria número 72, entregó una carta de "inconformidad" contra la RIES, al secretario general de la sección 10 del sindicato, Carlos Antonio Pérez, y copias de la misma a legisladores de la Comisión de Educación. ‘El documento relata que el 9 de agosto el director Diego Armando Arriaga Gutiérrez, comunicó a los maestros que el plantel había sido seleccionado para ser "escuela piloto" y "de manera dolosa" los hizo firmar una lista de hojas en blanco. El director dijo a los maestros que se trataba de una "orden" y que no les afectaría laboralmente. Sin embargo, en los primeros ajustes del personal para iniciar las clases de primero de secundaria los profesores advirtieron la "eliminación de talleres como el de electrónica, la exclusión de la maestra de biología, que se incorporó a dos maestros del INBA para que den clases de teatro y artes visuales y no se consideró al maestro de música; en tanto que la profesora de inglés fue habilitada como maestra de danza. Los docentes informaron que pese a esos reajustes para integrar el horario de clases, no hay información del mapa curricular ni de contenidos programáticos". (“Tamez y diputados discuten la reforma para secundarias” en *El Universal*, 19/07/de 2005)

Ante la serie de acontecimientos brevemente relatados se pueden inferir varias cuestiones. A diferencia de la polémica desatada en el 2004 por los cambios curriculares previstos para la asignatura de historia, en la que los principales protagonistas fueron los intelectuales, historiadores, políticos y toda serie de sujetos involucrados, directa o indirectamente, con la enseñanza de la historia y la educación, el rechazo a la aplicación de la fase piloto de la RIES devino principalmente del sector magisterial. Los profesores comenzaron a sentirse amenazados ante la premura de la aplicación de una iniciativa que parecía había quedado en el tintero. De ello pueden interpretarse varias razones de fondo, cuyo punto medular y equidistante fue, sin duda, el temor al cambio.

Especificando: Una condición ya anteriormente advertida por el *Comité de especialistas* que analizaron la reforma, y que sin embargo permanecía intermitente, fue sin duda la capacitación y actualización de los maestros. No es gratuita entonces la actitud de incertidumbre ante el obvio desconocimiento de un nuevo programa, que más allá de anticipar cambios en los contenidos, involucra modificaciones en el enfoque de cada una de las asignaturas, más aún teniendo en cuenta que a la fecha la SEP no ha implementado ningún recurso de capacitación para los docentes que comenzarían a ejecutar el proyecto de reforma en agosto del 2006, tal y como fue en su momento el caso de la fase piloto.

No obstante, existen otras causas de mayor peso: aquellas denominadas “inconveniencias” de tipo laboral que ocasionaba la implementación de un nuevo proyecto en las escuelas seleccionadas. Ello derivó en manifestaciones de oposición ante la inminente aplicación definitiva de la reforma. La compactación de ciertas asignaturas y la transformación de otras en el nuevo mapa curricular trajeron consigo un terror al resquebrajamiento de la seguridad que cada uno de los maestros habían adquirido, ya sea en sus disciplinas, en grados y, sobre todo, en sus horas asignadas.

En conclusión, los maestros se sentían amenazados por la tan cuestionada reducción de horas. Es sabido que los profesores que no cuentan con una base, o asignación de horas definitivas, que le garanticen su permanencia en el nivel secundaria, se encargan de cubrir “horas” de asignación vía interinatos indefinidos pero limitados —en cuanto a su permanencia— en diversas escuelas. A pesar de que la SEP aseguró que una de las medidas de la RIES sería la de concentrar a los maestros en una sola escuela, los mentores no se

mostraron tan confiados, sobre todo aquellos que se encontraban laborando bajo las condiciones antes descritas.

Es también sabido que la RIES al compactar las asignaturas para su impartición en un sólo grado, más que un perjuicio, prevé un beneficio a las condiciones laborales de los maestros al interior de las escuelas, pues cada profesor tendría, la oportunidad de impartir clases en menos grupos durante más horas, lo que se traduce en una afectación mínima en las condiciones esenciales del trabajo por honorarios de los maestros. En definitiva lo que existe es una falta de conocimiento real de lo que promueve la RIES. Lo que sumado a la desconfianza histórica sobre las autoridades educativas, explica el rechazo terminante a la propuesta. Aún así, el riesgo continúa, aunque mínimamente, para los maestros que cubren interinatos limitados en las asignaturas que pierden una hora de clase en comparación al Plan 1993.

Por otro lado está la disolución de las antiguas actividades tecnológicas o llamados “talleres”, ante la incorporación en el mapa curricular de horas para asignaturas o talleres estatales, que definiría la autoridad de cada entidad, y de actividades artísticas. Ambas inclusiones en teoría suenan bastante bien, pues se prevé con ello el cambio de algunos oficios ya extintos —como la taquimecanografía por ejemplo— generando opciones positivas para los estudiantes. No así, en lo laboral los maestros de los actuales “talleres” podrían haber sido los más afectados.

En definitiva, la actitud de aversión de los maestros ante la RIES no fue gratuita. Sin embargo, tampoco homogénea, en tanto que se sabe de la reticencia típica proveniente de aquellos que ante cualquier iniciativa emanada del gobierno, se resisten irremediabilmente. Ejemplo de ello, son los grupos corporativistas que descalificaron a la RIES únicamente por sus supuestas inclinaciones a favor del neoliberalismo, opinión similar a la de aquellos que se manifestaron en rechazo del tan satanizado enfoque por “competencias” que la reforma entronizó.

Por un lado está el aparato representativo de los maestros, el sindicato, el cual encumbró como mayores preocupaciones de los docentes aquellos posibles prejuicios en materia laboral. No obstante, los maestros no se manifestaron vía otro medio de problemas tales como su carente formación y capacitación, no sólo en las supuestas innovaciones de la

reforma, sino en el propio conocimiento de su asignatura; la falta de tiempos para preparar clase, la ausencia del análisis de sus propias concepciones en el campo de la enseñanza y el conocimiento de su asignatura (Putnam y Borko, 2000) o el hastío ante su práctica (Dworkin, 2000), factores sustanciales de la docencia que deben ser contemplados para cualquier reforma.

Y es que, lamentablemente, los maestros en México han sabido llevar bien en alto la bandera de que lo que les interesa en materia de reformas no son los problemas o inconveniencias en relación a la formación de los estudiantes, sino los prejuicios-beneficios que los posibles cambios acarrearán a su estabilidad, incluyendo la laboral.

Tampoco hay que negar que existe, existió y seguirá existiendo también esa injustificada y ambigua incertidumbre ante la posibilidad de cambio devenida de algunos maestros que han permanecido inamovibles ante la tradición de una sola forma de percibir la enseñanza, aunque claro, la incorporación de ésta u otra reforma, no garantiza en ningún modo, que su perspectiva realmente cambie.

Ante esta serie de reflexiones, acerca de lo que pudo haber orillado a los maestros al rechazo por la RIES, lo que continúa siendo inaceptable es que el centro de la discusión no fue la formación de los estudiantes de secundaria. Más aún, que sus implicaciones hayan sido reducidas a lo laboral y que, por el contrario, la búsqueda y exigencia de un verdadero cambio no haya sido la bandera de los maestros —ni tampoco la de los especialistas en su momento— en contra de la RIES.

Reformantes al grito de guerra

Situación similar permeó durante el desarrollo de la tan esperada consulta nacional, en la que las voces del magisterio finalmente se haría escuchar.

En la convocatoria que emitieron la SEP y SNTE para la realización de la Consulta Nacional sobre la RIES se especificaban los lineamientos y modalidades para su desarrollo. Entre ellos, el periodo que abarcaría la consulta que dio inicio el 22 de agosto y concluyó el 28 de octubre del 2005. En el proceso pudieron participar maestros del nivel, directivos y

cualquier interesado en el tema de la reforma, fueran académicos, investigadores o miembros de la sociedad civil.

Las modalidades a las que se sujetó la consulta fueron tres:

La realización de *talleres de análisis y reflexión en las escuelas*, realizados entre el 29 de agosto y el 30 de septiembre del 2005, y en los cuales pudieron participar los maestros analizando ciertos temas de la RIES bajo la coordinación del director de cada secundaria. Los *eventos estatales*, en los que se organizaron nueve foros regionales del 25 al 27 de octubre en diferentes sedes de la república y en los que los participantes podían intervenir mediante la presentación de ponencias. Y por último, *el envío de opiniones y sugerencias* en la página de Internet de la consulta, por correo o bien, vía telefónica.

El coordinador de la comisión para la RIES del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez, señaló que el proyecto de trabajo para la Consulta Nacional se desarrolló en 10 fases: trabajos preparatorios; discusión del anteproyecto entre la comisión SEP-SNTE; aprobación del proyecto por parte de la SEP, de la SEByN, de la presidencia del SNTE y del secretario Nacional Ejecutivo del sindicato; instalación de la Comisión Técnica Nacional; diseño y difusión de la consulta; instalación de comisiones técnicas estatales que le dieron seguimiento; desarrollo de la consulta en las escuelas; actividades estatales como foros y debates; organización y desarrollo de los foros regionales, y elaboración del documento nacional y difusión de resultados. (“Lanza hoy la SEP el plan piloto para reformar secundarias” en *La Jornada*, 17/08/de 2005)

La SEP anunció que a partir del mes de noviembre comenzarían a ser arrojados los primeros resultados de la consulta, y que el primer corte de información del programa piloto, sería en enero (“Asegura SEP reforma a secundaria en 2006” en *Reforma*, 23/08/2005; “La reforma a secundarias está en riesgo de politizarse: SEP” en *El Universal*, 29/08/2005)

Los aspectos tratados en la consulta estuvieron organizados en dos esferas. Por un lado los problemas del nivel secundaria y, por otro, la RIES. Los temas analizados en el primer sentido (por sugerencia del comité organizador), fueron: el impacto de las transformaciones

sociales en los adolescentes, finalidades de la educación secundaria y el balance de la reforma de 1993 a la educación secundaria. De igual forma, los propósitos y requerimientos de la RIES fueron analizados en específico a través del desglose de temas como: la gestión escolar, contenidos y estructura curriculares, y la preparación y el desempeño de los docentes, punto en el que se supondría serían especificados los aspectos de la capacitación a los maestros alrededor de la reforma.

La SEP también difundió una cierta cantidad de trípticos informativos que mostraban de forma general las características de las asignaturas que contemplaría el nuevo plan de estudios. En el caso de la asignatura de historia se aclaraba su enfoque formativo, los propósitos generales y se señalaba la división en dos cursos anuales sin profundizar en los contenidos. Es decir, los breves documentos solamente explicaban de forma general las características de los programas, pero no los tiempos ni los contenidos a abordar por cada una de ellas, invitando además a los interesados a entrar a la página de Internet de la RIES para buscar el resto de la información. (SEP, Tríptico informativo. *Programas para la enseñanza de HISTORIA en la Educación Secundaria*; “Difunden tres grandes temas para la consulta sobre reforma en secundarias” en *La Jornada*, 22/08/2005)

El proceso de participación directa de los maestros en la consulta nacional se llevó a cabo en los talleres de análisis al interior de las escuelas secundarias, por medio de un material de apoyo diseñado a partir de tres grandes temáticas a tratar: “*Los adolescentes y la escuela*”, “*Enseñar es trabajo de equipo*” y “*Para mejorar la secundaria*”. (SEP/SNTE, 2005: 9)

El material distribuido avistó el análisis de aspectos relacionados con la práctica de los docentes y las problemáticas que comúnmente enfrentan en la escuela secundaria, la falta de un trabajo en equipo entre maestros y sus consecuencias en los aprendizajes de los alumnos, así como el análisis de los resultados que ha tenido el nivel en cuestión en donde se dio la apertura a los maestros de expresar sus opiniones en relación a la pertinencia de los contenidos con los que actualmente trabaja. Los materiales no contemplaron la revisión ni análisis en concreto de las propuestas de programas de estudio para cada asignatura, ni tampoco de las modificaciones de tipo laboral a las que se enfrentarían con la aplicación de la reforma.

Sobre estos puntos las críticas no se hicieron esperar. El presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, Prof. Rigoberto Nieto López, señaló que la convocatoria para la consulta de la RIES omitió “temas fundamentales como las condiciones laborales y salariales de docentes”. Las críticas derivadas de los representantes del SNTE también fueron constantes, en tanto que calificaron a la consulta como un proceso muy limitado establecido sólo con el fin de legitimar superficialmente el proyecto de reforma (“*Seudoconsulta de la SEP y SNTE acerca de la reforma: assembleísta*” en *La Jornada*, 24/08/2005; “Sin consulta no habrá reforma en secundaria: SNTE” en *La Jornada*, 14/03/2005)

De acuerdo a los primeros resultados arrojados por la consulta en el mes de noviembre y presentados por el secretario de la Sección 10 del SNTE, Carlos Antonio Pérez, de los 34 mil 361 maestros que trabajan en las mil 360 secundarias generales, técnicas, de trabajadores y telesecundarias del Distrito Federal, 27 mil 488 esto es, 80 por ciento estuvieron contra la RIES. (“Rechazan la reforma educativa en secundarias” en *El Universal*, 17 /11/2005)

Los resultados fueron presentados internamente el 20 de febrero de 2006. Según informó el responsable de la reforma, Lorenzo Gómez Morín, participaron 42 mil 83 personas, entre maestros, directivos, estudiantes, padres, académicos, investigadores y representantes sindicales, en 160 eventos estatales realizados como parte de la consulta. Se obtuvieron además 30 informes de los talleres de análisis y reflexión efectuados en escuelas, así como 24 informes producto de los 160 eventos estatales y otros nueve informes producto de los foros regionales, en los que intervinieron 8 mil 659 participantes.

También se recibieron 441 aportaciones del público en general en el sitio Web de la consulta, 249 propuestas por correo electrónico, 86 aportaciones de la sección de estudiantes, 3 mil de la sección contacto joven, 44 por correo de voz y 163 vía correo postal. En los talleres de análisis y reflexión participaron 5 mil 514 secundarias generales, 2 mil 152 técnicas, 6 mil 899 telesecundarias y 116 secundarias para trabajadores. (“Hoy, resultados de consulta sobre reforma a secundarias” en *La Jornada*, 20/02/2006)

Para el mes de abril del 2006 no se tenían indicaciones sobre las posibles modificaciones al mapa curricular y la propuesta de reforma en general como consecuencia

de la Consulta Nacional. Quizá la respuesta a la consulta se sintetizó en el hecho de que una mañana, en una enorme cantidad de secundarias, aparecieron mantas con la contundente sentencia: “*Rechazo total a la RIES*”. Sólo sería cuestión de esperar para acudir a los funerales de tan voceado, publicitado y vituperado intento.

No estaba muerta, andaba de parranda

A mediados de abril uno de los encabezados de los periódicos anunciaba la renuncia de la SEP a su Reforma Integral. Así, la dependencia dio origen a una iniciativa que solamente se limitaría a modificar los planes y programas de estudio. La nueva propuesta se denominó *Reforma de la Educación Secundaria (RES)*, modificando lo que a comienzos del 2004 se previó como un ambicioso intento de transformar la esencia de la educación secundaria en muchos de sus ámbitos.

Con esta medida la Secretaría desistió de dar atención sustancial a los factores de orden laboral, organizativo, de capacitación docente, así como de infraestructura y gestión de las escuelas, que en un principio fueran considerados medulares para el diagnóstico previo a la reforma. Con la renuncia a tales objetivos se reveló lo limitado del planteamiento final, la falta de una ruta para reorganizar todos los temas y actores involucrados, así como la ausencia de evidencias de su posible funcionamiento –pues en ningún momento se presentó un informe sobre la primera fase de implementación de la afamada RIES, ni de los resultados de la consulta nacional– (“Falla reforma a secundarias” en *Reforma*, 20 de abril de 2006).

En esencia, la RIES nunca fue una reforma integral, ya que no tocaba aspectos como las condiciones laborales del magisterio, ni su formación académica y profesional. Además la Secretaría, y algunos sectores de la sociedad centraron todo su interés en los cambios en los contenidos de los programas de estudio, ignorando los problemas de mayor profundidad del nivel secundaria que aún requieren ser transformados.

La medida se dio a conocer a pesar de que problemas tales como la falta de programas para la capacitación y actualización de los maestros, el inconveniente estado de las

instalaciones en casi todas las escuelas secundarias o la eliminación de materias como la educación tecnológica, fueran expresadas como parte de las principales “preocupaciones” que arrojó la Consulta Nacional, las cuales fueron difundidas soterradamente como los únicos resultados dados a conocer a mediados del mes de mayo en la *Gaceta de Política Educativa* de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De la misma manera, la dependencia nuevamente expresó entre sus soluciones “la modificación del currículo para transformar la estructura pedagógica de las escuelas; conformación de consejos consultivos interinstitucionales para el mejoramiento gradual de los programas de estudio, y el diseño de un programa de formación continuo para docentes y directivos” (“Consigna la SEP objeciones a la propuesta de reforma a secundaria” en *La Jornada*, 26 de mayo de 2006).

Por su parte, los integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) mantuvieron su rechazo a la aplicación de la reforma curricular que, aseguraron, pretendía “aniquilar” al sistema educativo, afirmando incluso que no pasaría en las aulas, donde los profesores continuarían aplicando el Plan de estudios de 1993, por estar en desacuerdo con cualquier mutilación de contenidos académicos. Ellos amenazaron, además, con la realización de un paro nacional de labores en caso de que la administración foxista insistiera en la aplicación de su reforma (“La RIES, resultado de un proceso riguroso de análisis y consulta: SEP”, en *La Jornada*, 19 de mayo de 2006).

En un intento de respuesta, la Subsecretaría de Educación Básica informó que el nuevo currículo recibió el aval de instituciones dedicadas a la investigación y enseñanza, sobre todo en lo relativo a la materia de Historia, donde varias instituciones manifestaron su interés de continuar con la colaboración interinstitucional para asegurar el mejoramiento continuo de la enseñanza (“La RIES, resultado de un proceso riguroso de análisis y consulta: SEP”, en *La Jornada*, 19 de mayo de 2006).

Con ese antecedente, la aparentemente renovada propuesta de reforma, fue decretada mediante el Acuerdo Número 384 por el que se estableció el nuevo Plan y los Programas de estudio para Educación Secundaria, publicado el 26 de mayo del 2006 en el Diario Oficial de la Federación cuya aplicación definitiva comenzaría a partir del ciclo escolar 2006-2007, derogando de forma irreversible al plan de estudios hasta entonces vigente.

Firmado por el Secretario de Educación, Reyes Tamez Guerra⁴⁵, el documento incorpora los programas de estudio dados a conocer como parte de la RIES en el 2005 para el caso de las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias (antes Ciencia y Tecnología), Geografía de México y del Mundo, Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera (Inglés), Educación Física y Artes; pero omitiendo de forma momentánea el caso de la asignatura de Francés y de la Asignatura Estatal, esta última por verse reducida en número de horas en comparación con la propuesta inicial (ver mapa curricular *cuadro 4*), además, se previó que su diseño fuera competencia de las autoridades locales, tal y como lo sostiene el artículo décimo de dicho Acuerdo, donde se detalla que en localidades con un 30% o más de población indígena, sería impartida con carácter obligatorio la asignatura de lengua y cultura indígena con base a los propios lineamientos de la Secretaría.

La Asignatura Estatal del Plan de Estudios 2006 para la Educación Secundaria tiene su antecedente en la Asignatura Opcional del Plan de Estudios de 1993 del mismo nivel. Para el caso del Distrito Federal, la asignatura opcional denominada “Educación Ambiental” se impartía en el tercer grado, y en el caso de las entidades federativas correspondía una asignatura acorde a la Historia y Geografía de cada entidad. Para el caso de la asignatura estatal correspondiente a la RES, los campos temáticos sugeridos por el Plan de Estudios son: *a)* la historia, la geografía o el patrimonio cultural y natural de la entidad; *b)* el estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, o educación sexual y equidad de género; *c)* estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo; y *d)* el fortalecimiento de estrategias

⁴⁵ Cabe señalar que al final del documento Reyes Tamez firmó erróneamente como “Secretario de Educación Física” y no de Educación Pública, lo que también fue motivo de escarnio, sátira y descrédito en los medios de comunicación e, incluso, para algunos detractores de la reforma, dicha errata constituía la posibilidad de que ésta pudiera ser derogada. Este fue el caso del abogado constitucionalista Jaime Cárdenas Gracia, miembro del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien afirmó que la rúbrica de Reyes Tamez Guerra como “Secretario de Educación Física” invalidaba el decreto que oficializó la Reforma a la Educación Secundaria (RES), pues de acuerdo al artículo 92 constitucional, todos los reglamentos, decretos, acuerdos y órdenes del Presidente de la República deberían estar firmados por el secretario de Estado que corresponda, y sin ese requisito no serían obedecidos (ver “Error en rúbrica invalida decreto de la RES: experto” en *La Jornada*, 1º de junio de 2006; “Avala Tamez la RES como titular de ‘Educación Física’ ” en *La Jornada* 31 de mayo de 2006).

para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria (SEP, 2006: 43).

La asignatura estatal, que ya comenzó a impartirse en primer grado a partir del ciclo escolar iniciado en 2006, se encuentra en un proceso de transición, es decir, de definición y diseño, sin embargo, en las escuelas secundarias diurnas del Distrito Federal, se ha improvisado un curso intitulado “*Aprender a aprender*”, del que se han encargado maestros con horas de servicio o aquellos profesores que han sido considerados como excedentes ante la ausencia de algunas de sus asignaturas en primer grado (como ocurrió en el caso de Historia). Dichos profesores, sin importar incluso su especialidad, se han reacomodado en los centros escolares para impartir la asignatura estatal, tal y como lo anunciara el propio SNTE, quien estimó que cerca de 30 mil maestros de la asignatura de Historia en las secundarias del país resultarían “afectados” por la cancelación de esa asignatura en el primer año, por lo que serían reacomodados en otras tareas que les permitiera justificar su tiempo en términos contractuales y de estímulos (*Educación 2001*, mayo 2006) .

El mapa curricular publicado en dicho Acuerdo (*cuadro 4*) incorporó además la asignatura de *Tecnología I, II y III*, de la cual también se omitieron sus programas de estudio, por tratarse del equivalente a los llamados “talleres” de educación tecnológica que las anteriores propuestas de la RIES modificaban en relación al plan de 1993. Para lograr esto, se redujo la propuesta inicial de impartir la asignatura estatal en nueve horas distribuidas en los tres grados, restringiéndola a tres horas semanales a impartirse en el primer grado únicamente.

De aplicación obligatoria para todas las escuelas secundarias del país, el Plan de estudios de la RES propone entre sus objetivos la consolidación de un perfil de egreso para el estudiante de secundaria para que éste sea capaz de utilizar el lenguaje oral y escrito, emplear la argumentación, interpretar y explicar procesos sociales, además de conocer los derechos humanos y valores democráticos. El logro de una serie de competencias fundamentales para la vida, es decir, un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2006). En esencia, un nuevo enfoque para la enseñanza y aprendizaje de las

asignaturas en secundaria, basado en un conocimiento en apariencia más real, práctico y útil para los estudiantes.

El cambio curricular es entendido por esta propuesta como un instrumento para transformar toda la dinámica escolar a largo plazo. Es decir, el nuevo Plan de Estudios no se reduce, en apariencia, a la simple enunciación de contenidos reformados para ser enseñados en el nivel en cuestión, pues en teoría, el cambio curricular impactaría también en el funcionamiento “efectivo” de un sistema nacional de formación y capacitación para docentes y directivos, la mejora en los modelos de evaluación del aprendizaje y gestión escolar y, el fortalecimiento de la infraestructura de las escuelas al dotarlas de equipo y materiales de apoyo para dar respuesta a las exigencias de la reforma.

A menos de tres meses de que diera comienzo la aplicación del Plan de Estudios faltaba aún mucho para que un verdadero modelo de capacitación docente en la nueva propuesta, comenzara a funcionar. La preparación en los nuevos programas de estudio se redujo a una somera revisión encabezada por los jefes de enseñanza de zona en una semana previa al inicio de su ejecución⁴⁶, es decir en el periodo comprendido entre el 15, 16 y 17 de agosto del 2006 como parte de los Talleres Generales de Actualización que comúnmente se imparten de forma previa al inicio de cada ciclo escolar.

En estos talleres la atención se centró únicamente en los programas que comenzarían a aplicarse de forma efectiva para el primer grado de secundaria durante el ciclo escolar que iniciaba, pues las asignaturas de los grados posteriores se ejecutarían a partir del ciclo escolar 2007-2008 en adelante. Es así como los programas de estudio de la asignatura de Historia, entre algunas otras que se impartirán en segundo y tercer grado, no fueron repartidos a los profesores, quienes sólo podrían consultarlos sin capacitación previa por medio de su publicación ya sea en el Diario Oficial de la Federación o bien por vía Internet.⁴⁷

⁴⁶ Y en ciertos casos la presentación de algún representante de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en las escuelas diurnas del Distrito Federal, quien explicó, en uno o dos días como máximo, las características del enfoque por competencias dentro del programa de estudios.

⁴⁷ Aunque cabe destacar que de agosto a noviembre del 2006 privó un periodo de ausencia de los programas de estudio en la Red, hasta que la página de la RIES (ahora RES), fue modificada en su apariencia. En realidad, los programas de estudio ahí publicados actualmente siguen conservando el mismo formato, estructura y contenido de los que se podían encontrar por ese medio en el 2005.

De esta manera, el fomento al trabajo colegiado y de colaboración interdisciplinaria entre maestros de distintas asignaturas, una de las propuestas de la reforma, es prácticamente un reto por afrontar en el futuro, en tanto que no existió, por lo menos al inicio de su implementación oficial, una capacitación oportuna, ni un conocimiento previo suficiente del enfoque y contenidos de cada programa de estudios. Es por ello que los propios maestros han sido quienes, ejecutando en la práctica su programa de estudios, lo han ido descubriendo.

Tras comenzar el ciclo escolar, una especie de talleres de trabajo fueron improvisados para mostrar a los maestros de primer grado la forma de trabajo con los nuevos programas de estudio. Dichos talleres se desarrollan cada dos meses, utilizando el tiempo de las juntas de evaluación que los profesores de secundaria realizan al finalizar cada bimestre o periodo de calificación en cada centro escolar. Para este caso las juntas se realizan en distintas sedes reuniendo a maestros de una sola especialidad y de una misma zona escolar. La dinámica de trabajo, según una profesora en servicio, consiste únicamente en la lectura e interpretación de ciertos materiales proporcionados por un coordinador, trabajo que la misma profesora califica como poco significativo, en tanto que no repercute de forma real en el conocimiento de la esencia de los cambios curriculares y globales propuestos para la reforma.

Así, en términos de gestión, la propuesta de la RIES para dar solución a gran parte de las problemáticas que enfrenta el nivel secundaria mediante la capacitación y la asesoría en la formación de asesores, directivos y maestros, ha quedado relegada a un cúmulo de buenas intenciones, pues la poca (o prácticamente nula) capacitación sobre la reforma ha girado básicamente en torno a los programas de estudio que comenzaron a aplicarse en agosto de 2006, sin que previamente existiera una estrategia global en la que todos los trabajadores de la educación en cada centro escolar comenzaran a asumir de manera paulatina el enfoque, contenido y la esencia de la reforma en la búsqueda utópica de transformar sus propios centros educativos.

El proyecto denominado “*Mejoramiento de la calidad de las escuelas públicas de educación secundaria*” diseñado por la Dirección General de Investigación Educativa

(DGIE) en julio del 2001, y que sirviera como principal diagnóstico para el diseño de la RIES, detectó entre las principales problemáticas del nivel secundaria:

- El rezago educativo y la deserción,
- la poca o nula comprensión de los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio y del compromiso del conjunto del personal para alcanzarlos,
- falta de unidad y trabajo colegiado,
- poco tiempo efectivo dedicado a la enseñanza,
- la permanencia de prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles,
- la inexistencia de una cultura de evaluación,
- la persistencia de un ambiente de vigilancia y control de los alumnos más que de apoyo y aprendizaje, así como
- poco desarrollo profesional de los maestros derivado de sus condiciones laborales. (SEP, 2004b)

Ante ello, la SEP previó entre una de las posibles soluciones, la capacitación de docentes y directivos en la toma de conciencia de un cambio en la realidad de las escuelas. No obstante, existen condiciones al interior de las escuelas que se han convertido en *hábitus* (Bourdieu) que encuentran sus raíces en la propia cultura escolar instituida en los centros educativos, y que como tales no se transformarán si antes no se modifica la propia mentalidad y espíritu que los mexicanos poseen sobre los fines intrínsecos de la educación secundaria, como lo son el sentido de autoridad, obediencia y disciplina que en la realidad cotidiana de las escuelas se encuentran muy por encima de la formación integral y el aprendizaje.

En cada centro escolar comenzó a dedicarse una hora semanal de trabajo colegiado en atención a las principales problemáticas del primer grado de secundaria, en el que comenzó a aplicarse la reforma. Sin embargo, muchos profesores han dejado de participar en estas reuniones debido a que no han recibido ningún pago extra por el tiempo dedicado a dicha práctica.

En términos de evaluación, el Plan de Estudios sugiere a los maestros recabar información de manera permanente a través de distintos medios, que le permitan emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos; que analicen tanto los procesos de resolución como los resultados, pues el proceso de evaluación dará al maestro la posibilidad de describir los rasgos más importantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, además de cumplir con la responsabilidad de asignar una calificación numérica. Plantea que no debe reducirse a la aplicación periódica de pruebas, por el contrario, partir de una evaluación continua, sustentada en el acopio permanente de información, que al final de cuentas servirá para cumplir la norma de asignar una calificación numérica en ciertos momentos del año escolar (SEP 2006: 52-54).

Si bien el apartado de evaluación dentro del Plan de Estudios propone que toda calificación puede acompañarse con una breve descripción de los aprendizajes logrados a fin de que los padres de familia conozcan el avance de sus hijos así como los puntos que deben reforzarse para obtener un mejor desempeño, también es cierto que la reforma no modifica el *Acuerdo 200*⁴⁸ donde se establecen los criterios que rigen el otorgamiento de calificación en el nivel secundaria, el cual ha sido fuertemente criticado por los propios profesores del nivel por sus rígidas escalas de calificación que, en la práctica, dificultan a los maestros desarrollar una evaluación continua, pues muchos de los estudiantes se benefician de la escala de calificación de 5 a 10, al buscar mejorar en algunos casos su desempeño sólo en el último bimestre del ciclo escolar, ya que tienen la posibilidad de obtener una calificación mínima aprobatoria, independientemente de su desempeño a lo largo de todo el curso.

Una nueva oleada de críticas hacia la RES no se hizo esperar para mayo del 2006, entre ellas la omisión al interior de la propuesta curricular del modelo de telesecundarias, que

⁴⁸ El “Acuerdo Número 200” por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal establece que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de septiembre de 1994, el Artículo 5° de dicho Acuerdo plantea que la escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10; así un educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6, además de que en su artículo 7° se establece que las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar (“Acuerdo 200”, consultado en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a200.pdf>)

dejó pendiente la renovación del modelo pedagógico para más de 1.2 millones de alumnos, es decir, 20.6 por ciento de la matrícula nacional de ese nivel educativo (“Quedó inconcluso el programa de telesecundarias en la nueva reforma” en *La Jornada*, 28 de mayo de 2006).

En relación a los programas de estudio, una de las principales críticas devino del SNTE, quien reafirmó parte de los resultados de la consulta nacional no publicados por la SEP, entre ellos las pocas propuestas enviadas por profesores del nivel donde expresaban su inconformidad con el nuevo enfoque de los programas de estudios, ya que éstos se centran, según su testimonio, más en las habilidades que en los conocimientos. Al respecto, cabe recordar que en el temario de la Consulta Nacional no se incluyó la propuesta curricular sobre la RIES y, en términos generales, los participantes no contaron con el plan y programas de estudio correspondientes para su revisión, análisis, elaboración y propuestas.

Según la propia organización sindical, aunque pocas, algunas de las críticas fueron enviadas al SNTE, quienes reunieron apenas 24 aportaciones para la asignatura de Español, 10 opiniones para Matemáticas, 27 para Ciencia y Tecnología, sólo media docena sobre Geografía, y, para el caso de Historia, apenas 30 comentarios (“La SEP ni siquiera tomó en cuenta opiniones que recabó sobre la RES” en *La Jornada*, 3 de junio de 2006). Dichas opiniones, si bien fueron presentados por el sindicato (y por el diario citado) con bombo y platillo, representan una cantidad ínfima (todas ellas desfavorables) teniendo en cuenta, en primer lugar, la numerosa matrícula de profesores de nivel secundaria y, en segundo, la cantidad de críticas publicadas en la época de mayor efervescencia de la reforma. Al respecto, no está de más preguntar, si tal era el desacuerdo de los profesores con la propuesta de reforma: ¿por qué no lo expresaron vía la consulta?

Detrás de los textos: Introducción a la sexualidad I, Censura II y Homofobia para avanzados

Parte de las críticas alrededor de la no tan nueva propuesta de la RES, surgió alrededor de la selección y compra de los libros de texto considerados por la Subsecretaría de Educación Básica como los oficiales para su uso en las aulas de primer grado de secundaria, en el que

comenzaría a aplicarse la reforma (“Sin revisarlos, la SEP autorizó de facto 118 textos para primero de secundaria” en *La Jornada*, 26 de junio de 2006).

En ese mismo tenor, el contenido de los libros de texto para la asignatura de Ciencias (Biología) de primer grado, “Competencias científicas I” de Luz Lazos y Armando Valle, fue duramente satanizado por algunas asociaciones de padres de familia y la iglesia católica, esto por referir a un enfoque antropológico del tema de la sexualidad humana que, en su criterio, desvinculaba el ejercicio de la sexualidad “del recto orden de la naturaleza, del amor responsable, de la transmisión de la vida y del matrimonio” siendo considerado “un estímulo para introducirse en la experiencia del placer sexual, abriendo el camino al vicio desde los años de la inocencia” (“Piden jefes católicos a la SEP retirar libros con temas sobre educación sexual” en *La Jornada*, 10 de agosto de 2006). Al respecto, cabe revisar que en uno de los párrafos más criticados en dicho libro de texto, se puede leer:

La orientación sexual de un individuo se refiere a la atracción o preferencia que muestra para elegir un compañero en la fantasía, en la relación afectiva o en la relación coital. El individuo puede preferir un compañero de sexo diferente, por lo que tiene una orientación heterosexual, o puede preferir un compañero de su mismo sexo, por lo que tiene una orientación homosexual. Algunos individuos no muestran mayor preferencia por alguno de los dos sexos y pueden elegir compañeros de su mismo sexo o de otro sexo, es decir, tienen una orientación bisexual” (Lazos, Luz y Armando Valle *Competencias Científicas I*, México, Ed. Norma, 2006).

En otro de los libros atacados por los grupos de ultraderecha, *Ciencias I*, de Ana Barahona (editorial Trillas) se lee: “La sexualidad humana es el conjunto de todas las características anatómicas, emocionales, afectivas y de conducta que nos definen como hombres y mujeres; puede ser mejor comprendida si la consideramos desde distintos aspectos: la reproducción, el género, el erotismo y el afecto” (*Letra S* suplemento de *La Jornada*, Número 122, Jueves 7 de septiembre de 2006).

El fundamentalismo en las críticas alrededor de dichos textos no sólo se manifestó en los intentos de censura por parte de la iglesia católica (quienes demostraron junto con otros sectores sociales y políticos una actitud más que tradicionalista, homofóbica). De la misma manera, gobernadores y políticos se pronunciaron en contra del texto demostrando incluso su poco conocimiento sobre el contenido del mismo. Por ejemplo, el alcalde de León Guanajuato, Ricardo Alaniz Posada, consideró que "el libro fomenta la promiscuidad, porque un hombre y una mujer deben buscar ir al matrimonio vírgenes, esto (el contenido sobre sexualidad) es un absurdo". En ese mismo sentido se pronunció Juan Antonio de León Torres, ex diputado panista y delegado de la Procuraduría Agraria en la entidad, quien dijo que el texto "no debe pasar pues habla de sexo de manera irresponsable, sin tratar el vínculo afectivo y sólo como una necesidad biológica, como parte de un comportamiento irresponsable" ("El libro de biología, 'fuerte tragedia moral': edil de León" en *La Jornada*, 15 de agosto de 2006).

De esa manera se desencadenó una nueva polémica de magnitudes similares a la suscitada alrededor del programa de la asignatura de Historia en el 2004, ¿la razón?: abrir el estudio de la sexualidad a otras posibilidades consideradas aún como inaceptables para una parte de la sociedad mexicana. Lo curioso es que los propios medios periodísticos que se encargaron de criticar negativamente la propuesta de reforma por la reducción de contenidos históricos en su momento, fueron los mismos que, apoyando su argumento en contra de la posición adoptada por la Asociación de Padres de Familia y la iglesia católica, defendieron el programa de estudios considerándolo un proyecto que no sólo "supera la visión biologicista (sic) y demografista de los anteriores planes, sino que plantea una visión integral que busca profundizar la afectividad en las relaciones personales y promover los valores constitucionales tales como el respeto, la responsabilidad, la diversidad, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la equidad y la libertad, promoviendo el pensamiento crítico y autónomo, y el conocimiento de los derechos humanos y de los tratados internacionales que protegen los derechos de la niñez, de las mujeres, de adolescentes y de las minorías sexuales" ("De educación sexual, represión y censura" en *La Jornada*, 18 de agosto de 2006).

No obstante, la objeción social a la propuesta no se quedó en un intento de censura, sino que incluso llevó a que en entidades federativas como Sonora, Guanajuato, Yucatán, Querétaro y Puebla se decomisaran y prohibieran la distribución de los nuevos libros de texto de Ciencias de primer grado de secundaria (“De educación sexual, represión y censura” en *La Jornada*, 18 de agosto de 2006).

Así, ante este sombrío panorama, la afamada RES entró en vigor en las escuelas secundarias del país a partir del 21 de agosto de 2006. En la actualidad, el tema de la reforma aún incita al debate. Para el momento en que comenzaron a aplicarse los “nuevos” programas de estudio, entre la mayoría de los profesores privaba un ambiente de desconcierto, derivado principalmente de la falta de libros de texto (para algunos considerado un recurso invaluable y guía de las propias clases), una ínfima capacitación docente, así como la ausencia de materiales de apoyo didáctico y de un plan de estudios para la línea de telesecundarias.

La ejecución del programa de estudios de la asignatura de Historia se previó hasta el ciclo escolar siguiente (2007-2008). Razón por la que no ha habido, hasta el momento, capacitación docente alguna en relación a los cambios en dicha asignatura. De la misma manera, la voces que inicialmente se mostraron en contra de los cambios propuestos para el programa de estudios en el 2004, fueron fielmente acalladas ante el resultado definitivo presentado dos años después, el mantenimiento exacto del paradigma que definió y sigue definiendo la enseñanza de la historia en el nivel básico, tal y como se demuestra en el análisis que se presenta a continuación.

LA CRÍTICA es el aprendizaje de la imaginación en su segunda vuelta, la imaginación curada de fantasía y decidida a afrontar la realidad del mundo. La crítica nos dice que debemos aprender a disolver los ídolos: aprender a disolverlos dentro de nosotros mismos. Tenemos que aprender a ser aire, sueño en libertad

OCTAVIO PAZ
CRÍTICA DE LA PIRÁMIDE



3 Análisis crítico del programa de Historia

ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS

Para su descripción general se puede dividir de forma arbitraria al programa de estudios de la asignatura de historia propuesto por la RIES en tres componentes fundamentales:

- a) Un apartado introductorio, en el que se hace una presentación general sobre la reforma y sobre la línea curricular a la que pertenece la asignatura.
- b) Un apartado explicativo, en el que se describe la fundamentación de los programas de estudio, los propósitos generales de la asignatura de historia tanto en el nivel básico como en la escuela secundaria, así como el enfoque y la forma de organización de los contenidos.

- c) La descripción detallada de los contenidos, temas a desarrollar, aprendizajes esperados y sugerencias didácticas⁴⁹ acordes a las competencias que se desean alcanzar.

Singularidades del programa de estudios

De acuerdo con la RIES la asignatura de Historia forma parte de la línea curricular de *Ciencias Sociales* en la que además convergen las asignaturas de *Geografía* y *Formación Cívica y Ética*. Según el programa, los cambios propuestos para dichas asignaturas darían solución a diversas necesidades, entre las que se encuentran:

- La búsqueda de mayor articulación entre los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
- Responder a los intereses de los estudiantes adolescentes de secundaria.
- Actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de enseñanza.
- Enfatizar el desarrollo de competencias para la comprensión del mundo social (SEP. RIES, 2005: 7).

Las asignaturas de dicha línea curricular buscan que los alumnos lleguen a comprender las características y problemas del mundo y de la sociedad en la que viven; desarrollen las competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de información y, finalmente, asuman las actitudes y los valores propios de las sociedades democráticas (SEP. RIES 2005: 8).

En teoría, esta nueva propuesta conserva tanto el enfoque formativo como los sujetos históricos y los ámbitos de análisis propuestos en el plan de estudios de 1993 (SEP. RIES, 2005: 9). No obstante, los elementos en común entre el nuevo y el viejo programa son básicamente la estructura y organización de los contenidos históricos; ello llama la atención

⁴⁹ El apartado relativo a las “Sugerencias Didácticas” es tomado de la propuesta del programa de estudios de la RIES difundido en su página de Internet (www.ries.dgmm.sep.gob.mx), la cual permaneció en línea hasta poco antes de que se publicara la versión oficial de la RIES en el Diario Oficial de la Federación del 26 de mayo de 2006, misma que omite este punto. Sin embargo, por considerarse imprescindible para explicar la estructura global del programa, el punto de “Sugerencias Didácticas” será analizado específicamente en el apartado titulado “Pertinencia de los contenidos a partir de los sujetos en formación” de este mismo capítulo.

en la medida en que uno de los principales argumentos de la reforma en el 2004 era la supuesta oposición a la carga excesiva y “enciclopédica” de contenidos y de temas del plan 93, aún así, en la propuesta actual ese diseño se conservó y los contenidos se incrementaron.

Algunos de los elementos que se incorporaron al plan de estudios y que son considerados por la nueva propuesta como novedosos, avanzados, y significativos, son:

- *La formulación de los propósitos de la enseñanza de la historia en función del perfil de egreso de los estudiantes de secundaria, así como de la graduación y articulación de los conocimientos, nociones y habilidades a lo largo de la educación básica (SEP. RIES, 2005: 9).* El programa de estudios establece con claridad las competencias que se buscan alcanzar por medio del enfoque de las diversas asignaturas, al igual que en el caso concreto de historia. Si bien la propuesta incorpora acertadamente un perfil de egreso a alcanzar para los sujetos que culminan la secundaria, también es cierto que en la propuesta no se incorpora ni clarifica el perfil de ingreso de los sujetos que terminan la primaria e inician la secundaria. Este punto es básico en la medida en que las condiciones psicológicas propias de la edad, así como las circunstancias sociales y culturales de los estudiantes, deben ser sustanciales para generar cualquier tipo de propuesta formativa. De la misma manera, las condiciones de aprendizaje como nociones previas, habilidades y conocimientos adquiridos en primaria, deben coadyuvar a generar un modelo de secundaria coherente con toda la educación básica.

No obstante, a la fecha, una propuesta de reforma para el nivel primaria brilla por su ausencia; ello a pesar de que uno de los principales objetivos de la Reforma a la Educación Secundaria fuera, en sus inicios, la articulación curricular entre todos los niveles de la educación básica. La reforma a los planes de estudio en el año de 1993, a diferencia de la actual, sí contempló a ambos niveles educativos, modificando paralelamente su estructura curricular, sin que necesariamente existiera una verdadera congruencia entre ambos, pues la repetición de contenidos y temas era evidente, o al menos en el caso concreto de la asignatura de Historia.

- *El establecimiento de dos cursos, uno de historia “universal” y otro de historia de México, en donde además “se abordan las relaciones necesarias entre el mundo y México” (SEP. RIES, 2005: 9).* Sin embargo la lógica curricular entre ambos planes de estudio continúa siendo básicamente la misma, con la obvia diferencia que radica en pasar de dos cursos de historia “universal” y uno de historia de México que se impartían en los tres grados del nivel secundaria en el Plan de estudios de 1993, a sólo dos de acuerdo al nuevo programa.
- *El estudio del espacio histórico como la relación que existe entre los seres humanos, sus formas de organización y la naturaleza en determinados momentos de la historia (SEP. RIES, 2005: 9).* Si bien la idea de espacio histórico no varía en relación a la noción de espacio geográfico en el interior del enlistado de temas del programa de estudios del Plan de 1993, sí existe una sustancial diferencia en su manejo, ello radica en el énfasis que se da en la actual propuesta a este eje de análisis, el cual aparece de forma constante como parte de las sugerencias didácticas propias para reforzar la relación entre el espacio geográfico y sus transformaciones derivadas de procesos históricos.
- *La incorporación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales “que promueven la comprensión de la historia, el trabajo con fuentes y el desarrollo de actitudes y valores relativos a la conciencia histórica reflejada en el patrimonio cultural y la convivencia intercultural” (SEP. RIES, 2005: 9).* La estructura propuesta por el programa de estudios coincide con la lógica basada en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Lo conceptual concuerda con el enlistado de los temas a desarrollar a lo largo del curso y la comprensión de las nociones tiempo y espacio históricos. Las habilidades, basadas en un conocimiento de tipo procedimental propio de la asignatura, aparecen con la serie de sugerencias didácticas que orientan metodológicamente el proceso de acercamiento a dichos temas así como el manejo de la información que el propio programa recomienda. Por último, el sentido valorativo con el que se prevé serán abordados los temas corresponde con el apartado de *formación de una conciencia histórica para la convivencia*. Tanto los conocimientos procedimentales como los

actitudinales se subordinan a la enseñanza de los “grandes” sucesos y procesos históricos, pues no son considerados como contenidos de aprendizaje, sino como “sugerencias” para abordar los temas. Cabe señalar que, el programa anterior (1993) se limitaba a enfatizar únicamente los aspectos de carácter conceptual, omitiendo en su totalidad tanto lo procedimental como lo actitudinal.

- “*Se organizan los contenidos en bloques y en orden cronológico para favorecer el trabajo sistemático con los conceptos y nociones propios de la disciplina*” (SEP. RIES, 2005: 10). Con relación al Plan 93: los contenidos se agrupaban en unidades temáticas cuya denominación surgía del nombre de sucesos o procesos importantes de la historia (“La Segunda Guerra Mundial” o “La Revolución Mexicana”, son ejemplos de los cursos de segundo y tercer grados, respectivamente). Por su parte, los bloques en la actual propuesta son nombrados en función de periodos de tiempo considerados por su trascendencia analítica dentro de la historia. En realidad, la mayor diferencia en este punto tiene que ver con la manera en que se rebautiza a cada bloque, pues la lógica de estructuración cronológica de los contenidos continúa siendo básicamente la misma que en el programa anterior, sin que ello garantice necesariamente un mejor acercamiento a las nociones y conceptos propios de la disciplina.
- “*Se incluyen comentarios y sugerencias didácticas para que los maestros y alumnos cuenten con mayores referentes que guíen sus actividades diarias*” (SEP. RIES, 2005: 10). Este elemento, aunque escueto, es innovador en relación a la propuesta del Plan de 1993, donde no existe un referente de apoyo didáctico (ni *libro del maestro*, para el caso de Historia) que guíe la ejecución del programa por parte del docente.

El manejo de los contenidos que el programa de estudios propone se basa en el logro de tres competencias propias para la asignatura de historia, *Comprensión del tiempo y el espacio históricos*, *Manejo de información histórica* y *Formación de una conciencia histórica para la convivencia*, las cuales coinciden –en teoría– con la lógica de articulación de conocimientos, habilidades y actitudes antes mencionadas.

Los propósitos del programa de historia se establecen en tres categorías: generales para toda la educación básica, particulares para la asignatura de historia en el nivel secundaria y específicos para cada uno de los bloques o contenidos temáticos.

Los propósitos generales para la educación básica tienen que ver con el desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, los cuales avanzarían de forma gradual de lo local y estatal (en los grados inferiores) hasta lo nacional y mundial⁵⁰. También se plantean como propósitos generales: el análisis de la interrelación humana con el “ambiente” a través del tiempo, el desarrollo de habilidades para el manejo de información histórica, la percepción de los sujetos de la historia (individuos y sociedades) y el desarrollo de un sentido de identidad nacional, así como de valores y actitudes de cuidado y respeto por el patrimonio cultural, la participación informada en la resolución de problemas, y el fortalecimiento de la convivencia democrática e intercultural (SEP. RIES, 2005: 11).

Por su parte, para el nivel secundaria los propósitos de la enseñanza de la historia consisten en que los alumnos:

- Comprendan y ubiquen 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.

⁵⁰ Así por ejemplo, en el Plan y programas de estudio de 1993, para el nivel primaria, se incorpora una variación de la historia local, en la que se estudian las características geográficas e históricas de la entidad donde habita el estudiante y donde se localiza la escuela. Sin embargo, el enfoque bajo el que se desarrolla ese curso, tiene la característica de ceñir la historia de la entidad a los sucesos de la historia nacional, resaltando los logros de gobernantes locales así como las repercusiones de los hechos ocurridos en cada una de las grandes etapas de la Historia Nacional a nivel estatal, éstos entre toda la serie de acontecimientos que se presentan conceptualmente poco significativos para los estudiantes a pesar de provenir, supuestamente de su entorno inmediato (al respecto se puede ver el libro de texto titulado “*Estado de México. Historia y Geografía. Tercer grado*”, o el de cualquier otra entidad del país). Cabe insistir que, a la fecha, no se ha presentado ninguna propuesta de reforma al nivel primaria, donde se lleven a cabo las relaciones conceptuales mencionadas en los propósitos antes citados y donde se termine de una buena vez con la repetición de temáticas en primaria y secundaria.

- 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. RIES, 2005: 11-12).

Los propósitos propios de la asignatura de Historia para el nivel secundaria conservan la misma orientación planteada por el programa de 1993, donde además se sugería el reconocimiento por parte de los alumnos de etapas, procesos, antecedentes, causas y consecuencias de sucesos específicos de la historia. Algunos aspectos como la búsqueda de un vínculo con el presente a través del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones por parte de los alumnos, la influencia de los individuos y las sociedades en la historia, así como el manejo de diversas fuentes de información, son aspectos presentes en ambas propuestas.

Algunas de sus diferencias radican solamente en el uso de términos y objetivos de actualidad o incluso políticamente correctos, como ocurre en el caso de la *democracia*, el *interculturalismo* o el *multiculturalismo*, de los cuales realmente se proporcionan muy pocos elementos para la lectura e interpretación por parte del maestro, principal lector y ejecutor del programa.

Tanto los propósitos de enseñanza de la historia como los objetivos pedagógicos estructurados para su aplicación, responden al mismo enfoque del programa de 1993. En todo caso la falta de resultados por parte de la propuesta anterior tuvo que ver con las incongruencias existentes entre el enfoque pedagógico propuesto y los contenidos de enseñanza que se resumían en un rígido enlistado de temas, sinónimo de la serie de eventos ocurridos a lo largo de la historia de la humanidad y que los alumnos tendrían que entender por el hecho de estar legítimamente sentenciados.

Sin embargo, el mantenimiento de esa lógica de enseñanza y de la rigidez conceptual no es gratuito y, contradictoriamente, ha sido institucionalmente sostenido. En primer lugar

por el desconocimiento por parte de algunos maestros del que se supuso un nuevo enfoque para la enseñanza de la historia, lo cual es resultado de diversos factores, entre ellos, la falta de capacitación en el manejo de dicho enfoque, así como la excesiva y fiel concentración en los temas de enseñanza y no necesariamente en sus objetivos pedagógicos; es decir, la enseñanza de la historia se ha encauzado sustancialmente en la transmisión de los temas resultantes de una historia oficial, lo cual se ha visto fortalecido por la estructura institucional, social y valorativa de la educación en México, que ha tendido a fosilizar la enseñanza de la historia en el esquema disciplinario de una simple suma de conocimientos incuestionables e inamovibles.⁵¹

El enfoque pedagógico basado en la adquisición de competencias no es nuevo en el programa de estudios del nivel secundaria. Para sorpresa de muchos de los críticos de la reforma, ya el Plan 93 contemplaba la adquisición de las mismas habilidades propias del conocimiento histórico, como el manejo de fuentes históricas. Por otro lado, los propósitos de enseñanza de la asignatura han tenido una doble función: adaptarse tanto al enfoque pedagógico o de aprendizaje como al rígido mantenimiento de la estructura formal y discursiva de los propios contenidos.

A este esquema de por sí complejo se suma la polémica desatada en el 2004 por la modificación y reducción de los contenidos o los temas históricos que serían enseñados en el nivel secundaria. La lógica del enfoque por competencias en la propuesta del 2004 y la del 2005 (la definitiva) es exactamente la misma, con la única diferencia que radicaba en el hecho de quitar algunos sucesos históricos de los contenidos para adecuarlos simbólicamente al logro de las competencias sugeridas. Por lo tanto, no es de sorprender que el excesivo cúmulo de contenidos, temas y sucesos en la actual propuesta no fuera el resultado de un determinado enfoque pedagógico, sino de una disputa ideológica que dio

⁵¹ Un ejemplo de ello es el papel que juegan los requisitos institucionales que el maestro del nivel secundaria debe cumplir, y cuya exigencia fundamental es la de centrarse cabalmente en los enlistados de temas establecidos por el programa de estudios, entre ellos los ya clásicos “*Avances programáticos bimestrales*”, o los exámenes semestrales, finales o extraordinarios, todos ellos basados en el conocimiento que el alumno sería capaz de demostrar sobre los temas. Lo mismo ocurre con las tan temidas visitas de los *Jefes de Academia* a los maestros de secundaria, que lo mismo puede acontecer a principios, mediados o a finales del ciclo escolar, y quienes indiferentes al circo, maroma y teatro que el maestro arma por la inesperada visita, siempre sorprenden a los profesores con la básica pregunta: “y, ¿en qué tema va?”

como resultado la decisión de evitar conflictos sociales aumentando considerablemente los contenidos, por más pedagógicamente ilógico que ello pareciera.

Esta clase de contradicciones son entendidas en el momento en el que se revisa la estructura de los propios contenidos de enseñanza, mismos que se encuentran organizados de la siguiente manera.

Organización de los contenidos

El programa de la asignatura de historia se divide en dos cursos a impartirse en segundo y tercer grados respectivamente. El curso de Historia I integra temas de orden mundial, siendo equivalente a lo que común –y falazmente– se ha denominado Historia Universal; por su parte el curso de Historia II, correspondiente al tercer grado de secundaria, se compone de temas relativos a la Historia Nacional.

Ambos cursos se organizan siguiendo un orden cronológico, partiendo de los hechos más antiguos a los de mayor actualidad, y se dividen en cinco bloques. El primer curso de Historia abarca un periodo de más de cinco siglos, pues inicia con un breve repaso a las civilizaciones de la antigüedad, desde el siglo V hasta finales del siglo XX. En el caso de Historia de México, el curso inicia con un esbozo de la época prehispánica dando mayor énfasis a los periodos posteriores, y culmina hasta las tres últimas décadas del siglo XX.

Cada uno de los cinco bloques correspondientes a cada curso se organizan a partir de los siguientes elementos: propósitos específicos, temas y subtemas, aprendizajes esperados, comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa y comentarios y sugerencias didácticas para el uso de recursos.

Los *propósitos* específicos de cada bloque son tres para ambos cursos, dos de ellos se basan fundamentalmente en la mera adquisición de conocimientos conceptuales y la comprensión de los temas del programa; el tercero tiene una orientación moral y valorativa de los hechos, partiendo en algunos casos de sus aportes, beneficios o consecuencias en el presente. De acuerdo con el programa de estudios los propósitos fueron estructurados a fin de precisar el aprendizaje que se pretende alcancen los alumnos y fueron configurados a partir de referentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, en la

realidad el aspecto procedimental, relacionado a las competencias concretas para cada aprendizaje, no es explicitado como parte de los propósitos o metas más importantes dentro de cada bloque, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos.

En el bloque denominado “*De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII*”, del curso de Historia I, se pretende que los alumnos:

1. “Elaboren una visión de conjunto del mundo antiguo y de la Edad Media que les permita comprender el proceso de integración de distintas regiones del mundo a raíz de la expansión europea de los siglos XVI y XVII, así como los cambios y permanencias en las formas de vida de los pueblos.
2. “Analicen las causas y consecuencias de la hegemonía europea y de su avance científico y tecnológico en el periodo.
3. “Reconozcan los aportes culturales de los distintos pueblos que entraron en contacto durante los siglos XVI y XVII y valoren la importancia del respeto y la riqueza de las relaciones interculturales” (SEP. RIES. 2005: 33)

Los propósitos reflejan un orden muy distinto al establecido por la justificación del programa de estudios. En lugar de responder a la lógica de conocimientos, habilidades y actitudes, los propósitos se organizan buscando la adquisición de nociones sólo a partir de los temas históricos planteados, esto en tres sentidos, en primer lugar a partir de la adquisición de un conocimiento panorámico o superficial de todo el periodo estudiado, en segundo, el conocimiento específico de algún proceso histórico relevante dentro de cada época, y en tercero, la justificación de dichos conocimientos con un sentido valorativo en el presente, sin aterrizar en ningún momento en la manera más apropiada de llevar a cabo esa vinculación.

Este fenómeno no es exclusivo del curso de Historia I, sino que acontece también en la presentación de los propósitos del curso correspondiente a la Historia de México, como se observa en el siguiente ejemplo.

En el primer bloque del curso de Historia II intitulado “Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España” se pretende que los alumnos:

1. “Elaboren una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos e identifiquen los cambios que en estos aspectos ocurrieron durante la conformación de Nueva España.
2. “Analicen las causas y consecuencias de las expediciones de conquista y comprendan el proceso de conformación de la sociedad novohispana.
3. “Reconozcan los aportes culturales de los pueblos prehispánicos y los de otras sociedades en la conformación de nuestra cultura, para valorar y respetar su diversidad y sus manifestaciones en la actualidad” (SEP. RIES, 2005: 59)

Nuevamente se observa el mismo fenómeno que impregna la redacción de los propósitos dentro de cada bloque, siguiendo en prácticamente todos los bloques un orden muy similar. Primeramente generar una visión panorámica de todos los temas, es decir, que los alumnos sepan o al menos reconozcan *todo lo que pasó*; posteriormente que se analice y comprenda a mayor profundidad algún tema en específico sin otro sentido que el de saber *cómo pasó* y, finalmente, que se resalte algún punto en los temas justificable en la actualidad y que además se juzgue como políticamente correcto, en otros términos que se valore, respete e idolatre *simplemente por haber sucedido*.

Por lo tanto la orientación de los propósitos específicos se vincula en su totalidad a la adquisición de conocimientos en términos de los temas aprendidos y no en el logro de ciertas habilidades, de ahí que lo más importante es que los alumnos expliquen y entiendan los temas establecidos de forma oficial, con lo que se demuestra que el resto de los aspectos situados en cada bloque y ligados al aspecto pedagógico, son solamente accesorios.

Esta es una condición muy singular del programa de estudios, donde se denota nuevamente el énfasis en los hechos de la historia, a pesar de tratarse de bloques en los que además del tradicional listado de temas, se pueden encontrar una serie de elementos y sugerencias didáctico-pedagógicas para el supuesto alcance de las competencias de aprendizaje previamente determinadas.

Ante los ejemplos retomados, es conveniente aclarar brevemente el significado de los contenidos procedimentales en la Historia, cuestión omitida en la propia justificación del programa de estudios.

Si bien es cierto que existen grandes confusiones al momento de definir lo que es un procedimiento, queda claro al menos que un contenido procedimental no es lo mismo que una metodología de enseñanza. Los contenidos procedimentales son elementos que deben formar parte del plan de estudios, y como cualquier otro contenido, persiguen ciertos objetivos y son evaluados. Al menos así lo sostiene Trepát (1999), quien además argumenta que lo procedimental no se debe presentar de forma aislada sin su oportuna vinculación con los hechos y conceptos, así como con las actitudes que se buscan desarrollar en los alumnos.

Uno de los mayores problemas en torno a los contenidos procedimentales es precisamente su jerarquización y la manera en que son presentados en los programas de estudio oficiales (Trepát, 1999), este fenómeno se refleja en los propósitos de cada bloque en el programa de estudios de la asignatura de Historia, donde lo procedimental se presenta únicamente como un medio para abordar los contenidos conceptuales, es decir, los temas históricos.

En la estructura cognitiva de cada individuo, según este autor, existen dos registros simultáneos, el conocimiento declarativo y el procedimental. Es decir, por un lado se distingue la capacidad para aprender datos, hechos y conceptos, pero por otro, los aprendizajes relacionados con el saber hacer, estructurar, etc. Por lo tanto, ambos son posibles y ambos son necesarios. Así lo procedimental implica no sólo operaciones físicas, sino también operaciones mentales relacionadas con la identificación de modelos, saber clasificar, procesar, pautar, estructurar, transferir y comunicar, entre otros (Trepát, 1999).

Sin embargo en la enseñanza, y más específicamente en la enseñanza de la Historia, se ha dado un mayor énfasis al conocimiento declarativo, por lo tanto, un alumno puede recitar perfectamente las características de un proceso histórico, sin que necesariamente sea capaz de comprenderlo o manejar determinadas fuentes para llegar a él.

Desde este autor, el hecho de que un alumno sea capaz de enumerar las causas o consecuencias de un determinado hecho histórico (en este caso de la *hegemonía* europea o de la conquista española, según sea el caso), por más significativas que éstas sean, “no aportan por ellas mismas un crecimiento sustantivo, ni de las capacidades básicas

cognitivas, ni de nuevos conocimientos de hechos o conceptos históricos” (Trepát, 1999: 22)

Es decir, la capacidad para aplicar ciertos principios de explicación causal, más allá de la repetición de las causas específicas de esos acontecimientos, tienen que ver con el conocimiento sobre “cómo hacer algo”, lo cual se manifiesta en la estructura cognitiva del alumno no en el “saber qué” sino en el “saber cómo” (Trepát, 1999: 22)

Contrariamente, lo que se observa en los propósitos de cada bloque es una recurrencia constante al análisis de los hechos, esto no es malo, el problema es la inexistencia de un equilibrio entre la intención de establecer un programa que en apariencia agrupa contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con los verdaderos propósitos de cada bloque.

No cabe duda que los conocimientos procedimentales pueden favorecer un aprendizaje de manera más autónoma por parte de los alumnos. Lo cual coincide con el enfoque por competencias al que supuestamente se ciñe el programa de estudios. Sin embargo, es posible creer que el énfasis en los bloques cargados de contenidos conceptuales o temas históricos tergiversa la esencia de dicho enfoque. Lo procedimental forma parte de las sugerencias didácticas, no propiamente como contenidos, sino como medios para arribar a los contenidos conceptuales que aquí aparecen como prioritarios.

Finalmente Trepát asegura que el conocimiento procedimental sí es posible en la Historia, pero que su verdadera aplicación conllevaría la sustancial reducción de los contenidos factuales y la renuncia al enciclopedismo, es decir, a “la ilusa pretensión de trabajar en un solo curso desde la Prehistoria hasta nuestros días” (1999, 24).

Curiosamente en el programa de estudios, cada bloque se estructura a partir de un enorme listado de temas y subtemas organizados en tres apartados: *Panorama del periodo*, *Temas para comprender el periodo* y *Temas para analizar y reflexionar*.

El apartado intitulado *Panorama del periodo* presenta un breve listado de los procesos y sucesos más relevantes dentro de los temas históricos que se abordarán a lo largo de todo el bloque. La intención es la de proporcionar “una primera mirada de conjunto al periodo, al conocer los procesos que lo caracterizan y al ubicar temporal y espacialmente algunos sucesos” (SEP. RIES, 2005: 23). Éste es un apartado fundamentalmente introductorio,

donde se “muestra” de forma generalizada, la complejidad de los temas que deberán ser desarrollados a lo largo del bloque.

La sección de *Temas para comprender el periodo* es un listado que organiza los temas de cada periodo en cuatro esferas o ámbitos de análisis en el siguiente orden de importancia: político, económico, cultural y social. El apartado inicia con una pregunta relacionada a alguno de los procesos centrales dentro del periodo y la región seleccionada⁵², sin embargo, dicho proceso no funge como eje de análisis para el entendimiento de los temas subsecuentes, ya que éstos se presentan como una interminable lista de sucesos históricos que lo que tienen en común es el haber ocurrido en una misma época.

En el mismo sentido dentro de las sugerencias didácticas no se antepone ninguna propuesta que dé continuidad a la pregunta inicial, que en teoría debe guiar cada bloque; por el contrario, lo que se sugiere son alternativas para el acercamiento de los temas de forma aislada, sin seguir un eje de análisis en concreto, salvo lograr una percepción temporal y espacial panorámica de los acontecimientos y procesos de ese periodo, lo cual es sin duda el objetivo primordial de este programa, como se demuestra con el siguiente ejemplo.

Dentro del curso de Historia I, en el Bloque número 2 denominado “De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX”, la pregunta inicial se centra en un concepto clave dentro de la época estudiada, al plantear: “¿Qué importancia tuvo el liberalismo económico y político en el mundo?” (SEP. RIES, 2005: 34). Sin embargo, en ningún momento se propone una temática o metodología que facilite al maestro y al alumno llevar a cabo la comprensión y análisis de dicho concepto así como su vinculación con los procesos históricos mediante los cuales se representa. Por ejemplo, algunos temas dentro del mismo bloque como son las llamadas “Revoluciones Atlánticas” (SEP. RIES, 2005: 33), “La revolución industrial” o el “Surgimiento de las naciones iberoamericanas” (2005: 34) por supuesto que pueden explicarse tomando el concepto de liberalismo ya sea político o económico, pero la realidad es que dichos sucesos no aparecen ahí sólo por su relación con ese concepto, sino por la trascendencia e importancia histórica que obtienen por sí mismos.

⁵² Pues cabe aclarar que sucesos de un sólo continente, como es el caso concreto del europeo, se presentan como sucesos representativos de la historia mundial.

En conclusión, cada bloque aparenta tener un eje de análisis conceptual más allá del temporal, sin embargo éste no logra aterrizar por la manera en que están planteados los temas.

El apartado de *Temas para comprender el periodo* organiza diferentes procesos históricos considerados como los más importantes de la historia mundial y nacional de acuerdo con el programa de estudios, mismos que se integran de al menos seis o siete temas organizados en función de las cuatro dimensiones antes mencionadas, es decir que van de lo político, económico –e incluso lo bélico–, a lo cultural y social. Cada uno de estos temas agrupa una desmedida lista de sucesos entre los que se pueden mencionar revoluciones, guerras, civilizaciones, procesos económicos y demográficos, aportaciones de tipo científico, transformaciones artísticas (la mayor parte de ellos pertenecientes a la cultura de élite de cada época), entre muchos otros acontecidos en el periodo establecido.

Ello ocurre en ambos cursos, con sus debidas especificidades, pues en el caso concreto del curso de Historia I, es decir, el de historia “mundial” –el cual se enfoca fundamentalmente a la historia de las potencias económicas dentro de cada época– a cada bloque se agrega el tema denominado “*Nuestro Entorno*” en el cual se incorporan una serie de sucesos relativos al continente americano y ocurridos en ese mismo periodo, principalmente de Estados Unidos, México y América Latina.

En el tema de “*Nuestro entorno*” dentro de cada bloque, se presenta una lista de sucesos de considerable trascendencia, enfocados fundamentalmente a aspectos políticos y económicos, y en ocasiones sociales. Dichos temas aparecen de forma fragmentada, como sucesos paralelos y no como parte sustancial de esa historia mundial, pues no modifican en esencia ni la periodización ni la estructura original del resto de los temas. Lo mismo ocurre respecto a las sugerencias didácticas donde se carece de una propuesta que permita llevar a cabo, pedagógicamente hablando, la vinculación entre los contenidos de la historia mundial y la de algunos de los temas que representan la historia de América. Con ello se evidencia que la historia de este continente solamente es incorporada, pero no necesariamente asumida como parte medular de la historia mundial.

Al respecto se tomará nuevamente el ejemplo del bloque número dos del curso de Historia I, cuyo apartado denominado “*Nuestro entorno*” agrupa los siguientes subtemas:

“La fragmentación de los virreinos”, “Proyectos y experimentos políticos”, “Surgimiento de las naciones iberoamericanas”, “La doctrina Monroe, los intentos de unidad hispanoamericana y los conflictos de fronteras” (SEP. RIES, 2005: 34)

En primer lugar los temas concentrados en el apartado de *“Nuestro Entorno”* aluden fundamentalmente a aspectos políticos y económicos, pues lo relativo al desarrollo científico y cultural se considera privilegio de la historia de “Occidente”. De forma similar aspectos como las condiciones de vida, la explotación social o las costumbres de la diversidad de países que forman América, y básicamente Latinoamérica, tampoco son enfatizados.

A la historia de América se le sigue manteniendo como punto aparte de la historia mundial. Es bien cierto que el incorporar algunas de estas temáticas, es un punto innovador dentro del programa de estudios; sin embargo, ninguno de los temas enunciados en cada bloque, como parte de dicho apartado, pretenden modificar la estructura discursiva prevaleciente de la historia mundial, donde los temas dominantes son los que aluden al progreso político y económico de los países considerados más desarrollados. Así, la historia del “resto del mundo”, como es el caso de los territorios asiáticos, africanos y americanos, se sujeta al avance de las grandes potencias, y de esa manera son incorporados sólo de manera accesoria dentro del temario.

El apartado de *Temas para analizar y reflexionar* presenta diversos aspectos relacionados con la vida cotidiana, el desarrollo tecnológico y cuestiones sociales y culturales en la historia. Este apartado es el que más interés podría despertar en los estudiantes por la cercanía conceptual que existe con su propia realidad y experiencia (pues es más sencillo explicar un proceso de la vida cotidiana por su proximidad con la propia vida de los estudiantes, que un cambio político o económico conceptualmente abstracto) sin embargo, en orden de importancia estos aspectos aparecen sólo después de aquellos de carácter político y económico que se anteponen como esenciales para entender la realidad y sus características histórico-sociales. Este punto se presenta en los contenidos de ambos cursos y pueden fomentar en los alumnos “el desarrollo de las nociones temporales de cambio y permanencia y la relación pasado-presente-futuro” (RIES. SEP, 2005: 24) ya que

no se limitan sólo al periodo estudiado, sino que representan problemáticas diversas así como su evolución a lo largo del tiempo.

Como ejemplos de esta categoría se encuentran los temas “*Las epidemias a través de la historia*”, “*Vestido y tecnología: del telar artesanal a la producción mecanizada*” y “*La escuela y la educación de los jóvenes en el tiempo*”, todos ellos pertenecientes al bloque número dos del curso de Historia I. En el curso de Historia Nacional se alude también a cuestiones de la vida cotidiana como las festividades religiosas, la alimentación, los deportes, las rebeliones y las costumbres a lo largo del tiempo. En todo caso lo lamentable es el lugar secundario que se les da en el programa a este tipo de temáticas, pues la historia de la vida cotidiana puede contribuir de forma sustancial en la explicación didáctica de los cambios y permanencias en la humanidad al paso del tiempo.

Los bloques temáticos en ambos cursos responden a una estructura discursiva históricamente establecida. De ello se desprenden tres problemas complejos detectados y que son de urgente dilucidación. Éstos son:

- a) La arbitrariedad en la periodización de los cursos y la determinación del tiempo histórico.
- b) La preeminencia de los paradigmas de la historia mundial centrada en la perspectiva de “Occidente” y de una Historia Nacional centralista y basada en el discurso oficial.
- c) La fragmentación y complejidad conceptual de los temas.

A continuación se ahondará en la problemática analítica que cada uno de estos aspectos representa.

EL TIEMPO HISTÓRICO COMO DISEÑO CURRICULAR Y COMO ESTRUCTURA HEGEMÓNICA

El Tiempo Histórico ha sido considerado el principal articulador del diseño curricular de los programas de la asignatura de Historia en el nivel básico. A lo largo del tiempo, han existido no muchas propuestas de diseños para esta asignatura; uno de los más generalizados ha sido el “cronológico”, donde las fechas y los periodos tienen un lugar central en la exposición temática disciplinar. Posteriormente surgieron los diseños “cronológico-temáticos” complementarios al anterior, cuya principal diferencia radica en que, “en función de los acontecimientos ocurridos en la temática particular los periodos de tiempo pueden tener una mayor o menor importancia en la programación de los contenidos” (Asensio, Carretero, Pozo; 1997: 107)

A pesar de tratarse de uno de los diseños que han caracterizado al modelo más tradicional de la enseñanza de la Historia, el diseño cronológico-temático es el que mejor define la estructura de los bloques del programa propuesto por la RIES. Entre sus principales características se encuentran: la organización de los temas en función del periodo de tiempo en el que acontecieron, el iniciar con los sucesos más antiguos y alejados en el tiempo hasta culminar con los de mayor actualidad, la sustitución de los hechos por conceptos y los personajes por instituciones y, finalmente, la incorporación de ejes de análisis que agrupan en categorías los temas de cada periodo (en este caso de carácter político, económico, social y cultural).

Propuestas curriculares distintas, y opuestas a las anteriores, han tenido poca influencia en la enseñanza de la Historia, entre ellas el diseño cronológico hacia atrás⁵³ (o también

⁵³ El cual propone explicar la Historia empezando por lo más actual para remontarse en el tiempo hacia el pasado. Este diseño se basa en uno de los criterios de la comprensión del tiempo histórico, la idea de que se comprenden mejor los acontecimientos más cercanos en el tiempo que los acontecimientos más lejanos. A este tipo de diseño se le ha atacado por ser considerado poco útil respecto a las nociones temporales más complejas, como aquellas que se refieren a la causalidad histórica y al cambio social (Asensio, Carretero, Pozo; 1997: 107-108). Sin embargo, es de considerar la falta de uso de este tipo de diseño, por la posibilidad de que con él se pueda propiciar una mayor comprensión del vínculo presente-pasado, pues al partir de la realidad actual para explicar los hechos anteriores, se lleva implícita no sólo la propia lógica del pensamiento del estudiante (que va de lo más concreto a lo más abstracto), sino que además podría sugerirse como un medio para cuestionar los “hechos” del presente. Por lo tanto, es posible creer que la primer razón para no

llamado “retrospectivo”) y los diseños temáticos que renuncian al eje cronológico como vertebrador del currículo (Asensio, Carretero, Pozo: 1997).

Por lo general la forma en que se organizan los contenidos temáticos o disciplinares en un programa de estudios tiene que ver con la concepción de aprendizaje a la que se ciñe dicho programa. Sin embargo, como en el caso del programa de Historia de la RIES, las mezcolanzas se han vuelto válidas y comunes. Es así como se tiene un programa que proyecta una perspectiva de enseñanza de la Historia basada en un aprendizaje por descubrimiento o constructivista (Asensio, Carretero, Pozo: 1997), apoyado por un modelo por competencias de aprendizaje (SEP. RIES, 2005), y un diseño temático-curricular contradictoriamente tradicionalista, excluyente y que mantiene en esencia la ya rebasada enseñanza memorística (Asensio, Carretero, Pozo; 1997: 217).

La citada mezcolanza es, en parte, resultado de la afanosa tendencia a reducir el problema de la enseñanza de la Historia a la simple discusión sobre qué temas históricos incorporar y cuáles excluir, redundando en la propensión por confundir la enseñanza básica con una “Universidad en chiquito” en la que los niños y adolescentes se enfrentan a un cúmulo de contenidos sumamente especializados y de cantidad excesiva.

En su mayoría los programas se organizan partiendo de la etapa más remota del devenir histórico a la más reciente, justificándose en la búsqueda de una enseñanza de la Historia capaz de generar una visión completa, aunque superflua, de “todos” los procesos históricos por los que supuestamente ha atravesado la humanidad.

A decir de Asensio, Carretero y Pozo (1997) este esquema tradicional del currículum, si bien exalta una gran parte de la lógica académica de la historia, olvida completamente la realidad psicológica del alumno así como su limitada comprensión del tiempo.

En el programa de estudios de la asignatura de Historia de la RIES, el tiempo histórico no sólo es fundamental en la organización de los temas, sino además en la manera en la que son denominados cada uno de los bloques temáticos o, mejor dicho, temático-cronológicos. Por ejemplo, en cada uno de los cursos los bloques se determinan en función de un cierto

emplear en México el modelo retrospectivo es, más que por cuestiones psicopedagógicas, por un nuevo conflicto de carácter ideológico en el que se entremezclaría la decisión de incorporar o no ciertos temas para buscar sus raíces en el pasado, con la conveniencia política de mantener al margen de la sociedad una verdadera explicación histórica del mantenimiento de ciertas condiciones sociales en la actualidad.

periodo de tiempo que no encuentra otra justificación más que la trascendencia de la serie de procesos acontecidos en el mismo. No existe ningún eje de análisis o núcleo conceptual explícito que defina el contenido de los bloques, aunque con la pregunta que precede al enlistado de temas al interior de cada bloque, así lo pareciera. Dentro de cada bloque aparece una pregunta inicial que en apariencia guía el desarrollo de los temas, pero que en la práctica no es coherente con la excesiva cantidad de temas y aspectos que en cada uno de ellos se tienen que abordar (ver el apartado de “*Temas para comprender el periodo*” al interior de cada bloque, anexo 5).

En dicha estructuración se denota el énfasis en los periodos de mayor actualidad, siendo los de la etapa antigua innecesarios para explicar la complejidad de los bloques posteriores. A pesar del énfasis evidente a la cuestión temporal, la designación del periodo abarcado por cada uno de los bloques es confusa, pues mientras existen bloques que comprenden más de tres siglos (los primeros en cada curso) existen algunos que solamente se refieren a periodos de cuarenta a treinta años y hasta menos, sobre todo en lo concerniente al siglo XX.

Esto se explica entre otras razones por la trascendencia y conocimiento que en la actualidad se posee de los sucesos en la medida en que se aproximan a etapas de tiempo más recientes. Sin embargo, ello es incongruente por dos razones, en primer lugar no existe un vínculo de causalidad por el que se justifique la necesidad de incluir procesos históricos tan remotos, pues como parte de la explicación de los siguientes temas, no son realmente necesarios (por ejemplo, para explicar las décadas actuales de la Historia de México no necesariamente se tiene que iniciar por el estudio de las culturas prehispánicas). En segundo, dicha delimitación golpea la propia lógica de aprendizaje de las nociones temporales por parte de los estudiantes del nivel secundaria, cuya adquisición supuestamente el propio programa de estudios facilita.

Así por ejemplo, en el programa de Historia I, el primer bloque abarca más de cinco siglos, dando énfasis al periodo que va de 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”. (SEP. RIES, 2005: 21)

Dicho bloque da inicio con el tema denominado “*Visión general de las civilizaciones y panorama del periodo*”, en el que se pretende abordar la ubicación espacial y temporal de las civilizaciones agrícolas y sus características comunes, las civilizaciones del Mediterráneo y elementos que favorecieron su desarrollo y, las principales áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV y sus características (SEP. RIES, 2005: 27).

La mayoría de los subtemas mencionados son parte de los contenidos establecidos en el programa de *Historia Universal I*, correspondiente al Plan 1993 para el primer grado de secundaria. Entonces, de acuerdo al nuevo programa de estudios, se sugiere que a partir de un solo tema se estudien gran parte de los aspectos que anteriormente se desarrollaban a lo largo de todo un ciclo escolar, cuando incluso, ese tiempo era considerado por maestros como insuficiente para analizar de forma cualitativa todos los componentes de dicho programa.

De ahí que el aprendizaje esperado con respecto a estos temas se limite a: “Identificar los siglos que comprende el periodo. Ordenar cronológicamente en una línea del tiempo algunos de los sucesos y procesos relevantes de la antigüedad y la Edad Media y los relacionados con la conquista y colonización de diversas regiones del mundo (...)” (SEP. RIES, 2005: 27).

No existe por lo tanto ninguna razón temática o conceptual que justifique la incorporación de temas de la antigüedad en ese contexto en particular. Por el contrario, su incorporación está más bien vinculada al debate ideológico –reseñado en el segundo capítulo de esta investigación– del cual surgió la exigencia de reincorporar estas temáticas por ser consideradas necesarias con el fin de no demeritar el bagaje cultural que la asignatura de Historia “debe” proveer a los alumnos.

Sobre este fenómeno, tan común en los programas de estudios con diseños cronológicos y cargas excesivas y enciclopédicas de temas, Trepát (1999) plantea que a diferencia de las ciencias “positivas”, cuya naturaleza es eminentemente acumulativa (por ejemplo, para saber dividir, primero hay que multiplicar), la Historia no requiere de conocer hechos de denotada antigüedad, si es que no existe de por medio una explicación causal.

Así por ejemplo, “se puede conocer sobre los hechos del siglo XIX sin necesidad de saber nada sobre el antiguo Egipto” (Trepát, 1999).

Existe un afán por incorporar la mayor cantidad posible de temas históricos a los contenidos de la enseñanza básica y organizarlos cronológicamente; lo que no garantiza que los alumnos comprendan por sí solos la trascendencia del tiempo histórico, pues gran parte de estos diseños curriculares parten del supuesto de que el alumno domina con suficiencia las nociones (básicas o complejas) relacionadas a este proceso. Mientras tanto, la excesiva cantidad de temas sólo propicia una revisión superficial y poco profunda, debido a la carga horaria con la que cuentan los profesores y el énfasis que suele darse a lo temático más que a la generación de habilidades temporales y de cualquier otra índole, como se verá más adelante.

Por lo tanto, el seguir un orden cronológico en el diseño curricular no facilita por sí sólo la comprensión de la temporalidad y de sus características más allá del simple reconocimiento del momento histórico en el que ocurrieron ciertos acontecimientos. Tampoco favorece el que se lleven a cabo por sí solas las relaciones histórico-conceptuales y de causalidad que existen entre dos o más temas dentro de un mismo periodo. En todo caso, es el maestro quien tendrá que reorganizar el currículo para llevar a cabo las relaciones de entrecruzamiento entre los diversos temas, lo cual implicaría una tarea de reacomodo conceptual que va más allá de los límites cronológicos establecidos por el programa, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo.

Algunos de los subtemas del bloque cuatro, del programa de Historia I, intitulado “*El mundo entre 1920 y 1960*” son, entre otros: “*Socialismo, Nacionalsocialismo y Fascismo*”, “*Democracia liberal y Estado de bienestar*”, “*La Segunda Guerra Mundial*” y “*La Guerra Fría*”, “*La pobreza en el mundo*”, “*Las dictaduras latinoamericanas, los movimientos de resistencia y el intervencionismo norteamericano*”, “*La revolución cubana*”, etc. (SEP. RIES, 2005).

Dichos subtemas son conceptualmente vinculables entre sí, pero, mientras a algunos de ellos se les coloca en el eje de análisis (o tema) de conflictos bélicos, a otros en el de problemas demográficos o económicos y, a los puntos relacionados con América Latina se les ubica en un apartado o tema independiente denominado “*Nuestro Entorno*”; así, el

único lazo explícito entre ellos, de acuerdo a la estructura y diseño del programa, es el cronológico.

De cierta manera, es muy posible que el maestro haga uso de las distintas sugerencias didácticas ajustándolas para crear vínculos de simultaneidad, causalidad, o relación conceptual directa o indirecta entre los temas. Sin embargo, los temas mencionados son solamente una diminuta muestra de un bloque que se integra de al menos nueve temas o ejes de análisis compuestos de hasta seis subtemas con las mismas características y complejidad conceptual que los ejemplificados (hay que recordar que se trata de uno solo de los cinco bloques que integran dicho curso). Esta problemática se suma a la relacionada con el tiempo requerido y el tiempo disponible para el manejo integral de los temas en la escuela.

Por lo tanto, ante este panorama, se puede asumir que la máxima pretensión del programa de estudios es la de generar un conocimiento superficial de los contenidos, los que además se encuentran organizados a partir de un diseño lineal y una estructura discursiva estática e incuestionable, respaldando así una visión válida y hegemónica del devenir histórico ante una perspectiva temporal que se presenta como única y universal no sólo en los contenidos de enseñanza sino en la propia estructura disciplinar de la asignatura, tal y como se muestra a continuación.

Historia lineal, perspectiva hegemónica del tiempo

La estructura cronológico discursiva preservada por el programa de estudios, surge de una visión lineal y unívoca del tiempo, en donde además convergen los “afanes universalistas” (UPN, 2004) de lo mal denominado “nacional” y “mundial”. Desde ahí, el tiempo por el que discurre el propio devenir histórico, es entendido como una larga línea de eventos memorables para la humanidad que supone representar los hechos más importantes que han moldeado al mundo, lo cual no es más que una representación única y hegemónica del acontecer más representativo de ciertas culturas, sociedades y determinados continentes.

La cronología que ha delineado los hechos de índole política fundamentalmente, pero también los aspectos económicos, sociales y culturales por los que ha atravesado una parte de la humanidad, ha delimitado históricamente la propia idea de lo que se concibe como acontecer histórico y a la par, ha derivado en una sola concepción del mundo (una sola voz), convirtiéndose en la cultura mínima que todo sujeto habrá de poseer o reconocer como muestra de su recorrido por el sistema educativo.

Dicha “línea del tiempo” no es un simple recuento de hechos aislados carentes de sentido pero con renombrada trascendencia, por el contrario, conforman una selección que intenta demostrar que el paso del tiempo ha sido sinónimo de avance, evolución y progreso. Por ello, son emblemáticas sólo aquellas sociedades cuyo desarrollo se piensa como el ideal civilizatorio, sin reparar que en el mundo ese desarrollo en realidad ha acaecido de forma desigual.

Así, la historia más representativa desde la antigüedad ha sido la de aquellas civilizaciones que han demostrado un avance extraordinario, y cuyas aportaciones fueron pauta directa o indirecta de las que se considerarían más tarde como el ideal de las sociedades modernas.

Las pirámides de Egipto, la democracia griega o la numeración árabe, son ejemplos de puntos considerados axiales para toda la historia de la humanidad, y ello los vuelve parteaguas de procesos tan fundamentales que no fallan al hacerse presentes dentro de ese enorme friso cronológico imaginario de la historia del mundo. Pero su aparición, si bien circunstancial no es arbitraria, pues éstos son ejemplos representativos del tipo de sociedades “sobresalientes” que se han hecho meritorias a ocupar un breve espacio dentro de ese tiempo ficticio, creado.

La “modernidad” alcanzada por Occidente se ha convertido en uno de los pilares en la cronología que atesora los acontecimientos que la originaron; dichos sucesos, por su parte, son considerados vitales para entender la realidad actual del mundo. No obstante, como todas las historias, ésta ha sido parte de un proceso de carácter más bien local que mundial, pues se trata de ciertas pautas históricas precisas acontecidas principalmente en el continente europeo. A su vez, tal proceso es el icono más representativo de la concepción de progreso en la historia, ante la lógica primigenia de que todos los hechos y

acontecimientos más importantes para la Historia mundial moderna han ocurrido, precisamente, en Europa.

Entonces en esa cronología el devenir europeo es fundamental para entender al “resto del mundo”, el cual en muy pocas ocasiones se hace presente en ese teatro que es el tiempo y cuya protagonista es la historia del “viejo continente”. Así, se pretende demostrar que en el mundo, incluso a pesar de los momentos más deplorables, han existido más avances que retrocesos⁵⁴.

Consecuentemente, esta lógica hegemónica bajo la cual se ha interpretado el devenir histórico es conservada en el programa de estudios del nivel secundaria en dos sentidos, en primer lugar bajo el mantenimiento de una estructura curricular temático-cronológica tradicionalista y añeja y, en segundo, reiterando la permanencia de una manera unívoca de percibir e interpretar los procesos de la historia, bajo el supuesto de que la historia les pertenece a los triunfadores, a los cultos y a los “modernos”. Para demostrarlo, basta revisar la estructura discursiva del curso de Historia “mundial”, el más representativo para esta crítica, donde se vuelve tangible la permanencia implícita de un tiempo único que guía el desarrollo humano, el cual muy a pesar del falso principio de universalidad, les pertenece sólo a unos cuantos.

El curso de Historia I o “Historia Mundial” se organiza siguiendo de manera fiel la ruta de ese tiempo, dando énfasis desde un primer momento a la historia occidental, ya que “se parte del siglo XVI por tratarse del primer periodo de integración mundial, impulsado por las conquistas de la Europa mediterránea” (SEP. RIES, 2005: 21). Con ello, la perspectiva europea en torno a la dominación de territorios en América, sigue siendo forzosa para entender su proceso de integración. Así, la visión de los territorios conquistados queda marginada, pues en apariencia no contribuye a dar una explicación global de dicho proceso.

Posteriormente se toman periodos de tiempo de menor amplitud, pero enmarcados por los sucesos históricos que explican el desarrollo europeo, así por ejemplo “el segundo bloque comprende los años que van de 1750 a 1850, periodo en el que la unificación

⁵⁴ Ejemplo de ello se tiene en el propio programa de la RIES, donde se enfatizan los puntos favorables de la primera y segunda guerra mundial, desdeñando incluso el hecho negativo que conforma el propio espíritu de una guerra y ocultando además la propia posición, experiencia y posibles historias que surgen de los territorios ocupados, invadidos y devastados por esas y por muchas otras guerras.

cultural y comercial mundial desembocó en provecho de las naciones europeas” (SEP. RIES, 2005: 21). Al respecto, el programa de estudios considera importante ese periodo de tiempo porque 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” (SEP. RIES, 2005: 21). Por lo tanto el bloque precisa el estudio de varios procesos de por sí conceptualmente complejos, pero sumamente específicos para Occidente, pues en territorios como América Latina o los países africanos el surgimiento de los “sistemas democráticos”, por poner sólo un ejemplo, fue atemporal y distinto a lo ocurrido en el siglo XIX en Europa y Estados Unidos⁵⁵.

Lo que indica que la cronología mundial es también una concepción hegemónica donde sobresale la historia de los países considerados progresistas y, en cierto modo, culturalmente dominantes. Así, procesos específicos de carácter político y económico se han convertido en ejemplos a seguir por los países actualmente en “vías de desarrollo”, lo que ha derivado en los malogrados intentos de imitar los modelos propios de esos contextos, fenómeno que por supuesto, forma parte de “nuestras” historias, las que raramente se suman a ese emblemático avance de las sociedades humanas en su recorrido por tiempo.

“Pareciera que hubo algún momento en el devenir histórico en el que los relojes se desincronizaron. Un lugar en la línea en la que nuestro tiempo fue haciéndose más lento y, por tanto, el proceso de crecimiento, desarrollo y progreso se alejó de nuestras manos, de nuestras capacidades y voluntades. Las sociedades latinoamericanas se rezagaron, el futuro llegó para otras, pero para las nuestras (entre otras) se quedó únicamente en la fantasmagórica imaginación de la esperanza” (Rodríguez Ledesma, 1996: 70)

⁵⁵ Así por ejemplo, un icono de la historia moderna es la Revolución Francesa, por su sentido que da a la democracia, pero no lo es, por ejemplo, la Comuna de París.

Las historias propias de esos territorios, y sus distintas realidades, no son elementos sustanciales en esa línea del tiempo, salvo su papel subordinado al propio crecimiento de las sociedades occidentales. Entretanto en el programa de estudios, donde se reproduce esa visión unívoca de los procesos y culturas que lo integran, los temas relativos a América Latina son marginados a un contenido accesorio, fragmentado y orientado solamente a exponer ciertos aspectos de la historia política del continente⁵⁶.

Bajo este panorama, la historia que ha acercado al mexicano al sueño norteamericano y europeo, lo ha alejado de la realidad de su coterráneos latinoamericanos, la que es también su realidad. Desconoce qué los une y qué los separa. Sabe, por ejemplo, que les une una misma lengua, porque escuchan al mismo cantante “latino” de moda, que sufren de la misma pobreza porque ambos son migrantes o exiliados. Pero a cambio desconocen su histórica existencia; su sueño es la modernidad occidental, porque la escuela no ha reparado siquiera en contar sus propias historias.

“Los americanos somos hijos del sueño de Europa tanto como de su sangre. Empezamos a existir apenas; existir, en la historia y en la vida... Pero como vivimos, no en un continente sino un conjunto de islas, atrozmente lejanas, nos desconocemos tanto que ni siquiera nos odiamos... (Paz, 1988).

La visión lineal del tiempo niega la coexistencia de marginalidades y pluralidades. Califica de ahistóricas a aquellas sociedades concebidas como “no modernas” o “atrasadas”⁵⁷. Sin embargo “lo moderno” es un concepto histórico, ergo subjetivo, y así

⁵⁶ Al respecto, ver el apartado de *Nuestro Entorno* en cualquiera de los bloques del curso de Historia I (RIES, 2005).

⁵⁷ Un ejemplo de ello son aquellas sociedades que han preservado su historia mediante tradición oral. Usualmente, a la escritura se le consideraba como pauta necesaria para alcanzar la modernidad, de ahí la tan trillada clasificación entre prehistoria e historia, cuya arbitraria diferencia radicaba en la existencia de la escritura. Aún así en la actualidad perviven sociedades que si bien no escribieron su historia la han conservado y transmitido mediante otros medios, sin embargo, durante mucho tiempo su estudio fue objeto de antropólogos, sociólogos, etnólogos y hasta especialistas del comportamiento humano, pero no del historiador. Hoy día la Historia ha rescatado el testimonio y la tradición oral como elementos insoslayables para reconstruir ciertas parcelas del pasado. Aún así, en el esquema tradicional, esas historias siguen siendo relegadas y mantenidas al margen del tiempo “universal” transmitido en la escuela.

puede tocar a latinoamericanos, africanos o asiáticos desde la perspectiva “occidental”, lo puede hacer con nahuas, zapotecas y mayas desde el occidentalismo tergiversado “a lo mexicano”.

“Los mitos nacionales mexicanos son profundamente occidentales y el afán, de extranjeros y mexicanos, de mitificar la historia de México a partir de la fascinación por lo no occidental de México es lo más moderno y occidental que tiene México” (Tenorio, 2003: 60)

La historia del “progreso” es la que orienta discursiva y hasta didácticamente la estructura conceptual de la historia, la que supuestamente intenta dar un reflejo del avance de la humanidad a nivel mundial y nacional. En el programa de estudios, a la inexistencia evidente de un núcleo conceptual histórico que posibilite la vinculación entre ambas historias (y que vaya más allá del juego de dominación de la noción europea), se suma a la supremacía de lo cronológico como el orden natural de los hechos, en el cual la historia y la perspectiva de Occidente configura el orden y legitimidad de las “demás historias”.

La “historia mundial”, cronológica y discursivamente, es la historia del desarrollo de las grandes potencias mundiales a lo largo del tiempo, imbuyendo en el resto de las sociedades la sutil sentencia de la inferioridad política, económica y cultural. Precisamente en el bloque número cuatro, se hace alusión al cambio de predominio mundial, pasando del europeo al estadounidense, ya que “se inicia con la euforia y depresión de los años veinte e incluye el proceso de descolonización y la guerra fría hasta 1960 (...) *es también en este periodo en el que se inició el predominio de Estados Unidos*” (SEP. RIES, 2005: 22).

No existe una sola civilización, existen, por el contrario, una diversidad de formas de evolución social. La concepción lineal y unívoca del tiempo no es privativa de la Historia Mundial, pues aún desde la Historia de México se es coherente con el intento de “universalizar” una interpretación única, e instituir la como válida para todos. Esa interpretación, instaurada como la historia oficial del país, se sustenta, faltaba más, en esa búsqueda por el ideal de alcanzar la modernidad al estilo occidental. Ello se denota en la lógica del tiempo-progreso afín al paradigma de la historia nacional que no es otra cosa que

una visión centralista y uniforme de la realidad que parte de la creencia de que en México existe una sola cultura, una lengua única y una misma historia. Sin reparar en la coexistencia de una pluralidad de culturas y civilizaciones, y de tiempos históricos (Rodríguez Ledesma, 1996: 80), lo cual exigiría la tenaz renuncia a la uniformidad del tiempo⁵⁸.

La búsqueda de una Historia de la totalidad sigue siendo una asignatura pendiente; por el contrario se ha preservado encubierta la antigua idea de una Historia lineal que rinde tributo a los grandes y memorables avances de la humanidad, a juicio de no se sabe quién. El programa de estudios del nivel secundaria sólo es en parte responsable de continuar reproduciendo esa caduca apreciación del devenir histórico.

En ese escenario, el concepto de universalidad no es lo mismo que globalidad, pues se convierte en un medio para transmitir una sola visión del mundo, considerándola como la más influyente, válida e insuperable, “la única voz” cuya máxima representación es esa perspectiva unidireccional del tiempo. Un tiempo que “no nos pertenece”, pues la cronología que sea capaz de integrar de una buena vez a los latinoamericanos, los africanos, los tercermundistas o subdesarrollados, a las minorías y mayorías, continúa aún esperando a ser dibujada.

⁵⁸ Perdonando la vulgar analogía, el tiempo histórico en la historia nacional es como la música ranchera ¿es posible pensar a este género como el único y más representativo de la música mexicana?, que hay de la huasteca, los jarabes, los guapangos, la norteña y toda serie de subgéneros representativos de toda la gama de regiones existentes en el país.

GENTE DE LAS AFUERAS, moradores de los suburbios de la historia, los latinoamericanos somos los comensales no invitados que se han colado por la puerta trasera de Occidente (...) llegamos tarde a todas partes, nacimos cuando ya era tarde en la historia, tampoco tenemos un pasado o, si lo tenemos, hemos escupido sobre sus restos (...)

OCTAVIO PAZ
CRÍTICA DE LA PIRÁMIDE

HISTORIA UNIVERSAL O LA VISIÓN EUROCENTRISTA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

La selección de los temas históricos dentro del programa de estudios ha consistido en una tarea de inclusión y exclusión, en la que impera una forma particular de interpretar el mundo. La historia como asignatura escolar se ha volcado en un intento de representación de los sucesos que a lo largo del tiempo esquematizan el progreso de la humanidad. Dicho proceso ha sido invariablemente selectivo pues, como representación, privilegia el papel de determinadas sociedades y su avance a lo largo del tiempo, las que son consideradas como fundamentales para entender la evolución total del mundo, y que como tal, todo el mundo debe reconocer.

La “occidental” es una perspectiva que ha impactado no sólo a la Historia enseñada en las aulas, sino la visión dominante del mundo en muchos de sus ámbitos. Para Said (2004)

ese enfoque se expresa en actos sutiles, como la literatura o el arte, los cuales han expresado la mirada racista, discriminatoria y dominante que el europeo ejerció históricamente sobre territorios como África y Oriente, lo que ha trascendido las barreras temporales y las fronteras territoriales construyendo una forma específica de percibir al “otro” o al “no europeo”.

Para los europeos colonizadores los territorios recién explorados eran concebidos como “enigmáticos”, lejanos y desconocidos, la cultura de su gente era considerada incivilizada, por lo que hubo que insertarla a la modernidad mediante su dominación. Consecuentemente, esas civilizaciones pasaron a la historia como esplendores de un pasado remoto y extinto en la actualidad, dejando en claro su posición entre lo “antiguo” y lo “moderno”. Así es como a África se le considera cuna de la humanidad, por ser el punto donde han aparecido los restos más antiguos de los antecesores del ser humano, lo mismo ocurre con Asia. Pero la cuna de la civilización y la modernidad es Europa, considerada el centro y corazón del mundo⁵⁹. Su historia sería la más representativa porque de ella dependió el destino de los territorios colonizados e insertados, por ese sólo hecho, a su propia lógica modernizadora.

Dicho fenómeno se expresa en la reproducción de ciertas pautas culturales dominantes y en el mantenimiento de algunas actitudes que ya forman parte de la cotidianidad, como los son el racismo o la falsa idea de superioridad intelectual de la raza blanca sobre cualquier otra. Pero sobre todo en una concepción particular del mundo que se ha convertido en la tradición de la historia considerada “necesaria” para entender el desarrollo de la humanidad y los logros de una única y global civilización.

Por mucho tiempo hablar de Historia Universal implicaba una mera tautología de los hechos de la Historia europea. Los contenidos escolares se caracterizaron por un creciente *eurocentrismo*, enfoque sumamente criticado pero que en la actualidad se sigue manteniendo. En el programa de *Historia Universal II*, perteneciente al Plan de estudios del

⁵⁹ Así se tiene una reproducción del mundo con proporciones exageradas e incongruentes a las dimensiones reales del mundo y los continentes; el mapa Mercator forma parte de los discursos cotidianos dentro del salón de clases aún con la obviedad que presenta, la visión occidental del mundo donde el continente europeo es — inverso a sus dimensiones reales y junto con otras tergiversaciones— de envergadura superior y ocupando la privilegiada posición del centro (o corazón) del mundo Kaiser Ward L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, New York, 1993.

año de 1993, las unidades temáticas se establecían a partir del desarrollo de procesos de influencia eminentemente europea. Así el curso daba inicio con los imperios europeos y el absolutismo, pasando por los imperios coloniales, las Guerras Mundiales y culminando con las transformaciones políticas y sociales del siglo XX (SEP, 1993: 108-110), todo ello después de brindar en el grado previo un espacio bastante significativo a la Edad Media y el movimiento de Reforma. Dichos temas corresponden de manera evidente a una buena parte de las “grandes etapas de la historia mundial”, pero que en realidad hacen referencia específica a los procesos más importantes de dicho continente.

En el caso concreto del programa de estudios de Historia I perteneciente a la RIES se hace un planteamiento temático vertical en el que se incorpora de forma fragmentada a distintas sociedades, como ocurre con los temas relativos al continente americano. Sin embargo la perspectiva imperante, aún en la propia estructura cronológica de los bloques, continúa siendo la europea. Así por ejemplo, en el primero de ellos, se alude brevemente a las civilizaciones de la antigüedad donde se incorpora el estudio de las áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV y sus características (SEP. RIES, 2005: 27), todos ellos como subtemas específicos y como factores esenciales de la época antigua. Sin embargo, en el manejo que se hace a los temas de mayor actualidad, los continentes asiático y africano comienzan su aparición básicamente como meros destinos de la dominación europea.

A lo largo de la enorme lista de temas en la que se estructuran los contenidos, el programa de estudios señala de forma indistinta puntos donde se hace necesaria la incorporación del continente africano de manera muy precisa, como un componente más del resto de los temas. Así, después de la época antigua, la primer aparición se da con el subtema “Las realidades americanas y africanas”, mismo que ejemplifica el colonialismo europeo “temprano”, sólo tras ser analizadas tanto la necesidad europea de abrir nuevas rutas comerciales como el desarrollo de las monarquías nacionales, entre otros muchos aspectos que ubican jerárquicamente los acontecimientos europeos sobre cualquier otro.

Posteriormente dentro del mismo bloque, en el apartado de *Nuestro entorno*, se agregan “El aporte africano a la cultura americana”, y en el caso asiático “Las Filipinas, el comercio con China y el cierre del Japón” (SEP. RIES, 2005: 28). Es también en este bloque donde

se mencionan por única ocasión las aportaciones artísticas en el caso asiático en los subtemas de “El arte islámico de Turquía, Persia y la India” y “El arte chino y japonés”, mientras que a ningún territorio de África se le menciona en este rubro ni en este ni en ninguno de los bloques posteriores.

África y Asia también se mencionan en el subtema “Expansionismo europeo: África y Asia”, que se suma a otros acontecimientos del mismo periodo como las “guerras napoleónicas” o “las independencias americanas”, así como en el tema 3.2.1. *Industrialización e imperialismo*, donde se nombra la confrontación de intereses territoriales y comerciales en Asia, África y Oceanía.

En el único momento en el que ciertos puntos relacionados con los continentes asiático y africano se presentan sin una aparente relación con los eventos de la historia europea, es en el último bloque del programa (relacionado con las décadas más recientes), en primer lugar como parte del tema denominado *Los contrastes sociales y económicos*, donde se sitúan los subtemas “el rezago económico de África” y “Refugiados y desplazados” para el caso africano y, “El milagro japonés, China, India y los tigres asiáticos” para el de Asia; en segundo, los conflictos contemporáneos como “las guerras étnicas y religiosas en Medio Oriente, India, África” así como “Sudáfrica y el fin del apartheid”, y en tercero, bajo la temática de *los logros del conocimiento científico*, “El rezago tecnológico y educativo de África” (SEP. RIES, 2005).

En relación a los temas reseñados se observan varias cuestiones. En primer lugar en muy pocas ocasiones se alude a temas culturales, sociales o de la vida cotidiana, relacionados con estos continentes. La mayor parte de los temas, si bien están vinculados con la historia europea, lo hacen supeditándose primordialmente a aspectos de carácter político y luego económico. Por ejemplo, de las 21 veces en las que se mencionan a África y a Asia en el programa, en 13 se alude a cuestiones de tipo político, bélico y de dominio territorial, 5 son temas de carácter económico y solamente 3 se relacionan con la cultura, el arte y la religión.

Por esa razón no se puede concebir que la incorporación de estos temas forme parte de una estrategia que contribuya a la comprensión del mundo entendiéndolo como una pluralidad de grupos étnicos y civilizaciones con costumbres y culturas propias y distintas

como lo plantea en sus propósitos el propio programa de estudios, el cual sostiene que “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” (SEP. RIES, 2005: 15)

Sin embargo, reducir las aportaciones de éstas o cualquier otra sociedad a aspectos de índole meramente política, económica y hasta bélica, puede ser interesante, pero no necesariamente significativo para la formación de jóvenes con una mínima idea de lo que es la diversidad cultural. Sobre todo si se insiste en mostrar a esas sociedades como territorios dominados, cuya mayor aportación a la historia se encuentra en los conflictos bélicos o las relaciones de intercambio comercial sucedidas con otros territorios. Su propia historia, su perspectiva ante los acontecimientos, su complejidad social y hasta sus costumbres autóctonas, son marginadas.

No se contempla la historia, tradición, productos y modos de vida de grandes continentes como África, Asia y Oceanía, a no ser de manera estereotipada o de forma interesada, con la perspectiva de los grupos sociales de los países más industrializados que controlan el poder (Torres Santomé, 1997: 241)

Con ello, cada uno de los territorios analizados reafirma su cliché histórico en el programa de estudios. Así se tiene a un África “pobre” cuyo valor ha sido la dominación económica y cultural de sus territorios, donde su supuesta inferioridad cultural y étnica se reitera constantemente, dando como resultado que las mezclas raciales –sobrevinidas por la trata de esclavos en los territorios colonizados por los europeos–, sean consideradas una de sus máximas aportaciones⁶⁰. A Asia por ejemplo, se le da una especie de mérito de

⁶⁰ Sería de sorprender que las ideas racistas y de rechazo hacia las culturas africanas vienen desde la reconstrucción de la historia de la época antigua, así por ejemplo la mayor parte de los estudios niegan la posible relación étnica y cultural entre los egipcios (de raza negra), con los griegos, dado que estos últimos representan el origen de lo “occidental”, de la raza europea y la cuna de la civilización. Al respecto se puede ver el estudio de Martín Bernal (1993) quien gracias a sus investigaciones en sinología y tras detectar los paralelismos entre las lenguas orientales y africanas, sostiene que la mayoría de los estudios sobre la historia

diferenciación, pues se simboliza como un continente con desarrollo variable, en el que resalta la superación económica de “Lejano Oriente”, mientras que, para el “Medio Oriente”, entre sus cualidades destacan su belicosidad y misticismo.⁶¹

El programa de estudios no es el responsable de crear esa única interpretación de las realidades asiáticas y africanas, lo es, en cambio de reproducirlas. Tales explicaciones son resultado del mantenimiento de fuertes estructuras histórica y hegemónicamente construidas. Curiosamente la mayor parte de las ideas racistas surgidas sobre África y Asia (“Oriente”), devienen de la historiografía europea de los siglos XVIII y XIX, donde el ideal de progreso, el predominio racista y romántico dieron como resultado la exaltación de lo europeo, aplicando el paradigma de la superioridad y de la desigualdad a los estudios de Historia y humanidades (Bernal, 1993). De esa manera, la influencia africana fue desdeñada del origen de la civilización occidental, mientras que “Oriente” se convirtió en una creación europea (Bernal, 1993; Said, 2004). Por lo tanto la perspectiva dominante de la historia sobre África y Asia proviene de una concepción construida históricamente, que mantiene vigente el paradigma hegemónico de las ideas de superioridad europea sobre dichos continentes a más de dos siglos de haber sido creado.

de Grecia datan de los años de 1840 a 1850 donde se destaca el origen helénico de los griegos. Por su parte, Bernal, influido por escritos que vinculan a Grecia con Egipto, sostiene que la versión “europea” del origen griego no es más que una visión racista en la historiografía positivista de los siglos XVIII y XIX, pero que, debido a las similitudes lingüísticas, culturales, míticas y religiosas, se puede sostener la gran influencia de egipcios y semitas en la formación de Grecia a mediados y finales de la Edad de Bronce. Ver Bernal, Martín *“Atenea Negra: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica”*, Crítica, Barcelona, 1993.

⁶¹ Curiosamente los tan usados términos de “Cercano Oriente”, “Medio Oriente” y “Lejano Oriente”, remiten a construcciones históricamente elaboradas en dos sentidos: uno geográfico y el otro cultural. Así, lo “oriental” se ha construido como la orientación territorial del continente asiático visto desde el eje cardinal del continente europeo o del Mar Mediterráneo, considerado punto central del planeta, desde donde se mira y define la localización del resto de los continentes. Por ello, a partir de cualquier otro punto de la Tierra la orientación geográfica del continente asiático será distinta, sin embargo, el uso constante de lo “oriental” lo identifica de forma inmediata con un continente y una cultura específica. Por otra parte lo “Oriental” también involucra características económicas, sociales y culturales muy concretas, es el componente necesario y culturalmente opuesto a lo “Occidental”, dualidad antinómica que se elabora a partir de la lógica del atraso vs. desarrollo, lo tradicional vs. lo moderno. Lo “oriental” remite a costumbres ancestrales, religiosidad y formas de vida aletargadas, características de las sociedades consideradas más atrasadas independientemente de su posible heterogeneidad económica, traspasando incluso el establecimiento de un marco de ubicación territorial, lo oriental puede identificar a sociedades localizadas en lugares tan opuestos como América Latina. Finalmente, de acuerdo con Said (2004) el orientalismo es un estilo occidental, el cual pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente (cfr. Said, Edward, W. *“Orientalismo”* España, De Bolsillo, 2004).

Esta ideología ha permeado de diversas maneras la forma de interpretar los procesos actuales relacionados con ambos continentes. Estereotipos culturales lejos de romperse se conservan y se reproducen por medio de los esquemas de la historia y de la propia cotidianidad. Lejos de explicar y entender las pautas culturales de las diversas sociedades, existe una marcada tendencia por etiquetarlas, pues la Historia no es la encargada de transmitir las, lo hacen las películas de acción y las series televisivas norteamericanas; de esa manera el árabe siempre será el terrorista, el fanático religioso y el machista mientras que el negro (o “afroamericano”) siempre llevará consigo la marca-complejo de la esclavitud en cada uno de los personajes sean éstos ficticios o hasta reales⁶².

Siguiendo ese esquema, el programa de estudios omite las realidades sociales de aquellos territorios, reitera los estereotipos y, además, alimenta el estigma de los buenos y de los malos de la historia. No falla en demostrar que las guerras no son cosa del pasado, pero, a pesar de ello, no es capaz de explicar por qué. Hace a la vez de encabezado periodístico o de noticia nocturna que pocos comprenden, pues prescinde de lo racial, de las costumbres ancestrales y hasta de las prácticas religiosas como contexto necesario. Por lo tanto, hasta los hechos más actuales aparecen aislados y se suman a una enorme lista de eventos cuyo máximo común sigue siendo el haber ocurrido dentro de una misma época⁶³.

Aún ante la obviedad que representa, el programa descrito pretende que al concluir la educación secundaria, los alumnos “comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la *historia universal*” (SEP, 2005: 11). Contradictoriamente la idea de universalidad es en sí misma opuesta a la de heterogeneidad; en esencia lo que se

⁶² Es curioso ver como en las expresiones y el actuar cotidiano ese “racismo cultural” tiende a momificar las características culturales de sociedades que, como la nuestra, son sumamente heterogéneas. Y es aquí como nuevamente no falla el ejemplo de las frases célebres del presidente de la República, como lo demostró en un discurso político en el 2005, cuando para exaltar la capacidad, valía y aportes de los migrantes mexicanos a la economía de Estados Unidos, Vicente Fox dijo que ellos “*están haciendo trabajos que ni siquiera los negros quieren hacer*” (“Realizan mexicanos trabajos que ni los negros quieren: Fox”, en *La Jornada* 14 de mayo de 2005). A pesar de haber sido fuertemente criticado, las declaraciones de corte racistas continuaron siendo expresadas en los discursos del presidente, pues señaló que “nos engañaron como viles chinos” en una reunión con empresarios automotrices de un país asiático (ver “Los gobiernos del pasado nos tomaron el pelo como a “viles chinos”: Fox” en *La Jornada* 10 de marzo de 2006). Sin embargo, lo que estas frases reflejan no sólo es el uso descuidado del presidente de formas idiomáticas comunes en el lenguaje coloquial mexicano, sino el propio trasfondo racista de estas frases tan propias y naturales del argot nacional.

⁶³ Así por ejemplo, en el cuarto bloque se abre el tema denominado *Conflictos armados y guerra fría* en el que la “descolonización de Asia y África”, y “los conflictos bélicos árabe-israelíes” son aspectos relacionados con el punto a discusión.

“universaliza” es el mantenimiento de una sola manera de entender y explicar la historia, perpetuando la única forma de interpretar los hechos desde los ojos de “Occidente”. El “resto”, en cambio, se transforma en silencios furtivos que resplandecen sólo como tradiciones perdidas y esplendores excéntricos, donde la historia desde la perspectiva del subdesarrollo es simplemente, soslayable.

No hay un nuevo discurso, por el contrario, ante la agonizante posibilidad de un verdadero cambio en la organización conceptual de los contenidos de enseñanza, la total recurrencia a paradigmas tradicionales que instauran la forma de pensar y ver a la enseñanza de esa asignatura, se expresa en un mantenimiento enmascarado; disfrazando de renovación el sólo hecho de maquillar de cambio algunas carencias evidentes en el programa anterior (es decir, el Plan 1993). No se trata de denunciar la preeminencia de un discurso histórico imperialista, sino de revelar la presencia de una sola mirada y de un sólo protagonista que esgrime en esencia al otro posible, a la historia de la “otredad” y para la “otredad”.

Más allá del esquema de las coincidencias cronológicas y de la dependencia económica, considerada esencial para explicar los vínculos entre sociedades, existe un lazo de integración cultural que encuentra su origen desde el pasado más remoto y continúa perpetuándose hasta la actualidad. Sin embargo, ha sido en el presente cuando la preocupación por comprender esas interacciones y darles un cauce positivo, se han convertido en la frase trillada de todo discurso con tintes de política social. Así, el uso de términos como el de “interculturalidad” o “multiculturalismo”, es mucho más común que la verdadera comprensión de sus significados.

El programa de Historia de la RES no se queda atrás, pues intenta dar ese toque políticamente correcto al explicitar la cuestión de lo intercultural como uno de sus objetivos. El término aparece vagamente en más de una ocasión dentro de la estructura del programa, como ocurre en los propósitos específicos de algunos de los bloques temáticos, lo que puede vincularse con la estructura discursiva de los temas, y la problemática de exclusión de ciertas sociedades de los contenidos históricos. Ejemplo de ello se encuentra en el primer bloque del curso, “*De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII*”, el cual pretende que los alumnos: “Reconozcan los aportes culturales de los distintos pueblos

que entraron en contacto durante los siglos XVI y XVII y valoren la importancia del respeto y la riqueza de las relaciones interculturales” (SEP. RIES, 2005: 27)

Al respecto el programa carece de una de explicación inicial dirigida hacia el maestro sobre la manera más adecuada de analizar ciertos términos de evidente complejidad conceptual e histórica, como ocurre en el caso concreto del *interculturalismo* a fin de problematizarlo, historizarlo y sistematizar su relación pasado-presente. Por lo tanto, la estructura discursiva de los contenidos se limita a enunciar algunos momentos trascendentales en los que se llevó a cabo el intercambio entre algunas culturas específicas, predominando los motivos de carácter económico, y la interpretación de una sola de ellas, en la mayoría de los casos, la europea.

Así por ejemplo, en el tema 1.2.4. *La primera expresión de un mundo globalizado*⁶⁴, — donde el solo término de “mundo globalizado” es por naturaleza polémico y sumamente complejo tanto histórica como culturalmente hablando— es el momento en el que se comienzan a plantear las pautas de carácter económico (fundamentalmente) para entender las relaciones de interacción entre las culturas europeas y no europeas que entraron en contacto. Aún así los aspectos de carácter social y cultural se limitan a la enunciación de ciertas características de la “cultura” europea como el Humanismo y el Renacimiento, y de la influencia de ésta en América como el mestizaje y las sociedades mixtas, el aporte africano a la cultura americana o las expresiones coloniales del arte en México y Perú, puntos mencionados en otros temas dentro del mismo bloque.

Cabe aclarar que en ningún momento se hace alusión a los aportes al mundo occidental por parte de los pueblos conquistados, a pesar de que en el apartado de *Aprendizajes esperados* se sugiere identificar las aportaciones africanas, americanas, asiáticas y europeas “a la herencia común de los pueblos del mundo y valorar las que permanecen en la actualidad” (SEP. RIES: 28). Así pues, en los contenidos temáticos no se incluyen aspectos ni de carácter científico, cultural o religioso, por encima del étnico, que sean característicos

⁶⁴ Cuyos subtemas a desarrollar son: “Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, Indonesia, América)”, “Emigraciones y colonización europeas”; “Los intercambios de especias”, “La plata americana y su destino” y “El tráfico de esclavos” (SEP. RIES, 2005), con una evidente orientación hacia la perspectiva europea.

de las culturas señaladas y sean además coherentes con el objetivo planteado de demostrar ese proceso de intercambio recíproco.

Desde esta lectura: ¿cuáles son las culturas que deben resaltarse para explicar los cambios suscitados tras la expansión europea?, ¿cuáles son sus elementos considerados enriquecedores y en qué momento se buscan desarrollar dentro del programa?, ¿cómo es que se está interpretando el término cultura dentro de los contenidos?

Inevitablemente a lo largo del bloque citado, y del propio programa de estudios, la sociedad cuyos rasgos culturales son considerados los más sobresalientes en la historia del mundo es, la europea. No se mencionan en tal magnitud ni los aportes de las culturas asiáticas, americanas o africanas que tengan que ver con el objeto de vincular el “antes” o “después” desde la perspectiva de dichos pueblos. El programa evoca limitadamente a la “otredad”, pues omite la percepción de su realidad histórica.

Básicamente el discurso histórico al interior de los programas se organiza a partir de procesos históricos alusivos a cambios económicos y movimientos políticos, militares y demográficos suscitados en las sociedades consideradas “modernas”, así como política y económicamente más desarrolladas. La cuestión cultural es un punto de análisis someramente mencionado, entendiendo lo cultural como elemento que conjuga el progreso material, intelectual y artístico de las sociedades. Entre ellos se mencionan al Humanismo europeo en el primer bloque, del neoclásico al romanticismo y el método científico en el segundo y, finalmente, la variedad cultural contemporánea como el papel de los medios masivos en la transmisión del conocimiento y el arte efímero y el *performance*, esto en el último de los bloques⁶⁵.

Así la noción multidimensional de cultura (Ariño, 1997) se reduce al interior de los contenidos a una sola de sus expresiones, siendo la dominante la perspectiva romántica heredera del siglo XIX, época durante la cual, la cultura era considerada un reflejo del

⁶⁵ En cuestión de arte, someramente se exponen ejemplos de las expresiones indígenas o aborígenes de los pueblos sometidos, en las descripciones que se proponen analizar de dicho proceso de aculturación dominan las descripciones y concepciones europeas. Un ejemplo es el tema de “Las expresiones coloniales del arte (México y Perú)”. Por su parte, el maestro tendrá la función de ejecutar el programa, pero además buscar alcanzar propósitos carentes de consistencia con los pocos elementos que le proporcionan los contenidos temáticos.

progreso intelectual y material civilizatorio de una sociedad. Hablar de cultura era sinónimo de la legitimación de una determinada ideología mediante la aceptación de un cierto estándar de desarrollo considerado como el máximo atribuible a la especie humana, lo que se muestra en la representación de la cultura que se hace en los temas referentes a etapas históricas previas al momento contemporáneo, donde sólo en la etapa más reciente se plasma la existencia de una variedad cultural, tras mencionar expresiones alternativas en el arte y el conocimiento.

Aún en la actualidad, esta visión elitista de la cultura no deja de ser útil y socialmente aceptada, sin embargo esta perspectiva procesual, selectiva y jerarquizadora, esgrime por naturaleza la ideología de aceptación y reconocimiento de la diversidad cultural. La idea de cultura como eje de análisis al interior de los contenidos temáticos es virtualmente opuesta a la noción de cultura que se imprime en el texto de los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Curiosamente, en los objetivos pedagógicos lo que permea es un enfoque antropológico de la cultura, entendida como “el modo diferenciado de vida de un pueblo o de un grupo social, englobando en el mismo todas las manifestaciones y expresiones propias de dicho grupo” (Ariño, 1997: 26) o en este caso de dicha sociedad o país.

Desde esta perspectiva, la cultura comprende todo el estilo y forma de vivir de una colectividad, siendo además un complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres u otros hábitos del ser humano en tanto miembro de la sociedad, siendo innecesario establecer un cierto rango civilizatorio o estándar máximo de logro cultural.

Ello se expresa en el apartado de *comprensión del tiempo y el espacio históricos*, donde se sugiere la manera más apropiada en la que el maestro habrá de desarrollar los temas para así favorecer el logro de los objetivos trazados por el programa. Así en relación al propósito planteado, el profesor debe de propiciar la comparación de las características de las sociedades del mundo “antes y después de la expansión europea, al señalar, por ejemplo, los cambios en la composición étnica y la organización política, o bien al identificar las continuidades en la desigualdad social y en algunas tradiciones y costumbres” (SEP. RIES, 2005: 29).

Desde el enfoque citado, la cuestión cultural, además del arte y el conocimiento, incluye elementos conservados dentro de una sociedad por sus habitantes comunes, como su comportamiento cotidiano, sus costumbres y tradiciones. El temario en cambio, enfatiza los procesos de carácter político y económico por encima de lo social, lo cual se presenta como una consecuencia necesaria entre ambos factores⁶⁶.

La mayor parte de los aspectos relacionados con costumbres y vida cotidiana, aparecen en el apartado de “*Temas para analizar y reflexionar*” en la parte final de cada bloque, situándose en una posición secundaria en comparación con los factores políticos, económicos y hasta militares, que se consideran esenciales para la explicación de la Historia. Con ello se deslegitima la posición de lo cultural dentro del temario, como un elemento accesorio que no coadyuva a entender los procesos históricos desde su raíz. En realidad esto es un mito, pues la historia cultural y de la vida cotidiana, constituyen enfoques disciplinarios cuya mirada contribuye a la interpretación de una realidad distinta pero no ajena, ni menos trascendental que la interpretación política de los hechos.

En el caso concreto del primer bloque del programa, no existe ningún tema específico donde se incorpore el análisis de las costumbres o formas de vida de las culturas que entraron en contacto tras la dominación europea. Sin embargo, ese faltante se cubre con el apartado de “*Temas para comprender el periodo*”, que por cierto, se presenta más como una sugerencia pedagógica que como tema a desarrollar. En dicho punto se sugiere que, para poder explicar los cambios en el mundo a partir de la expansión europea o describir las principales características de las nuevas sociedades en América, es recomendable presentar a los estudiantes fragmentos de crónicas, relatos y descripciones del mundo “antes del viaje de Colón en que se aborden aspectos relacionados con la organización de las ciudades, las costumbres, las formas de pensar, etcétera, con el fin de que los comparen” (SEP. RIES, 2006: 31).

⁶⁶ Sobresaliendo una interpretación global, demográfica y cuantitativa de los fenómenos sociales, como se puede ver en el punto 1.2.1. *El contexto mundial* que incluye los subtemas: “Las demandas europeas y la necesidad de abrir nuevas rutas”, “El comercio de la seda y las especias”, “El capitalismo comercial y el surgimiento de la burguesía”, “La segunda expansión islámica y su choque con el mundo cristiano: de la toma de Constantinopla al sitio de Viena” y, “El imperio otomano, el imperio mogul y China”.

Como es de suponer, dichas fuentes responden a la descripción del mundo a través de la interpretación europea previa al “Descubrimiento de América”⁶⁷. En su lógica pedagógica la sugerencia es positiva, en tanto propone el manejo de fuentes primarias como una posibilidad de acercamiento para contrastar la forma de vida antes y después de la colonización europea. Sin embargo, siguen sin incorporarse aquellas fuentes que permitan contrastar la interpretación del mundo por parte de los pueblos dominados. En esencia, aún entendiendo que lo cultural integra tanto costumbres sociales como vida cotidiana, el esquema de análisis de dichas categorías sigue siendo el de Occidente.

Lo mismo ocurre con el segundo bloque, donde el apartado de “*Temas para analizar y reflexionar*” alude a aspectos relacionados con la vida cotidiana y su evolución a lo largo del tiempo. Así se sugiere estudiar al final del bloque puntos como “Las epidemias a través de la historia”, el “Vestido y tecnología: del telar artesanal a la producción mecanizada” y “La escuela y la educación de los jóvenes en el tiempo” (SEP. RIES, 2005). Dichos temas fungen como pauta para ejemplificar los alcances de procesos de mayor énfasis, como la Revolución Industrial y el Liberalismo económico y político. Con ello se mantiene la tendencia a señalar que la historia no ha sido otra cosa que la demostración de la evolución social y el progreso a lo largo del tiempo, pues en ningún momento se problematiza el hecho de que tales logros no han sido previsibles para todas las sociedades ni para todos los habitantes del planeta.

Ello ocurre con el propio tema de la Revolución Industrial, donde afortunadamente se hace mención de la forma de vida y las condiciones laborales de los trabajadores, como un

⁶⁷ Después del acalorado debate que ha generado el uso de un título correcto para denominar el primer encuentro entre americanos y europeos, a partir del cual se ha criticado el uso del término de “Descubrimiento de América” por aludir sólo a la concepción europea de tal proceso, actualmente se ha optado por emplear la frase “Encuentro de dos mundos”, siendo considerada la más adecuada, por aludir, en teoría, a una visión más heterogénea de tal proceso. Cambios similares se han sucedido con el uso de términos como el de “grupo étnico” por el de “raza”, o el de “afroamericano” en lugar de “negro”. No así, su esencia no cambia. Peor aún, el programa de estudios olvida totalmente este debate y denota el enfoque eurocentrista de sus contenidos descaradamente, al emplear la tan criticada denominación de “Descubrimiento de América”, como se demuestra con el apartado de *Comprensión del tiempo y el espacio históricos*, donde se sugiere tomar en cuenta ciertas fechas clave para que el alumno desarrolle un esquema de ordenamiento cronológico, entre las cuales se encuentra el año de 1492, cuyo acontecimiento le corresponde el llamado “descubrimiento de América”. Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudio*. Versión preliminar. Primera etapa de implementación, 2005-2006, p. 29.

antecedente necesario para entender los movimientos obreros. De la misma manera en el apartado de “*Aprendizajes esperados*” se sugiere realizar la descripción de los cambios en la sociedad y algunos aspectos de la vida cotidiana de diversos grupos sociales a partir de la revolución industrial (SEP. RIES, 2006: 40), sin embargo, se omite mostrar las condiciones de vida o costumbres y explotación en territorios como África o América Latina.

En el tercer bloque domina lo político y económico. En el momento en el que se hace alusión a aspectos de carácter social, no sólo se involucra exclusivamente al continente europeo, sino que el énfasis se pone en fenómenos globales como los movimientos migratorios o la expansión de la educación.

Para el cuarto bloque, en el apartado de “*Aprendizajes esperados*” se plantea la necesidad de “reconocer la existencia de diversas culturas en el periodo y describir algunas similitudes y diferencias entre ellas” (SEP. RIES: 2005: 40). No así, en el temario, al único tipo de diversidad al que se hace mención es al de las guerras. Este bloque dedica un gran espacio a los conflictos bélicos ocurridos entre el año de 1920 a 1960, en los cuales participaron diversas naciones, de las que tienden a resaltarse sus condiciones políticas y económicas, y no las culturales.

En el apartado de “*Formación de una conciencia histórica para la convivencia*”, se sugiere: “Estimular al estudiante a conocer los cambios en la vida cotidiana a través del análisis de diversas expresiones artísticas y analizar las tradiciones y costumbres que perduran para adquirir conciencia de su importancia y de la necesidad de preservarlas como parte del patrimonio cultural” (SEP. RIES, 2005: 41). Sin embargo, en el temario solamente se brinda espacio a dos manifestaciones de la vida cotidiana con los temas titulados “El uso doméstico de la tecnología” y la “Historia de la alimentación y los cambios en la dieta”.

Al no contar con mayores ejemplos en el temario, pareciera entonces que cualquier manifestación de la diversidad artística, así como las costumbres y tradiciones conservadas actualmente en el mundo, fueran aceptables. Desde esta perspectiva, cualquier expresión podría ser considerada patrimonio cultural. Sin embargo, ese sólo calificativo es limitativo, en tanto que las tradiciones, costumbres o formas de vida no sólo representan sucesos que por su antigüedad o rareza deben ser preservados. Por el contrario, constituyen

manifestaciones de la condición humana, que además proporcionan elementos para el análisis crítico de la realidad en la que se encuentran inmersas.

Por ejemplo, una costumbre ancestral en algunas sociedades de África es la mutilación del clítoris en la mujer. Si bien esta práctica puede ser considerada como irracional desde la perspectiva de occidente, también es cierto que en pocas ocasiones existe una preocupación por explicar su origen y simbolismo. Paradójicamente, entender e interpretar correctamente el simbolismo, por ejemplo, de los sacrificios humanos en la época de los aztecas, no significa que dicha costumbre tenga cabida en la actualidad. Al respecto, el programa de estudios carece de una propuesta crítica para abordar esta clase de realidades históricas, reduciendo el fenómeno de la diversidad cultural a un problema de preservación acrítica de sus prácticas. En conclusión: no se puede suponer que cualquier tradición debe ser preservada *a priori*, por el sólo hecho de ser una tradición.

Sin embargo, ni las costumbres de África ni expresiones culturales similares al ejemplo citado, son siquiera mencionadas como parte de los temas del programa de estudios. Lo que se explica ante la lógica estructural de la propia idea de diversidad cultural, la cual remite a la existencia de sistemas culturales “diferentes”, desnivelados y socialmente contrapuestos. De ahí entonces que coexiste una cultura hegemónica y una variedad de culturas subalternas. A estas últimas Gramsci las denomina “folklore”, las que son “una concepción del mundo y de la vida, en gran medida implícita, de determinados estratos de la sociedad, en contraposición (por lo general también implícita, mecánica, objetiva) con las concepciones del mundo oficiales” (Gramsci en González, 1982).

En esencia, la idea de folklore apunta a una diversidad de culturas no muy elaboradas y consideradas hasta rudimentarias, que existen y se contraponen en el interior de una misma sociedad a la cultura “cultivada”, “oficial” y “legítima”. A esas culturas también llamadas “populares” se les atribuye un carácter conservador y hasta retrógrado. De acuerdo con González (1982) no se pueden equiparar con una cultura revolucionaria por el simple hecho de provenir de las clases subalternas, pero tampoco se puede pensar que el folklore es inorgánico e incoherente, pues en tanto cultura o hábito de clase (Bourdieu, 1975) posee una cierta lógica estructuradora “un cierto código de base que funciona como una ‘sintaxis

cultural' o como un modo de producción simbólica específico y contrapuesto al oficial" (González, 1982: 13).

Toda la gama de expresiones culturales diversas, independientemente de que sean concebidas como pautas positivas o negativas, son proclamadas por el programa de estudios como una forma de patrimonio cultural. En esencia, la ideología de preservación de la diversidad representa una especie de variación del mito del "buen salvaje"⁶⁸, imagen que resulta mucho más sencilla que la tarea de adentrarse críticamente para comprender y valorar dichas costumbres y tradiciones como parte sustancial para explicar la parte simbólica (más allá de los hechos y los procesos) de la historia.

En la mayoría de los casos, por el simple hecho de existir, dichas culturas se contraponen en su esencia a la lógica y racionalidad de la cultura oficial. Sin embargo, no siempre son ajenas a ella, pues en ocasiones esa cultura subalterna que bien pudo haber surgido de una función impugnadora, al final se convierte en un medio para conservar el propio *status quo* cultural y dominante en una sociedad. Así habrá tradiciones que lejos de oponerse a la cultura hegemónica, hoy en día se ejecutan y hasta conviven (aunque con ciertas variantes) en el interior de una misma sociedad; su uso además representa beneficios económicos contribuyendo a la reivindicación de una nueva cultura del consumo, con lo que se deja de lado la historización de dichas tradiciones que se transforman en simbolismos legítimos pero superficiales.

En esencia el programa de estudios funge como un reproductor de esa ideología al representar por antonomasia en su estructura y su discurso a una cultura oficial. "La escuela etiqueta lo que es la verdadera cultura, frente a lo que podemos llamar la 'cultura popular',

⁶⁸ El origen del salvaje se remonta a una creación ancestral presente en prácticamente toda la historia de las "grandes civilizaciones". En esencia constituye la representación de las pautas culturales y de comportamiento consideradas distintas desde la perspectiva del desarrollo. En otras palabras, el salvaje es la representación de la "otredad"; la parte simbólica de la dualidad humana que representa la propia sombra del hombre civilizado. Para Bartra (1992) los hombres salvajes son una invención europea, surgida de la propia naturaleza occidental, "la noción de salvajismo fue aplicada a pueblos no europeos como una transposición de un mito perfectamente estructurado cuya naturaleza sólo se puede entender como parte de la evolución occidental". Por su parte, el mito del "buen salvaje" representa una posición del "hombre civilizado" ante la forma de vida, las tradiciones y las costumbres del "no civilizado", la idiosincrasia que hay que respetar, por el simple hecho de ser inferior y distinta. En esencia constituye una manera de demostrar que en el mundo, amén la dualidad civilizado/incivilizado, no todos sus habitantes son iguales.

la que se construye y reconstruye fuera del control de los grupos sociales hegemónicos” (Torres Santomé, 1996: 152).

Ello se traduce para los contenidos de historia en la reivindicación total de la cultura occidental como insignia civilizatoria mundial, y en el caso nacional (que será explorado más adelante) la ideología del progreso asumido por la cultura mestiza por encima del resto. Esto, aunque pareciera, no es un mito, pues en la actualidad la escuela como institución oficial, es un ejemplo vivo de la representación que se hace entre la cultura legítima y el acceso restringido a las “otras” culturas. La primera se expresa de forma manifiesta, en los contenidos escolares, la segunda, en cambio, representa “ejemplos” del “folklore” nacional e internacional, que en algunos casos se transforma en tradiciones incorporadas y asistidas de forma extraoficial aún al interior de dicha institución.

Es así como tradiciones populares como la celebración de navidad o de día de muertos, forman parte de las actividades cotidianas dentro de la escuela, a pesar de su carácter extracurricular. La escuela entonces cumple con la función de reproducir una determinada selección de tradiciones, pero no necesariamente de historizarlas. Algunas de ellas tuvieron su origen en una cultura minoritaria, que con el tiempo se transformaron en símbolos oficiales para la mayoría, pues a pesar de estar fuera del programa de estudios, se han convertido en ritos válidos y hasta obligatorios dentro de cualquier institución.

Paralelamente existen aquellas otras manifestaciones culturales adoptadas y mantenidas de forma latente vía la reproducción social, e inconscientemente por el propio currículum escolar; algunas de ellas como el machismo y la intolerancia racial, ideológica, sexual y religiosa. En pocas ocasiones los contenidos históricos aluden al análisis de esas manifestaciones de la condición humana; cuando lo hace, es incorporando ciertos elementos a los temas o procesos “históricos” establecidos como trascendentales dentro de la cronología del desarrollo mundial, justificando así la integración de los sujetos sociales comúnmente soslayados por la narrativa de la historia.

Sin embargo, en una historia basada en procesos políticos, militares, económicos y demográficos, son pocas las ocasiones en las que los sujetos históricos hacen presencia. Los actores de la historia aparecen de forma abstracta, es decir, bajo la denominación de “migraciones”, “gobernantes”, “obreros” y “mujeres”. Como sujetos históricos no se

abordan sus condiciones de vida a lo largo de la historia. Algunos son miembros de la política o la guerra, dictadores o gobernantes cuyos nombres no aparecen enlistados como parte de los temas a estudiar, sin embargo, en los hechos reseñados, no dejan de tener un lugar protagónico.

Otros personajes famosos, sobre todo en lo relacionado con el avance del conocimiento y el pensamiento occidental, son anotados directamente por el programa, entre ellos Darwin, Freud y Marx. Finalmente, el papel de los actores, o de los sujetos de la historia, se deduce sólo a partir del manejo de información que propicie el maestro durante el desarrollo de los temas. Ejemplo de ello está en una de las sugerencias didácticas, la cual propone “mostrar a través de varias fuentes (reproducciones de códices, crónicas, diarios, cartas, documentos oficiales) los intereses de los distintos actores que intervinieron en los procesos de periodo” (SEP. RIES, 2005: 30), aún a pesar de que dichos sujetos e intereses no se retratan cabalmente en los contenidos temáticos.

Las mujeres por ejemplo, aparecen mencionadas como parte de los temas en casos muy concretos, fundamentalmente en procesos de tipo contemporáneo, pues, a considerar del programa de estudios, su función social a lo largo del tiempo no siempre ha sido importante. Ello se demuestra (como se verá a continuación) con la referencia que se hace de las mujeres y su papel durante la Segunda Guerra Mundial, primero de los temas en los que se menciona al género femenino, y último en orden de importancia comparado con el resto de los puntos dentro del mismo bloque.

Con ello se demuestran dos características fundamentales de la estructura discursiva del programa. La primera de ellas, es el énfasis que se hace sólo a determinados procesos históricos considerados esenciales para entender el “progreso” del mundo, bajo la sentencia de que dichos procesos sólo son trascendentales si representan cambios en las esferas de lo político y económico, dando a lo social un papel de segunda importancia. Ello denota la marcada inexistencia de actores sociales –sin referir necesariamente a aquellos protagonistas de la historia positivista, los héroes, mílites o victimarios– donde la gente común (mujeres, niños, ancianos, desposeídos) y su forma de vida, son omitidos por ese discurso.

Así, una segunda característica es la limitada actuación de los llamados “sujetos comunes” en el discurso histórico considerado básico y legítimo para entender la realidad. Sólo algunos de ellos emergen cuando su papel es considerado trascendental y memorable para el rumbo de la historia. Es por esa razón, por ejemplo, por la que a las mujeres del mundo no se les menciona desde el principio del programa, pues se hace sólo cuando su función es considerada “memorable”, como lo es durante la Segunda Guerra Mundial, con los movimientos feministas o su incorporación al ámbito laboral público⁶⁹.

La inclusión del tema de la mujer, desde esta representación, no elimina de fondo la perspectiva androcéntrica que ha caracterizado el discurso histórico a lo largo del tiempo. Por el contrario, el programa de estudios es selectivo, y se limita a demostrar que lo más memorable en la historia del sexo femenino ha sido el aparente desenvolvimiento de la mujer occidental a lo largo de una historia cuyo protagonista ha sido el género masculino. Ello reafirma el papel de la mujer como elemento secundario en el interior de la sociedad, pues en el planteamiento de los contenidos la condición social y cultural que la ha caracterizado a lo largo del tiempo, no es realmente analizada.

Así pues, aspectos como el rol de género en las sociedades islámicas y en los países subdesarrollados, las condiciones de las mujeres somalíes o, el trabajo ancestral de algunas de las mujeres de la India –que han dedicado su vida a recoger con sus manos el excremento de otros ante la falta de drenaje en algunas de las ciudades más pobres en ese país–, no son considerados modelos significativos de la realidad, pues históricamente contradicen el actual mito de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. El papel de la mujer se reduce a un fenómeno de cierta trascendencia, como lo son las guerras o las crisis económicas en la historia, sin ser considerada un elemento integral y constitutivo de la serie de procesos acaecidos a lo largo de todo el devenir histórico.

⁶⁹ En el apartado de *comprensión del tiempo y el espacio históricos*, se sugiere “trabajar las nociones de cambio, continuidad y ruptura al comparar la sociedad antes y después de la primera guerra mundial, considerando aspectos como la condición de la mujer o la vida cotidiana” (SEP. RIES, 2005: 41). Como parte del mismo periodo histórico, al papel de la mujer a lo largo de la historia sólo se le da importancia a partir de su supuesta incursión en el ámbito laboral, correspondiente a la etapa del siglo XX, brindando mayor énfasis al desenvolvimiento de la mujer en el ámbito de lo público sobre lo privado a lo largo de la historia, negando con ello la posible trascendencia del papel cotidiano de la mujer dentro de las sociedades en épocas anteriores a la señalada.

La cuestión de género se vuelve un punto innecesario para explicar el resto de los procesos de la Historia, pues se ha convertido en una costumbre socialmente aceptada que al hablar de la historia del hombre por lógica, se incluye a la mujer⁷⁰. En esencia esa posición de ocultamiento no es otra cosa que el reflejo de su propia condición en la sociedad actual, reafirmando incluso la hegemonía conservada por el hombre en muchas esferas. Más aún, la cuestión de género es imposible de definir sólo a partir de la existencia de hombres y mujeres en su definición absoluta, cuestión inexistente en la realidad cotidiana donde convive una diversidad de identidades que, por cierto, también han sufrido de la exclusión de la historia oficial.

Finalmente, hablar de un currículum incluyente desde el mantenimiento de estructuras tan profundamente enraizadas y bajo la inconsistente inserción de algunos actores, culturas y sociedades al interior del discurso legítimo, es prácticamente un mito:

¿Cómo se puede servir al pluralismo desde una institución que nació para normalizar y esa es la función que todavía cumple? ¿Cómo mantener el ideal igualador sirviendo a una sociedad fragmentada? *¿Con qué legitimidad seguimos proponiendo una escala única igual para todos, cuando se canta la diferencia, la diversidad, el respeto a las peculiaridades?* ¿Cómo proponer desde la escuela un proyecto que satisfaga a todos? Los supuestos bajo los que nació la escolaridad que conocemos tienen que afrontar importantes retos y contradicciones. (Sacristán, 2004: 34)

⁷⁰ Es un lugar común hablar de un mundo sin género, pues en la lógica del lenguaje es hartamente válido hablar de la grandeza del hombre a lo largo de la historia, y suponer que de antemano con ello se abarca a todo género humano existente. Ello indiscutiblemente se denota en la propia definición de lo que significa en las simples páginas de un diccionario el “ser hombre” y el “ser mujer”. Desde la definición propuesta en los diccionarios enciclopédicos “Universo” y “Hachette Castell”, mujer es: “persona del género femenino”, “la que ha llegado a la edad de la pubertad”, “*Ser mujer*. Haber llegado una moza a estado de menstruar” y, “la casada con relación al marido”; el hombre, en cambio, es: “ser animado racional. Bajo esta acepción se comprende todo el género humano”, “Varón, criatura racional del sexo masculino”, además: “*Hombre bueno*. El mediador en los actos de conciliación. –*Hombre de ciencia*. El que se dedica a actividades científicas. –*Hombre de corazón*. El valiente, generoso y magnánimo... –*Hombre de palabra*. El que cumple lo que promete... Fig. –*Ser uno poco hombre*. Carecer de calidades necesarias para el desempeño de un oficio, cargo o comisión”, etc.

En esencia, toda enseñanza de la historia que base sus principios en la intención de convertirse en una perspectiva universal tendría que comenzar por reconocer la existencia de realidades distintas; es decir, avanzar en la construcción de un conocimiento histórico descargado de etnocentrismos y de ideologías, capaz de apostar por la renuncia total a una visión única del pasado y de dar voz al sujeto común como elemento esencial para encontrar en la idea de diversidad más que un dogma, un hecho vivido.

Detrás de una historia plagada de instituciones, de enfrentamientos militares y de procesos políticos y económicos, se encuentra —escondida y silenciada— la “otredad”. Así, los sujetos históricos comunes, las culturas soslayadas y las minorías raciales y sociales adquieren una presencia simbólica, al ser considerados como necesarios, a pesar de que en el discurso —entendido como la narrativa inmersa en los contenidos temáticos— priva un ideal de sujeto, de nación y de cultura como paradigma válido y único para justificar en el paso del tiempo una suerte de progreso que, en la práctica, para muchos ha sido imperceptible.

Sin embargo, ante la inexistencia de culturas monolíticas (Said, 2004), la presencia latente pero constante del otro es a la vez la justificación de los actos de la historia, ya sean éstos considerados dignos o hasta miserables; pues al final de cuentas es la “otredad” una creación histórica que encuentra su razón de ser en la lógica de la separación del uno con el otro, y en su esencia la sentencia de la diferenciación. Así desde el intercambio histórico entre los europeos y sus “otros”, la única idea que apenas ha variado es que existe un “nosotros” y un “ellos”, cada uno asentado, claro, evidente por sí mismo e irrefutable (Said, 2004: 26)

La historia siempre será una dualidad constante que de manera sublime justifica las guerras y las invasiones; se trata de la dicotomía persistente entre lo bueno y lo malo, lo civilizado y lo salvaje, lo desarrollado y lo subdesarrollado. El uno simplemente no existe sin su otro, y es mediante ese juego de ocultación como la historia crea y recrea una imagen de la otredad:

Lo otro no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de

ser, absoluta y necesariamente, *uno y lo mismo*. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional creía en *lo otro*, en “La esencial Heterogeneidad del ser”, como si dijéramos en la incurable *otredad* que padece *lo uno*. (ANTONIO MACHADO)⁷¹

Esa concepción del otro se ha convertido en una parte esencial de la relación del “nosotros” con el resto del mundo. Siempre hay un “otro”, la metáfora presente del salvaje, el distinto, el señalado, el acusado: por su color de piel, su preferencia sexual o su género; por su condición de indígena o incluso de extranjero. La explicación está ahí, en la historia, tal y como se ha contado, definiendo y creando una identidad, una forma de interpretar y concebir al mundo.

El supuesto esquema de pluralidad que intenta proponer el programa de estudios es discordante con el discurso histórico legitimado e instituido como la representación oficial del pasado, el cual apunta a un determinado tipo de conocimiento, mientras que algunos de los propósitos pedagógicos y de las sugerencias didácticas se encuentran fundamentados en otro. Ante esta intersección contradictoria, el maestro —que no necesariamente es un historiador— tendrá una doble tarea; por un lado cumplir con la exigencia temática de los contenidos mientras que, por el otro, intentar conciliarlos con aquellos que se proponen en las sugerencias didácticas —las cuales es prácticamente seguro que pasen a un segundo plano, debido al marcado énfasis que suele darse a los contenidos temáticos más que a los actitudinales sobre todo por parte de la burocracia educativa al interior de las escuelas⁷².

Desde esa perspectiva la noción de interculturalidad —entendida como el reconocimiento de las diferencias existentes en las diversas culturas— se confunde con la alusión superficial a ciertos procesos de aculturación y dominación considerados esenciales

⁷¹ Tomado de Paz, Octavio (1986) “*El Laberinto de la soledad*”, México, FCE, Pág. 7.

⁷² Los cuales muchas veces confunden una actitud histórica con el saludar bien a la bandera o entonar correctamente el himno nacional –sin que los alumnos sepan necesariamente el significado real de lo que están cantando–; el recitar correctamente una efeméride o la organización oportuna de la ceremonia cívica y el periódico mural por parte del maestro. En realidad, pocas veces se considera un ejercicio práctico de la asignatura de historia actividades como la no discriminación o el respeto a las diferencias culturales como ejercicios resultantes de la historización de determinados problemas sociales.

a lo largo de la Historia. Encima de ello, dichos procesos se organizan siguiendo un orden cronológico y no conceptual, es decir, tal y como fueron aconteciendo. Ello deriva en varios problemas, en principio la tendencia a mantener un orden cronológico lineal basado en una sola concepción del tiempo y una sola interpretación de la realidad hegemónicamente establecida, asimismo, la constante de incluir la mayor cantidad de eventos o procesos históricos posibles, confundiendo a la enseñanza de la historia con un mecanismo generador de “cultura general” y no como herramienta de análisis, problematización e historización de la realidad.

Desde este irrefutable esquema, problemas sociales anclados en la historia, como la discriminación, pasan de largo, pues la organización de los contenidos no responde al análisis de este tipo de problemáticas —aunque así pareciera establecerse en los propósitos—. Contrariamente, estos ideales (como la formación de jóvenes con una mínima conciencia de la existencia de la diversidad, y de respeto por ella) se subordinan al discurso instituido, y con ello, a una sola concepción del mundo y de los hechos del pasado.

La construcción de la idea de diversidad a partir de la enseñanza de la Historia tendría que comenzar por la fehaciente renuncia a esquemas unívocos para la interpretación del mundo, favoreciendo el acceso a una historización y análisis de la configuración de las distintas identidades, sin perder de vista el porqué de la concepción actual del indígena, el “negro”, la mujer o el latino, en otras palabras, los desposeídos, los ajenos. Así la discriminación y la desigualdad podrían tocarse como un tema histórico al interior de los contenidos temáticos, sin conformarse con ser una simple insinuación simbólica al interior de los acontecimientos enunciados dentro de los mismos.

El reconocimiento de la diversidad puede trascender de ser un simple discurso de aceptación a convertirse en un elemento que dé coherencia a la interpretación de la realidad, ello mediante la enseñanza de una Historia real (que no “verdadera”) y no dogmática; en esencia, un conocimiento útil para los estudiantes de secundaria, que apueste no sólo por la creencia incuestionable a un discurso (que le es ajeno), sino por la posibilidad de ser partícipe de él.

Finalmente, la propuesta de reforma no apuesta por una nueva perspectiva del conocimiento de la historia del mundo, por el contrario, continúa reproduciendo los viejos

esquemas en los que predomina una interpretación válida y un solo discurso, en otras palabras, una historia maquillada de universal que no es más que la representación del devenir anclado un mismo ideal de sociedad, de cultura y de sujeto.

Esta acendrada tendencia por reproducir una sola concepción de la historia es visible no sólo en el programa de estudios de Historia Mundial, sino a su vez en los contenidos de Historia de México, como se verá a continuación.

Y LO QUE MENOS HA CAMBIADO es la idea de que
como México no hay dos.

**GUILLERMO SHERIDAN
TERCER ACTO
NO HAY CAMBIO**

PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO: VICIOS Y RESQUICIOS DEL PARADIGMA DE LA HISTORIA NACIONAL

La estructura discursiva de los contenidos para la enseñanza de la Historia de México en el programa de estudios de secundaria responde a una tendencia establecida desde hace más de un siglo para todo el nivel básico. Uno de sus principales criterios consiste en fundamentar el conocimiento histórico en la adquisición de información relativa a “todos” los hechos y acontecimientos más relevantes de la historia “nacional”. Sin embargo, la selección de esa información, considerada como la más válida e importante es arbitraria, pues responde a una sola perspectiva delineada hegemonícamente.

En cada país, como Marc Ferro (2000) señala, existen distintas versiones de la historia, pero una manera única y muy particular en la que se aborda la historia nacional en cada parte del mundo para la enseñanza de los niños. De acuerdo con él, en cada versión oficial destaca el sentido nacionalista con sus debidas variantes, ya sea con el fin de cimbrar pasiones xenofóbicas o raciales, colocar a sus habitantes como las víctimas o triunfadores

de la historia, legitimar sus propias estructuras jerárquicas dentro de cada sociedad y del gobierno, o bien, simplemente propiciar los más profundos sentimientos de orgullo por su país, es decir, de cepa nacionalista⁷³.

Desde sus orígenes, una de las principales funciones de la educación en México ha sido la creación de la identidad nacional y, por ende, la consolidación del país como Estado-Nación. La enseñanza de la historia se ha afianzado como el instrumento perfecto para ese fin. De ahí que legendariamente la adquisición del conocimiento previamente definido sobre los eventos considerados más importantes a nivel nacional —o internacional—, constituyen en esencia, la base de lo que se debe o no debe de enseñar como historia en cualquier aula del nivel básico, cuyo ideal continúa siendo la formación del “buen ciudadano”.

No es nuevo que la enseñanza de la historia en México se encuentre vinculada a ciertos cánones de desarrollo y fines nacionalistas u homogeneizadores. Tampoco que, para lograrlo, se haya echado mano de una serie de símbolos y mitos que históricamente se han erigido como parte del ideal de orgullo del mexicano, convirtiéndose en las tradiciones patrióticas encargadas de mantener la eterna utopía de la nación, así como la lógica estructural de la historia de México en la enseñanza elemental.

Existen mitos fundacionales del nacionalismo mexicano que se han reproducido y mantenido históricamente. Así, por ejemplo, el mito del “glorioso pasado indígena” tuvo parte de su origen en la tradición del enigmático salvaje por parte de los europeos llegados

⁷³ En una investigación más reciente de Carretero, Jacott y López Manjón (2004), se compararon los libros de texto para la enseñanza de la Historia Nacional en el nivel básico en el caso de México y España. El tema escogido fue el llamado "Descubrimiento de América" y de tal análisis resultaron los siguientes ejemplos: Colón y los Reyes Católicos son los sujetos históricos principales en el caso de los libros españoles, mientras que prácticamente no existen en los libros mexicanos. En todos los libros españoles examinados aparece una biografía y por supuesto una o varias representaciones iconográficas de Cristóbal Colón, mientras que en los mexicanos no hay una sola línea sobre su vida ni imagen alguna; el único dato que se cita es el de su muerte. En los españoles apenas se menciona el maltrato a los indios y en los mexicanos existe abundante información textual e iconográfica al respecto. Esta contraposición de visiones alternativas se muestra también cuando ante un conocido grabado de un artista flamenco del XVI, que es presentado por los libros de ambos países, se incluye un texto muy diferente en cada uno de ellos. En el caso del libro español se dice que los nativos "hacían ofrendas de oro" a los españoles, mientras que en el texto mexicano se dice que "uno de los motivos de la conquista era recoger el oro de los indígenas". Op. Cit. Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López Manjón, *“La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?”* en Carretero, Mario y James F. Voss *Aprender y pensar la historia* 1ª ed. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

a América (Gallardo, 2006). Sin embargo fue en el siglo XIX cuando de la mano de los historiadores, y de una marcada ideología hispanofóbica e indigenista, se mitificó al indígena muerto caracterizando así una etapa de interpretación oficial nacionalista de la historia que prevalece en la actualidad, fundando un “patriotismo histórico” (Vázquez, 1975) que interpelaría a la enseñanza de la historia como medio fundamental para generar un sentido de lealtad sumisa a la nación recién creada.

Hoy en día, desde esa interpretación, se considera al pasado indígena un elemento insustituible para la configuración de contenidos de la historia de México, siendo visto como elemento definidor de la identidad nacional cuando, contrariamente, antes de la llegada de los españoles no había un sentido de unidad nacional entre los pueblos que se situaron en el actual territorio mexicano, ni mucho menos una época de paz, orden y respeto como se ha querido hacer creer, “sin considerar siquiera que las estructuras teocráticas garantizaban la expansión de los grandes imperios caracterizados, en parte, por la vigencia de un sistema vertical, jerárquico, autoritario y violento como el mexica, así como por la existencia de un vínculo tributario entre las ciudades receptoras y las pequeñas aldeas (Varese, 1982 en Gallardo, 2006: 8-9).

La falsa idea de cohesión bajo la que se ha pretendido interpretar al mundo prehispánico mesoamericano es el alimento del mito de la unión generada por los mexicas, lograda en realidad a fuerza de la dominación, la guerra y el sacrificio. De acuerdo con Paz (2004) para los pueblos que componían el mundo prehispánico el nombre de México-Tenochtitlan evocaba la idea de la dominación azteca; curiosamente, en la actualidad a la composición global de esos pueblos, se le reconoce como México⁷⁴.

De forma parecida la noción de mexicanidad es el resultado del mito del mestizaje en la ideología del siglo XIX, discurso de carácter simbólico más que fisiológico surgido del grupo político en ascenso al poder en aquella época. Lo mexicano se interpreta como una identidad opuesta de forma simultánea a lo indígena y a lo europeo. Sin embargo, de

⁷⁴ El mito histórico azteca es el simbolismo esencial del ser mexicano, insignia de orgullo por las raíces derivadas de un pueblo “guerrero y poderoso”; pero ese mito lo que en realidad personifica es el mantenimiento de la pauta original de la dominación, encarnada por la pirámide en cuya base se encuentra el pueblo oprimido y sacrificado, y en cuya cúspide el poder político y religioso, posado en distintas manos a lo largo de toda la Historia de México (ver Paz, Octavio “*Crítica de la Pirámide*” en “Posdata”, México, F. C. E., 2004)

acuerdo con Gallardo (2006), esta doble oposición se encuentra cargada de significaciones “flotantes” o contradictorias, pues mientras a los europeos se les rechazaba por invasores y colonizadores, a Europa se le consideraba el máximo ejemplo civilizatorio; del mismo modo a los indios se les censuraba por su localismo, su pasividad y su pobreza pero al mismo tiempo se glorificaba su pasado ancestral, considerado fuente de símbolos nacionalistas.

Esa flotación de significantes de lo mestizo se vio fijada cuando se convirtió en el mito nacionalista, es decir, un conjunto de categorías, creencias y símbolos articulados en una narrativa coherente que explicaba el origen y el destino ineluctable de la nación. Esta narrativa se constituyó primero como un “nuevo canon historiográfico” que pretendía definir una trayectoria original y única del pueblo mexicano, trazada desde el surgimiento de los primeros señoríos prehispánicos hasta el triunfo de la república liberal: una “historia patria” (Gallardo, 2006).

Fueron precisamente los historiadores quienes crearon los mitos y los héroes que fortalecerían y simbolizarían la unidad nacional, proporcionando así, una versión *adecuada* del pasado, y, los maestros, sus transmisores (Vázquez, 1975: 9). La intención de generar un ideal de mexicano encontró su mejor aliado en los contenidos de la historia, que se construyeron en respuesta a las propias circunstancias políticas del país, destacando los aspectos de índole política y militar, y las hazañas heroicas de sus protagonistas, bajo el supuesto de sembrar en los habitantes, actitudes de engrandecimiento y orgullo por la tierra que les vio nacer.

Así, la Historia Nacional ha construido verdades que han sido legitimadas para enmarcar la realidad histórica de “todo” el país bajo el supuesto de la unidad nacional. Todo ello bajo la existencia de un control político sobre las distintas versiones de la historia que han sido parte de la formación de los ciudadanos desde la independencia de México hasta el siglo XX, vinculado en su momento a la formación del Estado nación pero que en

la actualidad continúa caracterizando el orden de los contenidos en los programas de estudio de la asignatura en plenos albores del siglo XXI.

Tanto en el pasado como en el presente, la historia como asignatura escolar se ha subordinado a disputas de carácter ideológico, en las que los grupos en el poder han luchado por legitimar su propia interpretación. Siendo en su momento, la manzana de la discordia entre liberales y conservadores o entre indigenistas e hispanistas, la historia se convirtió en el instrumento legitimador de las élites, donde los grupos sociales oprimidos pocas veces formarían parte del relato oficial que se transmitiría como la elucidación más válida y única de los hechos en el pasado.

Frente a ese discurso hegemónico, se puede ser un niño chiapaneco lacandón, un adolescente del barrio de Tepito en la ciudad de México o un hijo de la burguesía regiomontana sin que la Historia dé cuenta de ello, pues esa, la Historia glorificada, considerada la única y necesaria para su formación académica e intelectual, es aquella que le recuerda que Miguel Hidalgo es el “Padre de la Patria”, por más nimio o inútil que parezca el saberlo en el interior de su supervivencia cotidiana⁷⁵. De esa manera el discurso tiende a igualar, nulifica especificidades en aras de consolidar una identidad que elimina diferencias: el ser mexicano.

La historia universal y las historias nacionales están pobladas de gente “importante”: estadistas y mlites famosos por sus matanzas, explotadores ilustres o intelectuales soberbios y cobardes. Los actores de la vida menuda rara vez merecen los apelativos de sabios, héroes, santos y apóstoles (González, 1982: 28)

La Historia Nacional ha mantenido el cauce de los eventos más importantes a los que se les rinde tributo, ahogando las especificidades y negando la heterogeneidad social,

⁷⁵ O por más nimio o inútil que parezca el recordarlo, tal y como lo demostró la encuesta telefónica realizada en enero del 2003, realizada en 400 hogares, en la que sólo la mitad pudo identificar correctamente el año de inicio de la independencia y apenas el 10% supo cuándo se consumó. Sólo el 31% sabía la fecha de inicio de la Revolución Mexicana, el 92% dijo desconocer o conocer poco la Constitución, y sólo el 24% pudo identificar al 1er presidente de México (ver Aguilar Rivera, José Antonio “*Diatriba del mito nacionalista*” en revista NEXOS. Núm. 309, septiembre 2003, p. 36-38)

cultural y hasta natural del país. Sin embargo, contrario a la tenaz persistencia de ese único paradigma, las historias particulares de las más remotas comunidades continuaron desarrollándose, fueran o no contadas, o simplemente mantenidas al margen de los acontecimientos que aguardaba la “verdadera” Historia consagrada en los libros de texto y en su momento, en los planes de estudio.

Como paradigma oficial, la Historia Nacional continúa siendo el modelo dominante en la estructura discursiva del programa de Historia de México de la RIES con todas las implicaciones que ello tiene. Así se parte de etapas, procesos y hechos históricos que si bien, no afectaron de forma directa a todo el país, siguen inaugurando la idea de ser, en esencia, el conocimiento básico que todo mexicano debe poseer. Periodos como el prehispánico o el Colonial y procesos tales como la Conquista Española, la Independencia de México o la Revolución Mexicana, siguen siendo parteaguas para explicar el desarrollo del país en cualquiera de sus ámbitos.

En su organización, eminentemente cronológica, se parte de los hechos más antiguos de la Historia Nacional hasta los de mayor actualidad. Con ello, en un ciclo escolar habrán de estudiarse los procesos considerados más trascendentales desde la época prehispánica hasta los confines del siglo XX. De esa manera, se continúa siendo fiel a una visión unívoca del pasado, el cual se encuentra cimentado en la evocación a ciertos procesos históricos considerados memorables e ineludibles para entender el supuesto progreso del país y para la formación de la identidad nacional.

En México, contrario a lo que se ha querido hacer creer, no existe un sólo pasado ni una misma historia. Por el contrario, existe una diversidad de formas de interpretar los hechos, aunada a la percepción y diversidad de procesos que se han sucedido en cada una de las poblaciones del país. Desde un enfoque centralista y único del pasado, existen por ende, una gran cantidad de pueblos sin Historia; sea porque en ninguno de ellos nació algún personaje de renombre o aconteció cierta batalla memorable, o quizá porque simple y llanamente cada una de las etapas de la historia y sus hechos aparecen como acontecimientos ocurridos de forma similar e indistinta para todos los rincones del país.

Territorios del centro y el norte de la República pueden presumir de haber sido testigos o sedes de algún momento esencial de la Revolución Mexicana, pero muchos en el Sur aún

continúan esperando por ese mito. Aún así, la visión de los habitantes y cronistas de algún pueblo de Chihuahua, ante este hecho, será muy distinta a la de aquellos en la capital del país. Sin embargo, ambos tendrán que contentarse con asumir como propia una sola interpretación — eminentemente política — de tal proceso, sin importar que ello no logre explicar con precisión sus condiciones actuales. Peor estarán los estudiantes del sur, que tendrán que conformarse con recitar los nombres de héroes caídos lejos, pero muy lejos de casa, y suponer que sus costumbres y formas de vida son totalmente ahistóricas por no formar parte de los libros de texto de Historia Nacional.

En esencia, el programa de estudios muestra como aún en la actualidad ha sido imposible romper con la visión lineal del tiempo, la lógica de los hechos memorables, su ideología nacionalista y su marcado centralismo. Esta visión es por naturaleza excluyente, pues conmina al exilio histórico el pasado, presente y futuro de aquellas poblaciones y aquellos habitantes del país que han sido omitidos por la perspectiva nacional.

No obstante, el fin homogeneizador y el ideal de la “raza cósmica”⁷⁶ se convirtieron en un mito más consagrado en los programas de estudio, pero difícil de contrastar ante la pervivencia de la diversidad y de la heterogeneidad que guarda el vasto territorio, cuyos habitantes sortearon la historia de otra manera. No así, sus visiones como seres comunes, como victimados u oprimidos, no cuenta entre las líneas doradas de los acontecimientos importantes, ni en la lógica de un tiempo lineal y unidireccional que les da orden. Así, la historia oficial ha acallado por mucho tiempo sus voces, pero en la historia, como campo de saber, esas voces han hecho eco abriéndose un espacio, no contando su propia historia, pero al menos dejándose ser admitidos como parte de su narrativa.

Ejemplo de ello está en lo que académicamente se denomina *Historia Regional*, *Microhistoria* o *Historia Local*⁷⁷, que ha sido un intento por recuperar esas “otras”

⁷⁶ Tradición revolucionaria creada por José Vasconcelos, basada en el engrandecimiento de la raza mestiza, símbolo esencial del ser mexicano.

⁷⁷ La “Microhistoria” —también conocida como Historia Local en países como Francia, Inglaterra y los Estados Unidos— en términos de Luis González, estudia la vida humana municipal o provincial, en contraposición a la historia general o nacional. Sin embargo, para el historiador mexicano la mejor denominación es la de “Historia Matria” por su oposición a la Historia Patria y porque designa “el mundo pequeño, débil, femenino, sentimental de la madre; es decir, la familia, el terruño, la llamada hasta ahora patria chica”. Desde esta perspectiva, para la Microhistoria lo importante no es el tamaño de la sede donde se desarrolla sino la pequeñez y cohesión del grupo que se estudia, lo minúsculo de las cosas que se cuentan

Historias, propias de los puntos y rincones más diversos del país por medio de una metodología y una narrativa que incorpora el actuar cotidiano de los sujetos comunes. De acuerdo con González (1984) para proporcionar una visión completa sobre la situación social y cultural de México se tendría que comenzar por entender que éste es un mosaico de culturas y costumbres, cuya totalidad sólo sería posible comprender a partir del análisis de sus particularidades.

En apariencia, el programa de estudios busca cubrir ese faltante, pero no logra aterrizar en una nueva manera de concebir el conocimiento histórico, por no arriesgarse a apostar por otra versión distinta a la oficial. Por el contrario, “lo regional” se incorpora como un tema más, y no como un enfoque con su particular forma de interpretar y reconstruir los hechos del pasado.

Por ejemplo, uno de los propósitos de tipo actitudinal dentro del programa de estudios de Historia de México correspondiente al primer bloque (relativo a la época prehispánica y la conquista), establece que los alumnos “Reconozcan los aportes culturales de los distintos pueblos que entraron en contacto durante los siglos XVI y XVII y valoren la importancia del respeto y la riqueza de las relaciones interculturales” (SEP. RIES, 2005).

Es importante aclarar que hablar de interculturalidad en educación es mucho más complejo que el simple hecho de incluir una serie de temáticas en los contenidos que justifiquen la incorporación de una serie de sujetos y de culturas al interior de los temas⁷⁸.

acerca de él y la miopía con que se las enfoca. Desde este autor, la Microhistoria abarca la vida integralmente, pues recobra a nivel local la familia, los grupos, el lenguaje, la literatura, el arte, la ciencia, la religión, el bienestar y el malestar, el derecho, el poder, el folklore; esto es, todos los aspectos de la vida humana y aun algunos de la vida natural. Op. cit. González, Luis (1982) “*Nueva invitación a la Microhistoria*”, México, Fondo de Cultura Económica.

⁷⁸ La propia pervivencia de un paradigma nacionalista de la enseñanza de la historia es irreconciliable con la nueva lógica de reconocimiento de la diversidad cultural del país que impregna en la actualidad a muchas esferas de la vida pública así como los propósitos del programa de estudios. Una diversidad históricamente negada, pero que recientemente se ha convertido en uno de los términos más utilizados pero poco comprendidos en su aplicación real. Por lo tanto si lo que se pretende es superar la falsa idea de que el interculturalismo es sólo una moda parafraseada en discursos políticos e intelectuales, se tiene que comenzar por permitir el acceso a otras lógicas de construcción capaces de impregnar el propio discurso educativo desde y para la interculturalidad. Al respecto se puede mencionar el proyecto de atención a la población infantil agrícola migrante (Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1999) propuesta intercultural que consistió en determinar los saberes necesarios para niños migrantes de los estados de Oaxaca y Guerrero a zonas de agricultura intensiva, cuyas características fueron: trabajo con instructor comunitario, rompimiento con la idea de un aprendizaje por acumulación, necesidad de la educación para la vida a partir del reconocimiento de las necesidades de los sujetos y el “aprender a hacer”, y su fundamentación en el modelo

Eso es lo que ocurre con el programa de estudios, donde el aspecto regional incursiona como algo novedoso sin modificar la estructura discursiva ni la propia esencia de los contenidos, pero que se presenta como un medio para incluir la aparente idea de “diversidad” en su interior.

Al respecto, en los puntos *1.2.6. Arte y cultura en los años formativos* y *2.2.4. Arte y cultura en los años de la madurez*, se alude al subtema “Las variedades regionales”. No obstante, no se precisa si habrán de estudiarse los casos concretos de algunas regiones cuyos aportes permitan ejemplificar el punto de análisis, o si se estudiarán las características culturales de la región en la que habitan los propios estudiantes. Esto sucede debido a la falta de una sugerencia metodológica que oriente en la manera más adecuada de abordar este tipo de temas.

Además, no se proporcionan elementos para vincular el tema con el presente, sobre todo en lo tendiente a ciertas problemáticas sociales de actualidad como la discriminación o las desigualdades sociales, culturales y económicas. Finalmente el alumno tendrá que esperar a llegar a los últimos temas del programa para así poder entender la relación de este hecho histórico con la sociedad presente.

En el manejo de los aspectos políticos y económicos también se introduce lo regional como un elemento que complementa el análisis de los temas. Ejemplos de ello se encuentran en los puntos *2.2.6. La crisis política* donde se incluye el tema de “La insurrección de 1810 y las experiencias regionales”, o en el caso concreto del bloque que abarca de la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911) en cuyo apartado de “Economía” se sugiere el estudio de las “Variantes regionales” (SEP. RIES, 2005)⁷⁹. En el apartado de *Comprensión del tiempo y el espacio históricos*,

por competencias de aprendizaje y de sistemas formativos abiertos. Desde esta perspectiva, para el caso de Historia y del resto de los contenidos, se rompe de fondo con la idea de los absolutos, al integrar la comprensión del medio social, natural y cultural, a partir de la existencia de otras maneras de vivir que comúnmente se silencian en las escuelas.

⁷⁹ Cabe aclarar que a diferencia del programa de estudios de Historia de México perteneciente al Plan de estudios de 1993, en el que “*La Conquista y la Colonia*” y “*La Independencia de México*” constituían dos unidades temáticas distintas, en el caso del programa de Historia II de la RIES ambos aspectos forman parte de bloques temáticos de mayor amplitud, pues en el primer bloque se propone junto con la Conquista, la primera fase de la época colonial, mientras que la segunda fase o etapa de madurez se analizan hasta el segundo bloque, en el que además se incluyen los primeros conflictos de la guerra de Independencia. Mientras tanto, en el tercer bloque de este programa, se abordan los diferentes conflictos nacionales e internacionales

correspondiente a ese mismo bloque, se sugiere además “Abordar el estudio de la independencia en distintas regiones del país para identificar sus diferencias” (SEP. RIES, 2005, 68).

Ante los ejemplos señalados, se denota que “lo regional” se incorpora como un componente temático que sólo complementa la estructura discursiva instituida por el programa de estudios; una de sus características es su limitada referencia a ciertos procesos históricos dejando de lado la mirada de los sujetos de la historia, es decir, los habitantes comunes de esas regiones. Ello se suma a la ausencia de elementos que faciliten al profesor el manejo de estos nuevos temas en el aula, entre ellos las fuentes a las que éste podría recurrir para preparar sus clases o sugerencias didácticas que incorporen la metodología de trabajo para la reconstrucción de la historia desde el ámbito de lo local. Finalmente, lo regional aparece como un elemento accesorio, que se suma al resto de los temas sin pretender aportar una visión novedosa de los mismos.

En algunos casos lo regional se asume simplemente como una nueva forma de nombrar de manera distinta a ciertas temáticas, como sucede en lo relativo a la Revolución Mexicana, en donde el subtema “Diversidad regional y composición de los movimientos revolucionarios”, es en esencia una nueva manera de denominar a los distintos levantamientos en el contexto de la revolución, a lo que por cierto se le brinda un espacio muy breve dentro del temario –denotando el énfasis que se da a lo institucional sobre lo social en relación a dicho movimiento.

El ámbito regional se emplea además con sentidos muy diversos, sin embargo en ningún momento se explica cuál es el significado del término para el programa de estudios; así en el último bloque del programa –“México en la Era Global (1970-2000) – como parte del apartado de *Aprendizajes esperados*, se sugiere: “Explicar con ayuda de mapas los procesos de migración, expansión urbana y desigualdad económica y social entre las regiones” (SEP. RIES, 2005: 83); en este punto la región adopta un sentido eminentemente

que enfrentó el país en el siglo XIX, además de una serie de cuestiones sociales y económicas que caracterizaron a dicho periodo y sin otorgarle a ninguno de ellos mayor profundidad. Este periodo no se centra en acontecimientos ni en personajes, sino en esferas: de lo político (principalmente), lo militar (referente a los conflictos con otros países), lo económico, lo social (que incluye la vida cotidiana), lo cultural y los antecedentes de la revolución. Es como hablar de la historia del siglo XIX, sin centrarse sólo en lo político y lo militar, pero sí privilegiándolo.

económico. Lo que también ocurre dentro del apartado de *Comentarios y sugerencias didácticas* para el uso de recursos, donde se sugiere la elaboración de “Mapas comparativos de regiones económicas de México, conflictos sociales y guerrillas; problemas ambientales, principales ciudades y movimientos demográficos” (SEP. RIES, 2005: 86).

Finalmente, en este último bloque es el único momento en el que se propone partir de lo local como entorno histórico inmediato de los estudiantes y como estrategia metodológica para investigar acerca de uno de los temas, —en concreto el caso del deterioro ambiental de finales del siglo XX— ya que se sugiere que, para explicar ciertos cambios en el ambiente y en el paisaje, lo más conveniente es comenzar por los ámbitos local y nacional para relacionarlos con las grandes transformaciones mundiales, ante ello se considera que el alumno “puede identificar algún problema relativo a su localidad para explicarlo y proponer posibles soluciones y formas de participación” (SEP. RIES, 2005: 86).

En ninguna otra parte del programa se plantea el estudio del ámbito local o regional del estudiante como recurso para acercarse a una explicación de los fenómenos histórico-sociales en mayor escala. De hacerlo, se favorecería un mayor acercamiento con el entorno inmediato de los alumnos, lo que pedagógicamente constituye una estrategia invaluable para entender la proximidad de la historia con el actuar cotidiano de los sujetos “comunes” en el presente. Por otra parte, si el discurso histórico que se enseña en el salón de clases se mirara desde el ámbito de lo local, el contenido de la historia de México seguramente sería muy distinto.

Evidentemente, pretender analizar el paradigma de la historia nacional en el programa de estudios a la par de la evolución en el campo de la investigación historiográfica —o de la construcción y desarrollo de la disciplina histórica—, puede llevar a resultados muy desalentadores, dado que el avance de las estructuras constituidas en los contenidos de enseñanza de la asignatura en el nivel secundaria, y en todo el nivel básico, ha tenido un movimiento lento o *cuasi* estático.

El énfasis de los contenidos relacionados con el desarrollo político del país, y en los avatares militares⁸⁰ que en un principio se configuraron con fines patrióticos, puede ser vinculado, si así se desea —y se relaciona oportunamente con su debido momento histórico—, al auge de la escuela historiográfica Positivista del siglo XIX⁸¹. Sin embargo, ni los libros de texto —tan referidos por Josefina Vázquez—, ni los programas de estudio de las épocas analizadas por dicha autora o los programas de estudio actuales, dan mayor importancia en precisar de forma explícita su posible pertenencia a una cierta corriente historiográfica.

En realidad, la estructura discursiva de los contenidos históricos no se justifica por su pertenencia a una determinada corriente, debido a que esta disciplina en el nivel básico se presenta más como un cuerpo de conocimientos (oficiales) estáticos, únicos y legitimados, es decir, a manera de un conglomerado de verdades absolutas. Por ello, es imposible entenderlo solamente como el resultado de una forma específica de reconstruir, investigar y escribir la historia, lo que situaría en tela de juicio la veracidad de los hechos convertidos en temáticas en el interior de los contenidos, pues éstos se aceptarían como una interpretación histórica más entre muchas otras para el mismo conocimiento.

Tanto el Programa de Historia de México del Plan y programas de 1993, como el programa analizado de Historia II de la RIES —ambos referidos a la Historia Nacional— la estructura de los contenidos denota una intención de globalidad en su sentido más estrecho, donde la aparición de aspectos como el económico, cultural y social en cada bloque temático, aligeran la posición monopólica de los aspectos políticos y militares, sin

⁸⁰ Lo militar enfocado a enfatizar los momentos bélicos más importantes para la formación nacional del país; desde ahí lo militar se reduce a ciertas batallas y guerras. Una visión un tanto alejada del sentido que le da al mismo término el historiador Jean Meyer: “la historia militar es mucho más que los combates. Por un lado es un aspecto del fenómeno social de la violencia y, por otro, el campo social de esos grupos que son los ejércitos” (Meyer en González, 1985: 29).

⁸¹ El positivismo, como escuela de pensamiento se remonta hacia el siglo XIX, su principal representante Leopold von Ranke, y su premisa fundamental establece que: “El conocimiento histórico es posible como reflejo fiel —exento de cualquier factor subjetivo— de los hechos del pasado” (Schaff, 1974: 118). Esta corriente se convirtió en una historia de las minorías en el poder y de la ideología de la clase dominante (Sánchez, 1995: 13).

desterrarlos totalmente, pues éstos continúan manteniendo una posición enfática y privilegiada⁸².

Sin embargo, la lógica estructural centrada en una historia nacional, cronológica y progresiva, concentrada aún en las mismas etapas (que se comenzaron a configurar desde el siglo XIX), determinada como una historia de élites y que raramente toca a los actores comunes de la historia del país, refuerza la idea de la absoluta permanencia de un interés hegemónico-nacionalista, más allá de una estructura delimitada por los avances teóricos y metodológicos de la disciplina histórica y menos aún, en el ámbito pedagógico.

Así, mientras una estructura discursiva dominante prevalece, algunos aspectos disciplinarios de avanzada en la investigación histórica, son encajados en la organización conceptual y metodológica de la asignatura en el programa de estudios, ya sea de manera forzada, por moda o simplemente respondiendo sigilosamente a sus fines hegemónicos originales, pero, conservando de forma evidente la eterna perspectiva de lo “nacional” y lo “mundial” en la distribución de los contenidos, así como la acumulación excesiva de información y de etapas en el interior de la misma.

Por ejemplo, una de las mayores transformaciones en la perspectiva de la disciplina histórica ha tenido que ver con la incorporación del estudio de la cultura material y las costumbres o formas de vida de los sujetos de la historia, la cual no pretende reverenciar únicamente a las grandes élites y, en cambio, integrar a los grupos humanos y sociales considerados alternos, por no decir olvidados, pertenecientes a distintas clases sociales, grupos étnicos, géneros y edades como la infancia⁸³.

⁸² El cliché nacionalista no sólo se ha mantenido en la estructura conceptual de los contenidos de la asignatura de historia, sino que además forma parte de las tradiciones mantenidas y reproducidas culturalmente en la sociedad mexicana a lo largo del tiempo. En esencia el sistema educativo se ha encargado de mantenerlas casi sin modificación alguna a través de las ceremonias cívicas que continúan reverenciando a los héroes nacionales, al igual que las fiestas nacionales que también se encargan de conservar prácticamente intactos los mitos sostenidos por la historia patria. Prácticas escolares como la “efemérides” y otras actividades “patrióticas” en las que se hace participar a los estudiantes desde las edades más tempranas (como el preescolar) y en las que en rara ocasión se propicia un debate crítico de los hechos, cumpliendo más con la tarea de mitificación que de historización de los mismos.

⁸³ Ver por ejemplo a Ariès, Philippe (1998) *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. México, Taurus, donde también se aborda la *historia de la familia*, otra de las vertientes constitutivas de la historia de la vida cotidiana. Ariès es considerado el historiador que inaugura la historia de la infancia.

De acuerdo con Gonzalbo (2004) es el actuar rutinario de los sujetos el que contribuye a entender con mayor claridad los modos de vida en distintas épocas de la historia. Esta nueva faceta en la investigación histórica, que centra su interés en recuperar las historias de “la delincuencia, de la enfermedad, de las minorías étnicas, de las ocupaciones militares, de las sectas religiosas o de las innovaciones del arte, de la liturgia o de las normas de urbanidad” (Gonzalbo, 2004), entre otros⁸⁴, hace uso del análisis de las más diversas fuentes, como: fotografías, testimonios escritos, (cartas, libros, diarios), tradiciones conservadas ancestralmente, restos materiales, construcciones, instrumentos de uso común, testimonios orales en el caso de temáticas contemporáneas, cultura oral, etc.; así como el apoyo interdisciplinario para su interpretación proveniente de los más diversos campos de la ciencia, como la Sociología, la Psicología, la Antropología y la Arqueología entre otras.

A pesar de que una de las cualidades de las no tan “nuevas perspectivas” en el campo de la investigación histórica es la viabilidad de su incorporación en el manejo metodológico-conceptual al interior del salón de clases, alcanzando los más ambiciosos fines pedagógicos, en la estructura conceptual de los contenidos de enseñanza permanece el paradigma basado en la supuesta existencia de una sola “Historia” y muchas otras “historias” consideradas eludibles para la formación educativa. Ante esta situación, no está de más preguntar sobre la manera en que el enfoque histórico-social que rescata la vida cotidiana ha sido incorporado en el interior del programa de Historia de México para secundaria.

Mientras que en el programa de estudios perteneciente al Plan de 1993, la vida cotidiana aparece como un tópico alterno, y a veces innecesario para entender la complejidad del devenir histórico que descansa en el énfasis de lo político, lo militar y lo económico, en el caso concreto del programa de Historia II, cuya estructura lineal⁸⁵ enumera en un claro orden de importancia los temas de carácter político, económico y, finalmente social y cultural, la “vida cotidiana” se presenta de diversas formas: como una

⁸⁴ En realidad cualquier tema cabe en la vida cotidiana.

⁸⁵ Hay que recordar que otra de las características del programa de estudios es su estructura vertical, la cual impide integrar en un mismo rango de importancia los contenidos de distintos ámbitos para propiciar su mejor análisis.

temática específica, como parte de las sugerencias didácticas independientes de los contenidos, o como una cuestión extraordinaria en ciertas etapas de la historia.

Por ejemplo, en el tema denominado “*Mundo prehispánico*”, del primer bloque temático, se hace mención de “*la vida cotidiana*” y posteriormente se hace alusión a algunos aspectos de la “*cultura mestiza*” como costumbres, vestido, idioma y alimentación. En la etapa Colonial, correspondiente al segundo bloque, a la población indígena no se le vuelve a mencionar como tal, pero en el tema de “*Arte y Cultura*”⁸⁶ se hace aparente alusión a la diversidad cultural del país con los subtemas de “*las variedades regionales*” y “*santuarios y religiosidad popular*” (SEP, 2005: 66), mientras que en el punto de “*Temas para analizar y reflexionar*” al final del bloque, se propone el estudio de “*La permanencia de festividades religiosas en el México de hoy*” (SEP, 2005: 67).

En este sentido, en el apartado denominado “*Aprendizajes esperados*” dentro del mismo bloque, se sugiere la selección de diversas fuentes para “conocer aspectos de las costumbres, tradiciones y vida cotidiana” (SEP, 2005: 66), sin proporcionar mayores elementos para conducir su manejo al interior del salón de clases, salvo proponer la investigación de la vida cotidiana (alimentación, lenguaje, bailes o festividades) “para identificar las manifestaciones que permanecen y reconocer la importancia de su conservación” (SEP, 2005: 68).

La incorporación de la vida cotidiana cumple con objetivos bastante específicos. Tomando como ejemplo los aspectos antes descritos, en el programa de estudios resalta la idea de incluir la vida cotidiana a fin de proporcionar elementos que permitan identificar algunas de las características de lo indígena, previo a la conquista, y de la “cultura mestiza” posterior a ésta. Si bien es sabido que México es un territorio culturalmente diverso, el programa de estudios no parte de esta idea original, sino que simplemente ejemplifica con ciertos aspectos culturales lo suficientemente relevantes la existencia de expresiones distintas. Con ello, y a pesar de la obvia perspectiva homogeneizadora que mantiene la estructura del programa, los contenidos pueden presumir de abrir un espacio a lo indígena y

⁸⁶ En el equivalente a este apartado en el programa de Historia de México del Plan 1993, el aspecto artístico-cultural en la etapa colonial se limita a las fundaciones de recintos importantes, como la Universidad Pontificia, o los grandes literatos y eruditos como Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz y, finalmente, a la arquitectura religiosa. (Ver SEP. Plan y Programas, 1993: p. 112).

a la cultura diversa, sugiriendo además la importancia de la conservación de dichas aportaciones en el presente.

Sin embargo, servir de botón de muestra para visualizar parte de la cultura, las costumbres y tradiciones ancladas en el pasado y plantearse como principal objetivo su conservación, no implica necesariamente la comprensión de las condiciones actuales problematizando sus orígenes en el pasado. Por lo tanto, aún desde la incorporación de temas vinculados a la vida cotidiana, el programa sigue siendo fiel al ideal de orgullo por la riqueza que encierra el pasado del país, y no ineludiblemente con el entendimiento real de su complejidad con la mirada puesta en el presente.

En el tercer bloque (relativo al siglo XIX⁸⁷), se sitúa el tema denominado “*Sociedad y vida cotidiana*”, cuyos subtemas “*Secularización de la vida*”, “*De las corporaciones al individuo*”, “*Evolución de la educación*”, “*Estancamiento, crecimiento y movilidad de la población*”, “*Vida urbana y rural*”, “*Surgimiento de clases medias urbanas*”, presentan una idea global, generalizada e inclusive cuantitativa de los procesos sociales de mayor importancia en el país para dicha época. Más emparentados con aspectos del actuar cotidiano de los sujetos y a fenómenos particulares que pueden servir de representación de las formas de pensar de los sujetos comunes, están los temas de “*Diversiones públicas*” y las “*Levas y bandolerismo*”. En el mismo grupo de tópicos se muestra el papel que se les da a los sujetos a partir de los subtemas llamados “*Sirvientes y peones; artesanos y obreros*”, “*Nuevas expresiones de la desigualdad social*”, (SEP, 2005: 72), justificando con ello la inclusión de los grupos subyugados de la historia.

Dentro del mismo bloque, en el apartado de “*Sugerencias didácticas*”, se propone “Estimular al estudiante para conocer algunas características de la vida cotidiana del México decimonónico a través de la pintura costumbrista” promoviendo las visitas a museos para que “los alumnos comprendan que las costumbres forman parte del patrimonio

⁸⁷ En el Plan y Programas de Estudio 1993, Secundaria, los bloques se separan en función de los hechos políticos y militares, así, en lugar de establecerse un sólo bloque para el siglo XIX, los bloques se estructuran de acuerdo a: “*La independencia de México*”, “*Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854*”, “*Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875*” y “*México durante el Porfiriato*” (ver SEP, 1993: 112-114).

cultural y tomen conciencia de su importancia y de la necesidad de preservarlas” (SEP, 2005: 75).

El programa no proyecta objetivos más ambiciosos que los ya descritos para el estudio y el análisis de la vida cotidiana y las costumbres de la época referida. Finalmente mantiene el objetivo de ser una muestra del mayor saber posible sobre la historia del país, lo que no necesariamente implica que dichas costumbres o formas de vida sean positivas y por ello deban de ser analizadas sólo con el fin de conservarlas, sin una conveniente lectura crítica de las mismas y de su pertinencia en la sociedad actual.

Así pues, la pregunta salta a la vista ¿acaso todas las costumbres que fincan sus raíces en el pasado deben ser consideradas patrimonio cultural y por ello fomentar su preservación acrítica en el presente? Qué hay por ejemplo del machismo, del conservadurismo moral y religioso en extremo o de las festividades que fomentan la violencia en contra de los animales, entre muchos otros. Algunas podrán defenderse con el argumento de ser “bonitas costumbres” pero, ¿acaso hay que conformarse con asumir que los linchamientos en pueblos o los asesinatos de mujeres en ciudad Juárez son parte de los “usos y costumbres” de la población del país?, o ¿acaso éstos no son temas dignos de discutir y reflexionar en el salón de clases por ser considerados ahistóricos?

Cuestión similar ocurre en el apartado de comentarios y sugerencias didácticas en el último bloque del programa, donde se sugiere “Identificar algunos cambios en las tradiciones y costumbres nacionales como resultado del proceso de globalización, *con el propósito de conservarlas*” (SEP. RIES, 2005: 86). La interrogante es la misma ¿qué costumbres y tradiciones conservar y a cuáles renunciar?, ¿se trata entonces de un juego de elegir lo nacional en contra de las “otras” costumbres llegadas del extranjero? Acaso todas las tradiciones nacionales ¿son realmente autóctonas?, el propósito planteado ¿no es opuesto a los principios multiculturales de los que el programa presume?

Por qué no suponer que antes de iniciar una simple reivindicación xenofóbica de las tradiciones nacionales, la enseñanza de la Historia podría comprometerse en la realización de un ejercicio crítico en el que lejos de desdeñar “otras costumbres” se someta a un verdadero análisis el origen, significado y sentido de dichas pautas culturales. Así por ejemplo se podría entender que pocos pueblos en la actualidad festejan el “día de muertos”

a la vieja usanza prehispánica, pues en realidad esa tradición considerada tan autóctona ha sido el resultado del sincretismo religioso entre dicha festividad y la celebración católica europea de “todos los santos” conmemorada en muchos de los pueblos del interior del vasto territorio mexicano, donde además dicha festividad varía dependiendo de cada región.

Ello, ante la actitud de rechazo que existe en muchas escuelas públicas hacia tradiciones extranjeras como el “Halloween”, que por cierto también posee un origen y un simbolismo cimentado en una tradición histórica de ciertos pueblos —y el cual pocas veces es sacado del contexto del consumismo al estilo norteamericano. Si al menos el programa de estudios se atreviera a descubrir esa obviedad inmersa en la realidad cotidiana de los pobladores en el país, quizá al menos quedaría un poco claro que hablar de chovinismos culturales en los albores del siglo XXI, ya está lo suficientemente pasado de moda.

Por otra parte, en el cuarto bloque, titulado “*Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)*”, aparece el tema “*La vida diaria se transforma*” donde se incluyen las “*Formas de vida y costumbres familiares*” y “*El papel de la juventud y la mujer*” (SEP, 2005: 78), mismos que no habían sido mencionados en los bloques anteriores. Además, en el apartado de “*Temas para analizar y reflexionar*” se sugieren como subtemas “*La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral*” y “*Las diversiones a lo largo del tiempo*” (SEP, 2005: 79).

Hasta este bloque, en el interior de los contenidos los hombres y las mujeres comunes están ausentes; ellos y ellas no son considerados como los verdaderos sujetos de la historia, salvo que formen parte de alguno de los procesos más significativos dentro de la misma. Pueden aparecer de forma abstracta e impersonal, como “los campesinos”, “los indígenas”, “el pueblo” (o al menos de que se trate de algún personaje memorable por sus acciones); pero sólo de ser necesario: si se manifestaron, guerrearon, murieron. Ante este ocioso e infortunado acto de presencia, los “otros” sujetos se sobreentienden y se soslayan: niños, jóvenes, mujeres, ancianos... sólo hacen aparición en el momento en que se revelan (porque se vuelven trascendentales) y se “hacen visibles”.

Tal es el caso de las mujeres y los jóvenes, a los que no se les hace mención en ninguna otra parte del programa, salvo en la época en la que la mujer se “liberó” y los jóvenes se manifestaron en el movimiento de 1968, mostrando que esta historia no sólo es aquella que

gira alrededor de los acontecimientos más importantes para el país, sino que además es una historia androcéntrica y machista, en la que se considera el acto más importante de la mujer el haberse integrado al ámbito laboral en la historia moderna, y omitiendo el trabajo que ha desarrollado ancestralmente dentro y fuera del hogar.

Existe una negación del papel desempeñado por la mujer en el interior del discurso, reiterando un estereotipo de poca o prácticamente nula trascendencia en el desarrollo de la Historia. Sin embargo, en la actualidad la “cuestión femenina” (Córdova, 1996) constituye toda una forma de interpretar el devenir histórico, cuyas aportaciones son invaluable para entender la realidad pasada y presente de la humanidad. A decir de Gonzalbo (2004), como tema propio de la “vida cotidiana”, las diferencias de género han determinado particulares formas de convivencia y sociabilidad a lo largo de la historia, y aunque se tiene la idea de que la mayor parte de la cotidianidad femenina (en el espacio, en el tiempo y como definición conceptual de su identidad cultural) ha transcurrido al margen de la vida pública, dentro del hogar e incluso en la intimidad, su función social e histórica no deja de ser significativa.

Finalmente, cabe aclarar que muchas investigaciones (algunas recientes y otras no tanto), demuestran que la mujer en México no comienza a desenvolverse en el ámbito laboral (público) hasta mediados del siglo XX, pues éste fue un proceso histórico, entendiendo por histórico no la simple trascendencia del hecho concebido como algo insólito, sino como un proceso lento y que dependió de las características sociales, culturales y económicas de cada época⁸⁸ —Entonces, ¿porqué hacer mella de este proceso confinando su análisis hasta el siglo XX?

Con todo, tras la inclusión de ambos temas (relativos a los jóvenes y a las mujeres) al programa de estudios no se le puede reprochar la ausencia total de los grupos que socialmente han sido discriminados. Lo lamentable es que sólo como en una tragicomedia

⁸⁸ Al respecto del papel de la mujer en México durante el siglo XIX se pueden observar los trabajos de Arredondo (coord.) "Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México" UPN, México, 2003; y de Luz Elena Galván (coord.) "Miradas en torno a la educación de ayer" COMIE, México, 1997. Así como, Cruz Aragón L., "La profesionalización del magisterio femenino: control y poder de las directoras en las escuelas primarias públicas, 1884-1910" Tesis de Maestría. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

—hablando metafóricamente—, dejan ver su actuación infortunada, se revelan —por cierto, sin mucho éxito— y firman con ello, su página en la historia.

Mientras tanto, el último bloque “*México en la Era Global (1970-2000)*”, abarca un periodo de tiempo bastante reducido en comparación con el resto. Algunos de los aspectos donde se hace alusión explícita a la vida cotidiana son: en primer lugar en el tema de “*Cultura, identidad nacional y globalización*” donde se incluye el punto de “*Cambios en la vida cotidiana*”, y en segundo lugar, en el apartado de “*Temas para analizar y reflexionar*”, que contiene aspectos como la música y el deporte y sus cambios en el tiempo (SEP, 2005: 84). Con dichos temas no sólo se da cierre al programa, sino que se culmina con la idea original de mantener una Historia Nacional para el entendimiento de las condiciones de todo el país, sin importar mucho que quizás los cambios en la vida cotidiana a partir de la globalización económica, no sean percibidos de igual manera por todos sus habitantes.

Con este breve acercamiento es posible aseverar que el programa de “Historia II” cumple fielmente con el criterio inicial de conservación de las pautas homogeneizadoras que rigen la estructura conceptual del cliché nacionalista de la historia de México. Comenzando por su estructura general, que parte de la lógica de acumulación de la mayor información relativa a los acontecimientos de la historia nacional, encauzada a una sola interpretación no necesariamente vinculada a un enfoque historiográfico determinado, sino a un diseño construido históricamente y, cuyo origen, responde a determinaciones hegemónicas.

Por lo tanto, la incorporación de elementos innovadores, tanto en sus temáticas como en sus propuestas metodológicas, como ocurre en los citados casos de la historia regional y la vida cotidiana (aspectos que actualmente forman parte de la renovación disciplinaria del campo de la investigación histórica), plasman el mantenimiento de una sola tendencia, misma que privilegia los factores políticos y económicos, considerados insustituibles para entender la realidad nacional, situando el enfoque cualitativo de la vida social como un elemento alternativo y no sustancial para el estudio y comprensión del pasado.

Por el contrario, la vida cotidiana se emplea como el señuelo perfecto para justificar la inclusión de los sujetos históricos antes soslayados: los indígenas, los obreros, las mujeres y

los jóvenes; pero con la pauta primigenia de ser mantenidos a la par de los procesos y los acontecimientos más importantes, denostando con ello la posibilidad de arribar a análisis más complejos de las condiciones de dichos sujetos en la actualidad.

Y es que la Historia Nacional no pretende jugar el papel de reivindicadora ni mucho menos convertirse en la nueva interpretación de la Historia desde la versión de los oprimidos, los subyugados, las minorías, los “otros”. Pretende ser inclusiva, en tanto sea conveniente⁸⁹; en términos temáticos, procura una historia “total”, pero su mayor ambición, sin embargo, no es lograr la eterna utopía de una historia más plural. Detrás de ella sigue latente aquella historia subterránea e invisible aludida en *Posdata* por Octavio Paz, conformada por un simbolismo oculto a espaldas de cada hecho memorable, la negación malhadada de los no héroes, de la otredad.

No hay exterior ni interior y la otredad no está allá, fuera, sino aquí, dentro: la otredad es nosotros mismos. La dualidad no es algo pegado, postizo o exterior; es nuestra realidad constitutiva: sin otredad no hay unidad (...) Ni adentro ni afuera, ni antes ni después: el pasado reaparece porque es un presente oculto. Hablo del verdadero pasado, que no es lo mismo que “lo que pasó”: las fechas, los personajes, y todo eso que llamamos historia. (Paz, 2004: 239-240)

Ese ardid nacionalista niega por naturaleza la diversidad cultural de la que, en apariencia, el mundo se ha vuelto más conciente. Alcanzar un enfoque multicultural o el análisis de la interculturalidad desde el programa de estudios, se ha convertido en el nuevo mito difícil de sortear ante la pervivencia de esquemas tradicionales e inamovibles de interpretación única de los hechos considerados más trascendentales del devenir en la Historia de México. Y ello seguirá en tanto que no se apueste por el rompimiento de esa lógica de construcción de la realidad, en la que irrumpe una sola visión del mundo, del país y hasta del tiempo.

⁸⁹ En todo caso, de acuerdo con Gallardo (2006) las propias ausencias en los contenidos, poseen una carga subjetiva en términos de sobredeterminación y control.

No se trata de incorporar la visión de los vencidos de las batallas de la historia en el interior de un nuevo discurso, se trata más bien de propiciar el entendimiento de la existencia de otras realidades y otras formas de construcción de la misma, donde la historia sea también aquella que se vive de forma cotidiana, y en la que el sujeto considerado más común, como el estudiante de secundaria, pueda ser partícipe.

Al final de cuentas, al margen de la historia que se inventa con fines educativos, o de aquella que se reconstruye en la academia, se encuentra la historia vivida (diversa y tal vez pequeña). Aquella conservada sin la previa necesidad de ser legitimada por las élites intelectuales, la marginada por no estar escrita ni emplear términos y palabras rimbombantes, la que cuenta el anciano al más pequeño de su pueblo, la que mezcla en su relato la madre que conversa con su hija sobre el cómo y el cuándo conoció a su padre, la que se halla perdida aún en el tintero de las historias por contar, pero que son sólo eso, historias.

Off the record

Podría ser que al preguntarle en la calle a un mexicano qué es lo que lo hace “único” (“Como México no hay dos”), una de las respuestas sea: su historia. Lo curioso es que la *historia de bronce*, como la denominó Luis González, no es única ni característica de los relatos del orgullo mexicano pues, en cualquier otro país, se hablará de los triunfos alcanzados y de los héroes caídos en sus propios territorios. Y al pensar en ello, hay que preguntarse ¿es malo tener un *Jeremías Springfield*⁹⁰ al que rendirle tributo? Seguramente la respuesta sea que no. El problema será el pensar que el mitificar es exactamente lo mismo que historiar, a la vez que el hecho de festejar un triunfo jamás acontecido, no hará daño, por el contrario estimulará el consumo de productos “nacionales” (salvo las banderitas tricolor “*Made in China*”) y tal vez hasta la economía nacional.

⁹⁰ En referencia al héroe local de los Springfieldeños o mejor dicho habitantes de la ciudad de Springfield en la vituperada serie norteamericana “*The Simpson*”. (ver más sobre la familia “*Simpson*” en http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Simpson)

Seguramente tampoco será mucho problema el glorificar a los indígenas muertos antes de la conquista, y enorgullecerse de ese México que fue (pero que no fue), usando vanidosamente penachos aztecas (símbolo de poder y astucia del “mexicano” antes de la llegada de los “gachupines”) justo al presenciar el partido de futbol de la selección mexicana durante el Mundial, todo ello mientras se grita efusivamente “¡triste naco!” o “¡méndigo indio!” al que osó ocupar nuestro lugar antes de celebrarse tal evento.

Pero hay algo más importante de lo cual sentirse orgullosos: en la historia de México (“nuestra historia”) que será próximamente enseñada en las aulas mexicanas de las escuelas secundarias del país, se hará mención a los indios —perdón, a los indígenas. Todo esto gracias a la indulgencia de los prestigiados historiadores mexicanos que al puro estilo decimonónico se negaron a legitimar una propuesta que no mencionara (no importa cómo, pero que no lo hiciera) a la “gran civilización indígena” que en teoría, dio origen a este país. Para ello sólo basta recordar los fuegos encendidos por intelectuales, historiadores —y cualquier otro al que se cuestionara— quienes se mostraron en total desacuerdo con la propuesta del 2004, por pretender omitir los temas relativos al periodo prehispánico de la legendaria tragicomedia nacional (perdón, de la Historia Nacional), y con ello la pretensión de excluir el mito del falso origen único de la nación mexicana⁹¹.

Lo curioso es que la mujer nahua (comúnmente conocida como “María”) que vende chicles en uno de los tantos semáforos de la ciudad de México, ni siquiera se enteró de la tan sonada polémica, es más, tampoco se enteró de la representación que se hace de sus antepasados en los libros de texto, pero de algo puede estar segura, que las causas que la conminaron a dejar su pueblo y a depender de la condescendencia y altruismo de los transeúntes de esta gran urbe (o de su tolerancia, por la que tanto impugnan los interculturalistas), no forman parte de la verdadera historia.

Ésta, como muchas otras, no es la se quiere como Historia representativa del país. El ideal será el seleccionar ciertos hechos, ciertas costumbres y, ciertos sujetos, para encajarlos como parte de esa visión panorámica y global de México. Sin embargo, el problema de fondo no está entre lo que se incluya o excluya de la historia nacional, el

⁹¹ Para más detalle, ver el segundo capítulo de esta investigación intitulado “Reconstrucción histórica de la RIES”.

problema es, si así se quiere ver, que corone una forma única de percibir la realidad, omitiendo los otros posibles, negándole al habitante común, al propio estudiante de secundaria, sentirse y asumirse como parte de esa historia.

Así, cualquier habitante de Oaxaca tendrá que conformarse con el sueño creado de convertirse algún día en símil de la figura de Don Benito Juárez, ejemplo de la exaltación de lo indígena que se hace cotidianamente en cualquier escuela del nivel básico, en la que el mito del mestizaje se convierte en una moda que oculta la propia naturaleza racista de la sociedad mexicana, y en la que el símbolo de orgullo es la occidentalización del sujeto y el ocultamiento de “su historia” real y vivida, como ocurre en tantas regiones del país.

Ello lamentablemente, y con justa razón, ha contribuido a generar en la historia el falso estigma de un conocimiento poco útil, ya no para entender el acontecer mundial, sino para asumirse como sujetos históricos capaces de utilizar dicho conocimiento en la vida cotidiana. La historia escolar sigue discrepando de los avances de la historia académica, pero encima de ello sigue siendo un instrumento político que mitifica el pasado del país, evitando a toda costa someter a juicio crítico los hechos pasados y con ello, el propio presente.

La función nacionalista se convirtió desde hace más de un siglo en el perfil pedagógico de la enseñanza de la historia, pero en la actualidad su propia naturaleza centralista pierde de vista el reconocimiento de la diversidad cultural hoy día considerada como parte de la configuración identitaria del país. Ello no se contenta ni con la inclusión de ciertas temáticas que justifiquen la inserción de lo indígena, o de otros actores a la perspectiva nacional; pero aún menos con la utopía de otorgarle a la enseñanza de la historia una función distinta, ligada a la búsqueda de un pensamiento histórico-crítico realista y útil para los estudiantes de secundaria.

De acuerdo con Carretero (1998), la trampa del nacionalismo es muy rentable, y el problema pedagógico de fondo en la enseñanza de la historia no consiste únicamente en definir y discutir los contenidos de la historia escolar, sino los propios métodos y en general, la problemática educativa “algo que a los políticos nacionalistas, de cualquier signo, les suele interesar muy poco” (Carretero, 1998).

PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS A PARTIR DE LOS SUJETOS EN FORMACIÓN

La historia como asignatura escolar se ha concebido históricamente como una simple concatenación de hechos y acontecimientos cronológicamente organizados, concepción sumamente criticada pero que en la actualidad continúa vigente. Si bien ese enfoque ha sido matizado por la incorporación de preceptos de carácter psicopedagógico que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también es cierto que la estructura discursiva integrada por los contenidos temáticos al interior del programa de estudios toma un lugar protagónico permaneciendo, aún tras la reforma, inmutable.

Esa estructura orientada hacia la supuesta conformación de la identidad nacional y la legitimación del progreso histórico occidental, que por cierto, enfatiza los procesos de carácter político y económico por encima de lo social y lo cultural, construye una visión de la historia como una disciplina alejada de la realidad y ajena de la cotidianidad de los sujetos sociales, y en este caso específico de sus receptores: los estudiantes de secundaria.

Referir a la Historia como una asignatura que resume todo, absolutamente todo, el devenir de la humanidad en uno o dos cursos escolares, es de lo más común en las escuelas del nivel medio básico del país. De esa manera, los maestros de historia adquieren su legitimidad al ser asumidos como los poseedores del mayor conocimiento posible sobre cualquier aspecto que involucre el desarrollo humano a lo largo del tiempo (sobre todo por ser capaces de describir los sucesos, hazañas heroicas y las fechas exactas en la que éstos acontecieron).

Ésta, sin embargo, es una vacua percepción de la verdadera naturaleza de la Historia que se pretende transmitir en las escuelas, es decir, como una disciplina construida bajo cierto rigor científico que le ha dado orden y legitimidad al estudio del pasado⁹². Quizá esa

⁹² La verdadera selección de lo que es legítimo y no legítimo enseñar, no responde a criterios de veracidad, sino de poder (De Certeau, 1997; Ferro, 1997). Existe entonces una visión hegemónica de entender y presenciar el espectáculo del pasado y esa, se traduce en un discurso efectivo para volver la historia en contenidos escolares. Sin embargo, la discusión sobre si la historia es o no es una ciencia no cabe en los contenidos del nivel básico, dado que éstos se presentan como construcciones legítimas y verdaderas, justificando así su mantenimiento como interpretaciones oficiales de la realidad.

sea la razón por la cual quienes han puesto el dedo en la llaga estudiando este falaz fenómeno que caracteriza a la enseñanza de la historia, no fueran los historiadores, sino aquellos involucrados en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, los psicólogos, los pedagogos y los propios maestros en servicio.

Desde esa perspectiva, al analizar el lugar de la Historia en cualquier plan de estudios, se vuelve necesario discernir los elementos que como disciplina la definen. Pese a ello, uno de los mayores problemas radica en que los propios diseñadores de los programas, junto a algunos profesores, dan por hecho de manera acrítica que lo que se debe de enseñar a los alumnos es un resumen del conocimiento histórico que aborde toda la evolución histórica de la humanidad.

Lo anterior es uno de los factores fundamentales para comenzar a entender las razones por las cuales la historia es vista como una asignatura alejada de la realidad concreta de los estudiantes de secundaria y, por ende, un conocimiento poco útil para su vida cotidiana. En esencia, lo que hoy en día se tiene es una enseñanza de la historia limitada a generar una visión tan panorámica como pobre de los procesos históricos, de un pasado que aparece como incuestionable y perfectamente establecido.

Sin embargo, avanzando sobre la pregunta de qué es lo que se debe enseñar de la historia en la escuela secundaria, se debe tomar en cuenta que la historia, como cualquier disciplina, es más que un simple cuerpo de conocimientos ya elaborados, pues es también un método de investigación sobre el pasado. Ambos, método y resultados (contenidos), se afectan recíprocamente, por ello la enseñanza de la historia no puede reducirse a la mera transmisión de conocimientos elaborados (Domínguez, 1997: 45), lo que además contribuiría a explicitar la propia naturaleza relativa del conocimiento histórico, el cual se encuentra en constante transformación y reinterpretación.

A razón de lo anterior, todo programa coherente debe contemplar de manera equilibrada los tres rasgos que caracterizan a la Historia como forma de conocimiento: a) sus conceptos, b) procedimientos explicativos y, c) procedimientos de investigación-verificación (Domínguez, 1997).

Conceptos

Los conceptos constituyen instrumentos organizativos con que dotar a los alumnos frente a la multitud de datos del pasado (Domínguez, 1997: 51). La Historia a diferencia de otras disciplinas (como las ciencias “duras”) carece de una estructura conceptual jerarquizada. Esto se traduce en una controversia, pues cada corriente historiográfica defiende sus propios conceptos como si se tratara de aquellos que dan orden a todo el conocimiento histórico. En realidad, muchas de las generalizaciones conceptuales comúnmente empleadas en el programa de la RES, son imposiciones propias del discurso histórico dominante, que se convierten en conceptos considerados imprescindibles para entender el desarrollo de la humanidad. Ejemplo de ello se tiene en procesos tales como el “Renacimiento” o el “Absolutismo”, que a pesar de pertenecer a contextos históricos muy particulares, se han transformado en conceptos ineludibles para explicar, desde esa interpretación, todo el devenir histórico.

Con un carácter más general, en el programa de estudios analizado, se encuentran aquellos conceptos compartidos por distintas disciplinas del área de las ciencias sociales que son utilizados por la historia como instrumentos de interpretación de la realidad en épocas pasadas. Así se puede hablar de procesos económicos, como las crisis financieras; procesos demográficos, como las migraciones, y toda clase de procesos de carácter político y militar. A pesar de tratarse de conceptos de tipo especializado, su uso ha sido trasladado de manera fiel a la estructura discursiva de los programas de estudio cuyos lectores y ejecutores serán tanto maestros como alumnos, es decir, receptores no especializados.

La estructura temática de cada época está organizada en distintas categorías de análisis, que van de lo político y económico, a lo social y cultural, fundamentalmente. Así se parte del supuesto de que los alumnos de nivel secundaria dominan con cierta facilidad dichos términos; por ejemplo, al explicar el hecho de que la agricultura es considerada una actividad económica fundamental para las civilizaciones antiguas, se da por sobreentendido que los estudiantes saben lo que es economía.

En esencia el programa de estudios de historia propuesto por la RES da por asumido el reconocimiento de dichas categorías por parte de los alumnos, razón por la que no existe

ningún apartado introductorio sobre el manejo apropiado para términos de tal complejidad histórica y conceptual, a pesar de que al final de cada bloque se brinda un breve espacio para enunciar algunos conceptos considerados “clave”.

Existe una infinidad de ejemplos representados en los cursos de Historia I e Historia II, referidos al uso indiscriminado de ciertos términos que requieren de un análisis histórico de mayor profundidad que el propuesto superficialmente por el propio programa de estudios. Algunos de ellos, tomados solamente del primer bloque del curso de Historia I se observan en los temas: “*El capitalismo comercial y el surgimiento de la burguesía*”, “*El principio de la hegemonía europea y el colonialismo temprano*”, “*Los cataclismos demográficos*” y, “*La primera expresión de un mundo globalizado*”. Al respecto, sobra destacar que algunos de los conceptos de marcada complejidad histórica, social y hasta cultural son: capitalismo, burguesía, hegemonía, colonialismo temprano, cataclismo, demografía y globalización, entre otros.

Uno de los mayores problemas en la presentación del programa de estudios analizado tiene que ver con la ausencia total de algún eje inicial que se proponga explicitar a los alumnos la naturaleza conceptual del conocimiento histórico; por lo tanto, no existen elementos suficientes que permitan a los alumnos entender que dichos conceptos no fueron utilizados de la misma manera en la época referida, sino que se trata de convenciones terminológicas empleadas por los historiadores para interpretar los hechos o procesos ocurridos en otro tiempo, en otras palabras, constituyen una interpretación del presente para dar una explicación coherente al pasado.

El manejo de conceptos especializados dentro del programa de estudios responde a dos características básicas: por un lado el uso de términos históricos que remiten a algún proceso o fenómeno particular de la época estudiada (pero que no se limitan a ella), como ocurre en el caso del programa de Historia de México con conceptos como *encomienda*, *mestizaje*, *constitucionalismo*, *liberalismo*, *intervencionismo* o *reforma*. Junto a ello se encuentra también el uso de terminología léxica y culturalmente compleja, con expresiones como *consolidación*, *tasaciones*, *decadencia*, *poder*, *mercado*, *representatividad* e *ideología* (SEP. RIES, 2005).

En ambos casos se trata de términos de uso especializado, cuyo análisis e interpretación requieren de un elevado nivel de profundidad y abstracción, frente a lo cual es inexistente alguna propuesta para ahondar en ellos. De tal forma que el problema no se restringe tan sólo a la edad de los estudiantes de secundaria, pues ellos, a pesar de estar en un rango de entre los 12 y 15 años, son lo suficientemente capaces de inferir en esta clase de términos, siempre y cuando se le proporcionen los elementos de análisis y de profundidad que posibiliten su aprendizaje.

En el programa de estudios se incluyen de manera constante términos susceptibles a una interpretación subjetiva y de gran complejidad histórica y conceptual, pretendiendo aludir a un análisis profundo y especializado de cada uno de los temas lo que, además, se contrapone a una excesiva cantidad de contenidos, garantizando así que en el mejor de los casos se acceda tan sólo a un simple reconocimiento superficial de todos los temas que integran el programa.

Consecuentemente, una de las mayores presiones que reciben los profesores de secundaria por parte de las autoridades académicas tiene que ver con la conclusión de todos los temas del programa al finalizar cada ciclo escolar, restando importancia a la excesiva cantidad de contenidos, a la atención que se dé al desarrollo de habilidades o simplemente a la complejidad conceptual de cada uno de los temas. De tal forma que los estudiantes de secundaria solamente serán capaces de reconocer superficialmente los sucesos de la historia, aún sin entender o adquirir la capacidad de explicar comprensivamente cada uno de los temas, lo que además implica que cognitivamente se ejercite tan sólo la memoria temporal, desde la cual es prácticamente imposible que por sí misma y de manera aislada genere vínculos reales y significativos con conocimientos posteriores.

En todo caso, el ideal sería proceder a partir de un número mínimo de conceptos y generalizaciones, ya sea que se consideren como básicos o como una muestra para el análisis de algún proceso histórico de mayor amplitud, a fin de propiciar un aprendizaje a profundidad y no sólo una visión panorámica de “todos” los hechos importantes del pasado.

También es importante reiterar que la organización cronológico-temática de los contenidos, no brinda mayor énfasis a determinados conceptos, por el contrario, los asume por igual, en tanto que su trascendencia radica en el hecho de haber ocurrido en una sola

época; es decir, debido a que lo más substancial en los contenidos es entender la secuencia de los hechos más allá que su profundidad, es común encontrar a lo largo de todo el programa de estudios toda serie de conceptos de complejidad histórico-social y léxico-cultural, sin que exista ninguna discriminación jerárquica para analizarlos.

Procedimientos explicativos

Como cualquier otra forma de conocimiento, la Historia emplea una serie de procedimientos explicativos que brindan articulación a sus propias estructuras conceptuales. Nociones de uso común como la *causalidad* no son exclusivas de la Historia, ya que otras ciencias las emplean aunque con un sentido muy distinto. El problema radica en considerar que estas nociones se adquieren por sentido común, pues en muchas ocasiones se da por sobreentendido que los estudiantes las poseen de forma espontánea simplemente como parte de su propio desarrollo evolutivo (Domínguez, 1997: 46).

Algunas de las nociones más referidas a lo largo del programa de estudios de la RES son: *ordenamiento cronológico, cambio y permanencia, multicausalidad y simultaneidad*. Dichas nociones se ubican en el apartado de *comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa*, como apoyo para la comprensión de las nociones de tiempo y espacio históricos. Estas no forman parte de los contenidos temáticos, sino que constituyen medios o recursos sugeridos para abordar algunos de los temas propuestos por el programa de estudios. De tal manera que como resultado, no son consideradas parte sustancial de la estructura de la disciplina histórica, es decir, como herramientas que pueden ser manejadas eficientemente para el análisis y comprensión de cualquier acontecimiento de la historia.⁹³

Los procedimientos explicativos se subordinan a los temas históricos, preservando en un lugar protagónico el discurso histórico que de forma oficial se transmite en el programa de estudios. Ello es contradictorio con el enfoque por competencias al que se ha adscrito el

⁹³ En algunos casos se trata de conceptos tan básicos y universales que de darse el tiempo, la profundidad y los elementos de aprendizaje propicios para que los estudiantes puedan entenderlos, serían de gran ayuda para explicar otros procesos históricos desde otros contextos.

programa, pues una competencia sustancial debiera ser la capacidad de los alumnos de trabajar con tales nociones para, posteriormente, ser capaces de analizar por sí mismos cualquier proceso histórico del pasado o del presente.

De acuerdo con Domínguez (1997) la llamada “sintaxis proposicional-explicativa” utilizada por la Historia debe tener un espacio sustancial dentro de su enseñanza, pues un alumno solamente estará históricamente educado cuando conozca la propia lógica explicativa de la disciplina. Así por ejemplo, en el programa de estudios en muchas ocasiones se sugiere identificar causas y consecuencias de hechos históricos sin que previamente se haya explicitado la forma en la que los alumnos pueden identificarlas a partir del análisis de algún proceso.

Por ejemplo, en el segundo bloque del programa de Historia II se sugiere subrayar la noción de *multicausalidad* al estudiar la revolución industrial y las revoluciones atlánticas, ello mediante la elaboración de esquemas conceptuales donde se señalen las causas y consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas de tales procesos (SEP. RIES, 2005: 35). Con ello, nuevamente se da por hecho el dominio conceptual por parte de los alumnos de las categorías propuestas, es decir, de lo que en un proceso histórico es lo político, lo económico y lo tecnológico; dichas categorías tampoco ocupan un espacio explicativo dentro de los temas históricos, mucho menos la forma de identificarlas como causas y consecuencias, o de vaciarlas en un “esquema conceptual”.

Curiosamente, para Mario Bunge (1962), el uso del término <<causa>> es arbitrario, en tanto que la mayoría de las veces lo que se hace alusión es a procesos internos (estructurales y coyunturales) de transformación dialéctica. Desde este autor, se trata por tanto de fenómenos internos donde es imposible separar condiciones (o causas), externas de las realidades en cambio, es decir, que no son resultado de factores externos. El ideal sería entonces que mediante la enseñanza de la Historia los alumnos consideren al menos que los hechos históricos (sociales y humanos) no tienen explicaciones simplistas. Es decir, que en toda explicación causal intervienen varios factores, con un peso y carácter distinto, y que además los intervalos entre causa y efecto a veces son muy largos. Esto debe ser considerado como un criterio importante para la elaboración de los planes de estudio (Domínguez, 1997: 47-48)

Sin embargo, en el programa de Historia analizado se ratifica el énfasis a lo temático por encima de lo procedimental no sólo en su estructura, sino incluso en la manera en la que se sugiere trabajar con estos dos elementos. Así por ejemplo, mientras que en la fundamentación del programa se niega el énfasis a los “hechos importantes” de la historia, en las sugerencias didácticas de cada uno de los bloques del programa, se indica que hay que tener en cuenta ciertas fechas importantes para el desarrollo de la noción de ordenamiento cronológico.

Eventos considerados importantes como la caída de Constantinopla o el Descubrimiento de América, llevan implícita la sentencia de que los cambios se reducen fundamentalmente a esferas políticas, militares o económicas. Este mismo esquema se repite a lo largo de todos y cada uno de los apartados de *comprensión del tiempo y el espacio históricos* de los que se integra cada bloque. Con ello no sólo se enfatiza la visión rígida y lineal del tiempo histórico, sino que además ratifica una de las razones del porqué muchos adolescentes asimilan la noción de cambio como una simple irrupción repentina (Shemilt, 1980 en Domínguez, 1997).

Esta visión simplista de los cambios y del paso del tiempo se reitera con la falta de elementos al interior de los contenidos para inquirir en las mentalidades, hábitos y formas de vida de las personas que vivieron en épocas distintas a las de los estudiantes, siendo factores sustanciales para entender de forma crítica la conformación de las sociedades en el pasado, sus cambios y permanencias. En otras palabras, a los estudiantes se les niega la posibilidad de pensar históricamente, limitándose a calificar a ciertas sociedades de primitivas o supersticiosas por no alcanzar a entender sus condiciones de vida y sus propias formas de interpretar al mundo.

Ello invariablemente ha contribuido en la falsa creencia de concebir a la Historia como una asignatura que simplemente representa la suma de procesos acabados, pues la escuela escasamente se cuestiona sobre la representación de las formas de vivir en otras épocas, siendo las películas o en el mejor de los casos documentales de investigación histórica transmitidos por televisión los que han cumplido con esta tarea⁹⁴. Así, la Historia enseñada

⁹⁴ El intento por situar a los estudiantes de nivel básico en la mentalidad, costumbres y acciones de los sujetos de la historia en épocas distintas a la actual se ha visto reflejado en diversas propuestas didácticas. Entre las

en las aulas del nivel básico, ha optado por un falso rigor académico, en realidad poco significativo para los estudiantes.

Procedimientos de investigación-verificación

Además de conceptos y procedimientos explicativos, toda forma de conocimiento tiene una determinada manera de conducir sus investigaciones. “A diferencia de otras ciencias, la Historia no fundamenta sus investigaciones en experimentos de laboratorio, sino en la verificación empírica sobre las fuentes” (Domínguez, 1997: 49). El manejo de las fuentes es una parte fundamental del conocimiento histórico, pero además es un elemento sustancial para la enseñanza de la Historia, al contribuir en la comprensión del carácter provisional de lo que se ha escrito sobre el pasado.

De la misma manera que en el caso de los procedimientos explicativos, el manejo de las fuentes constituye un factor mencionado como parte de las sugerencias didácticas dentro del programa de estudios, constituyendo así una de las competencias más importantes que el currículo⁹⁵ busca desarrollar en los adolescentes.

más comunes se encuentran los juegos de simulación, que consisten en representaciones y dramatizaciones por parte de los estudiantes de algún acontecimiento de la historia, quienes además infieren en la mentalidad de los sujetos que participaron en dicho acontecimiento (Martín, Elena “Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico” en *Infancia y Aprendizaje* No. 24, 1983). Sin embargo, el situarse en la mentalidad de los actores de la historia requiere más que la simple interpretación escénica de su comportamiento, siendo fundamental la problematización previa la comprensión de las condiciones propias de su tiempo, es decir, mediante un proceso de aprendizaje que considere la empatía histórica; proceso que se dificulta ante la complejidad conceptual que comúnmente caracteriza a los contenidos históricos (Domínguez, Jesús “Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y <<empatía>>”, en *Infancia y Aprendizaje* No. 34, 1983). Una propuesta curricular que ha dado la libertad de incorporar en la educación básica la perspectiva de la historia como una forma de percibir la realidad más que la suma de procesos históricos, ha sido la planificación de la historia mediante un currículo integrado, con base en el *National Curriculum* en Gran Bretaña, mismo que se presenta de forma flexible sólo como una guía y marco de referencia para que los maestros puedan utilizar su juicio profesional para construir un currículo coherente y significativo, adaptado a las necesidades de los niños en su localidad. Ello dio como resultado (de acuerdo con un estudio de Cooper, 2002) la incorporación de todas las asignaturas del nivel primaria en ejercicios de análisis de la mentalidad de distintas épocas mediante un enfoque curricular mixto, así por ejemplo la época medieval podía ser trabajada desde el lenguaje por medio de relatos, el empleo de cálculos numéricos, los usos y obtención de materiales (C. naturales y tecnología), la expresión de las ideas y formas de vida de quienes realizaron obras de arte y la elaboración de composiciones musicales sencillas o reconocimiento de la música de otras épocas (Cooper, H. *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Ed. Morata, España 2002).

⁹⁵ Empleando los términos de currículo o currículum como sinónimo de programa de estudios, aunque cabe señalar que dicho concepto posee un sentido de mayor alcance, pues en realidad los planes y programas son

Se trata de utilizar distintas fuentes para comparar, extraer, resumir, interpretar y evaluar información. Además, el programa retoma la importancia de diferenciar entre la descripción de un hecho de su interpretación y considerar las circunstancias históricas que le dieron origen. Para ello, se sugiere el uso de fuentes de diverso tipo, escritas como documentos oficiales, crónicas o fragmentos de obras historiográficas, biografías, novelas, cuentos y atlas; u orales, consideradas recursos de la memoria colectiva de las comunidades, entre los que se incluyen mitos, leyendas, consejos y tradiciones que se transmiten de generación en generación (SEP. RIES, 2005).

Ello se concreta en el apartado de *Manejo de información histórica* dentro de cada bloque. En algunos casos se recomienda el trabajo con fuentes de primera mano, como en el primer bloque del curso de Historia I, donde se sugiere mostrar a través de fuentes tales como reproducciones de códices, crónicas, diarios, cartas y documentos oficiales los intereses de los distintos actores que intervinieron en los procesos del periodo (SEP. RIES, 2005: 30).

Sin embargo, en el interior de los contenidos temáticos no se brinda ningún espacio para explicar la importancia y uso de esa diversidad de fuentes, así como la manera de interpretar la información ahí contenida. Por el contrario, se sugiere recurrir al programa de la asignatura de Español como medio para resolver el problema de la selección, búsqueda y análisis de la información⁹⁶.

sólo una dimensión más de la compleja configuración que encierra el currículum, entre los que se encuentran los actos, conocimientos, lineamientos e incluso actores de la educación.

⁹⁶ Una de las características del programa de Español es que éste se desarrolla en función de una serie de actividades (y no temas propiamente) divididas en cada bloque a partir de tres ámbitos: *ámbito de estudio, de la literatura y de participación ciudadana*. Siendo el uso del lenguaje la mayor prioridad del programa de estudios, el trabajo de interpretación de fuentes radica fundamentalmente en el manejo de diversos tipos de información al descifrar su forma de organización. Por ejemplo, en el primer grado se sugiere leer e interpretar textos informativos, distinguir ideas principales e interpretar la información de tablas, gráficas o cuadros sinópticos; en el segundo, leer e interpretar textos informativos a fin de reconstruir la estructura temática del texto, identificar sucesos principales y paralelos **en textos históricos** o de temas sociales, comparar los puntos de vista sobre un mismo tema en diversos textos, hacer resúmenes y fichas así como registrar datos de la fuente. Para el tercer grado, se sugiere analizar y evaluar las distintas maneras de desarrollar un mismo tema a partir del análisis de descripciones, argumentos y relaciones entre los hechos, identificando puntos de vista expresados y el uso de tecnicismos, de lenguaje literal y figurado, entre otros (SEP. RIES: 2005). Por lo tanto, si bien se proporcionan una serie de habilidades imprescindibles para la interpretación de cualquier documento escrito, queda claro que no es competencia del programa de la asignatura de Español señalar las cualidades y características propias de las fuentes escritas de carácter histórico, entre ellas distinguir entre un documento de primera o segunda mano, si se trata de alguna

Uno de los propósitos del trabajo con fuentes dentro del programa de estudios tiene que ver con la idea de comparar más de una interpretación de un solo hecho, como ocurre con el bloque denominado *De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII*, en el que se sugiere comparar crónicas indígenas y españolas a fin de analizar distintas interpretaciones de la expansión europea, o bien fragmentos de las 95 tesis de Lutero y el juramento del clero al concilio de Trento para comprender las diferentes posturas ante la reforma protestante (SEP. RIES, 2005: 31).

En principio, es de llamar la atención el tipo de documentos al que se pretende que los alumnos arriben sin que antes se les haya proporcionado un referente previo de lo que es una fuente histórica, ni de lo complicado que puede resultar descifrar un documento original, sobre todo ante el complejo uso del lenguaje que solía hacerse en otras épocas. Es difícil suponer que los estudiantes poseen la habilidad de percibir la esencia de una versión de los hechos sobre otra, sin que antes se le hayan proporcionado una serie de elementos básicos para su análisis.

Y aunque en principio, la idea es buena, el error se comete nuevamente al intentar promover un análisis a profundidad de un solo hecho ante la excesiva carga temática del programa. Es por ello, por lo que en ocasiones, el manejo de fuentes parece responder al único objetivo de dar un toque distinto a la información o al discurso detentado en los contenidos temáticos. Así, el manejo de fuentes no se presenta como un contenido en sí mismo, sino sólo como un medio para arribar a la información mediante la cual los estudiantes desarrollarán instrumentos como resúmenes de contenido, sin que se sugieran otras actividades de mayor análisis, reflexión o problematización de la información⁹⁷.

Las fuentes no necesariamente informan de forma directa y acabada sobre algún hecho histórico, por el contrario, responden a las preguntas que el historiador hace, por lo tanto,

interpretación perteneciente a una época distinta a la de la época que se está analizando, o los redactores pertenecen a un sector social cuya perspectiva de los hechos se ponga en manifiesto. En otras palabras, el trabajo de fuentes históricas es ante todo reflexivo y crítico, y como tal requiere de un espacio para aprender a analizarlas dentro del programa de la asignatura de Historia.

⁹⁷ Ver por ejemplo en el apartado de *manejo de fuentes* en el segundo bloque del programa de Historia I, donde se propone el trabajo sistemático con testimonios históricos para que el alumno busque, seleccione y contraste más de dos fuentes, como obras de arte, mapas, novelas y fragmentos de diarios o documentos oficiales a fin de que escriba resúmenes que respondan al qué, quién, cómo, cuándo, dónde, para qué y por qué (SEP. RIES: 2005: 35) más que a la problematización, reflexión y debate sobre la información que puede proporcionada por toda esa diversidad de fuentes.

promover el uso de fuentes como una competencia necesaria para los estudiantes de secundaria debe proporcionar una serie de habilidades para indagar sobre cualquier hecho de la historia o de la vida cotidiana más allá de los que se proponen en los contenidos temáticos, es decir, como medios para aprender a leer e interpretar la realidad.

Muchas son las razones por las que se justifica la incorporación didáctica del manejo de fuentes, y en general, la formación sobre una idea mínima de lo que es la investigación histórica en la enseñanza en el nivel secundaria. Existen argumentos de tipo pedagógico, que postulan la necesidad de promover que los estudiantes perciban que la *base de autoridad* sobre la que descansa el conocimiento histórico, no es necesariamente ni el profesor ni la letra impresa en los libros de texto. Otro argumento más bien de tipo formativo, plantea que la preparación de los alumnos para el tratamiento crítico de cualquier medio de información es una de las metas de la enseñanza de la Historia (Domínguez, 1997: 50).

Sin embargo, no se trata simplemente de inculcar en los adolescentes un vacío rigor científico en realidad inexistente, se trata más bien de estimular la capacidad de leer entre líneas con una perspectiva crítica la realidad, misma que se pueda aplicar tanto en un documento de época hasta en una película de fin de semana, pues al final de cuentas ambos representan la narrativa de una realidad invariablemente historizable.

Frente a ello, la interpretación de fuentes propuesta por el programa de estudios tiene límites bien establecidos, pues si bien se sugiere el análisis de una gran variedad de ellas, entre las que destacan las de carácter impreso —como textos literarios y documentos e imágenes plasmadas en obras de arte— una de las mayores carencias se demuestra en la ausencia de actividades propuestas que incorporen el uso y trabajo con fuentes de tipo oral, recurso que en la actualidad destaca por su pertinencia en la enseñanza básica⁹⁸. En general, en las actividades propuestas se carece de elementos que promuevan la investigación histórica con fines formativos en los estudiantes de secundaria.

El conocimiento de tipo procedimental (como el manejo de fuentes) se supedita al reconocimiento de los acontecimientos más importantes de la Historia, siendo sustancial el

⁹⁸ Al respecto se puede ver Schwarzstein, Dora *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*; Buenos Aires, FCE, 2001.

discernimiento superficial del devenir histórico por encima del desarrollo de las habilidades que el quehacer histórico y la enseñanza de la asignatura pueden proporcionar a los adolescentes para su aplicación en la vida cotidiana. Ello, incluso, representa a su vez una contradicción en torno al enfoque al que supuestamente se ciñe el programa de estudios, es decir el llamado enfoque de aprendizaje por competencias.

Dicho enfoque ha sido el resultado de un sin número de interpretaciones, lo que ha derivado en una manera distinta de concebir las competencias de aprendizaje para cada una de las asignaturas dentro del currículo. Es así como para el caso de otras asignaturas del área de las ciencias sociales, su estructura y presentación cambia considerablemente. Ejemplo de ello se encuentra en el programa de Geografía, que a diferencia del de Historia, transforma su estructura temática y enciclopédica –que le caracterizó en el Plan de estudios de 1993–, por una drástica reducción de contenidos, los cuales se enfocan al desarrollo de habilidades propias de la disciplina para su ejecución dentro y fuera de la escuela.

La estructura del programa de Geografía a diferencia del de Historia, no sólo explicita las competencias que busca desarrollar, sino que además, tanto sus contenidos como las actividades sugeridas se enfocan significativamente a su realización. Los contenidos temáticos se hallan en equilibrio con las habilidades propuestas y al final de cada bloque se incorpora un espacio para el desarrollo de un “estudio de caso”, procurando ejercicios de aplicación del conocimiento adquirido, ya sea fuera del salón de clases o en función de una problemática de carácter geográfico-social que en algunos casos incide directamente en el ámbito local⁹⁹. En esencia, se procuran los elementos suficientes para que los adolescentes puedan emplear el conocimiento de la disciplina con fines prácticos.¹⁰⁰

⁹⁹ Como ya se ha explicado con anterioridad, el sentido didáctico de trabajar desde el entorno local en el área de las Ciencias Sociales, pero fundamentalmente en la Historia, constituye un campo de acción muy propicio a la aplicación del método activo pedagógicamente hablando. La Historia Local por ejemplo, ha demostrado ser un recurso muy valioso para el trabajo de fuentes en el nivel básico, no así como parte de la RIES, el trabajo desde el entorno local solamente se menciona en algunos ejercicios para la asignatura de Geografía.

¹⁰⁰ Ver SEP. RIES (2005) *Educación Secundaria. Geografía. Programa de Estudio. Versión preliminar. Primera etapa de implementación, 2005-2006*. Otra diferencia entre el programa de Historia y el de Geografía, tiene que ver con los recursos de apoyo que se sugieren para orientar a los maestros en su práctica. En el caso de Geografía al finalizar cada bloque se señalan las fuentes con las que el maestro y el alumno pueden trabajar, así como las fichas y sitios de Internet donde puede consultarlas. En el programa de Historia, a pesar del énfasis que se da al manejo de fuentes, esto no ocurre, pues en ningún momento se señala dónde y cómo se puede consultar algunas de las fuentes con las que se sugiere trabajar, sobre todo en lo relacionado a las fuentes históricas de primera mano. Al respecto, solamente se señalan los datos completos de algunos de

Contrariamente, el fenómeno que ocurre en el programa de Historia es muy distinto, pues entre su estructura discursiva y los fines pedagógicos que intentan adaptar las actividades y sugerencias didácticas a dicha estructura, existe un fuerte choque, ya que a diferencia de otras asignaturas el conocimiento histórico se ha convertido en un recurso ideológicamente intocable muy a pesar de que su organización temática esté total y absolutamente en contra de los objetivos educativos de los estudiantes en edad de cursar el nivel secundaria.

Tal hecho es el reflejo de las circunstancias que caracterizaron el proceso de elaboración curricular de la reforma, en el que no se apostó por una nueva estructura disciplinar del conocimiento, además los especialistas de cada asignatura definieron su programa de manera independiente, siendo su único común denominador la supuesta incorporación de un enfoque por competencias. Ello dio como resultado una nueva fragmentación curricular entre el contenido de las distintas asignaturas, las cuales se encuentran desvinculadas por el mantenimiento de una estructura disciplinar rígida e inamovible; así como una percepción muy distinta del manejo del enfoque que supuestamente caracterizaría al programa¹⁰¹.

Y es que el hecho de hablar de *competencias* ha implicado una aclaración conceptual que redundaba en la configuración de ciertas habilidades para el desarrollo personal y social de los sujetos. La definición de cuáles son las competencias más deseables ha sido parte de una discusión de tintes multifacéticos y sobre todo de un debate de carácter multidisciplinar, en el que distintos enfoques de pensamiento defienden la existencia de una serie de competencias relevantes para el desarrollo de los individuos, más allá de la lectura y la escritura.

No obstante, se ha creado un cierto escepticismo hacia la intención de identificar un número limitado de competencias clave válido para todos los países y regiones. Sin

los libros del programa de “Biblioteca en el aula” que para el caso de ciertos temas se sugiere que sean consultados.

¹⁰¹ En el caso concreto del programa de Español existen ciertos vínculos en relación al manejo de información, no así en los contenidos. Por ejemplo, en segundo grado se propone el trabajo con la literatura latinoamericana del siglo XIX y en tercero la literatura de la época medieval, omitiendo que el medioevo europeo para el caso de la asignatura de Historia, se ve en el segundo grado. Así, aunque temáticamente hay posibles vínculos, en el diseño del programa se ignoró la transversalidad entre asignaturas y temas.

embargo, el simple hecho de hablar del concepto de *competencia*, como cualquier constructo social, lleva implícita una diferenciación social y cultural. En realidad, el sentido más usado es el de la capacidad de pensar, actuar y aprender, por lo que todas las competencias son prácticamente aprendibles, siendo los procesos de aprendizaje una condición indispensable para la adquisición de competencias (Rychen, 2004).

En primer lugar, el concepto de competencia debe usarse sólo para hacer referencia a los prerrequisitos necesarios en los que dispone un individuo o un grupo con el fin de cumplir satisfactoriamente exigencias complejas. Estas exigencias definen la estructura de las competencias. En segundo lugar, las competencias por lo general implican sistemas de acción complejos que abarcan no sólo conocimientos y habilidades, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación efectiva de estas competencias (Weinert, 2004)

En el ámbito educativo una de las características de dicho enfoque es la atención en el desarrollo de las capacidades de los sujetos para seguir aprendiendo, desviando su atención de los contenidos de aprendizaje para incidir en la potenciación de las habilidades, adecuando el papel de la educación a las necesidades básicas de un aprendizaje significativo, y sobre todo en los elementos que los sujetos requieren para su desenvolvimiento en la sociedad (Mejía, 1996).

Ello, de acuerdo con Mejía (1996), propicia la aparición de dos tipos de competencias: la primera enfocada a la capacidad de apropiarse de las formas de abordar el conocimiento, es decir, de aprender a aprender¹⁰², y aquellas que se encuentran atravesadas por un vínculo teórico-práctico que permite a los sujetos operar en términos pragmáticos en la conformación de los posibles escenarios de su acción.

¹⁰² Precisamente, para el caso del Distrito Federal en la primera etapa de aplicación de la RIES durante el ciclo escolar 2006-2007, la asignatura de corte estatal aplicada en el primer grado recibe la denominación de "Aprender a aprender."

Este malinterpretado nivel de funcionalidad ha sido el elemento que más críticas ha originado en torno a la incorporación de dicho enfoque como parte de la reforma a la escuela secundaria, principalmente por ser considerado erróneamente un método que orienta a la educación hacia fines empresariales en la formación de sujetos eficaces para el ámbito laboral. Es decir, al igualar la noción amplia y rica del concepto de “competencia” a una noción extraída de los peores manuales de autosuperación y capacitación gerencial que refieren al sentido de “competir” en el mercado, muestran la profunda incompreensión, ignorancia y, en algunos casos, estulticia de dichos cruzados.

En esencia, estas críticas carecen de fundamento por ser desconocedoras de las posibles virtudes de este modelo, entre ellas la de incidir en un conocimiento práctico y útil para los sujetos en formación, pero sobre todo en el estímulo de la capacidad analítica y el aprendizaje autónomo.

Así, es necesario insistir en que el sentido profundo de la formación basada en competencias conlleva a la idea de currículo concebido desde los propios profesores, afín a las necesidades propias de cada centro educativo en contraposición a una estructura curricular vertical y centralizada, diseñada a partir de una lista de contenidos cuyo saber enciclopédico propicia la atomización de las disciplinas y la confusión ante mucha información.

De esta manera, el modelo por competencias puede intervenir en varios aspectos de la educación, en principio en la reestructuración de la manera en que ha sido concebido el conocimiento escolarizado, para pasar de la transmisión de todo el saber científico y cultural que posee la humanidad a un conocimiento útil en la formación del sujeto. Pero además, este modelo se plantea como una pauta para la reestructuración de otros factores educativos como la gestión pedagógica y administrativa.¹⁰³

¹⁰³ En lo administrativo, se promovería un desplazamiento del sistema tradicional centralizado y unipersonal hacia un sistema descentralizado, produciendo una vinculación de la comunidad educativa. En lo pedagógico el desplazamiento de la instrucción al no centrar la educación en la enseñanza sino a los procesos de aprendizaje y con ello a la propia capacidad innovadora del maestro. Además la idea de disciplina vertical y organizada desde los procesos de poder escolar entra en crisis, dando paso a procesos de autocontrol y regulación. Cfr. Mejía, Marco Raúl (1996) “Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI” en *Tarea*, No. 38, Septiembre 1996.

Este enfoque fue incorporado a la estructura disciplinar del currículum nacional propuesto para la reforma de la educación secundaria, delimitando así una serie de competencias basadas en los objetivos pedagógicos de cada una de sus asignaturas. Sin embargo, ello no elimina el debate actual acerca de cuáles deben ser las competencias básicas en la formación de cualquier sujeto. Al respecto, existe una perspectiva de carácter socio-psicológico (Haste, 2004) que enfatiza el análisis de los individuos a partir de su contexto cultural, social y lingüístico; este enfoque califica de arbitraria la manera en que se generalizan una serie de competencias sin tomar en cuenta la diversidad de culturas, así como los contextos sociales e individuales.

Cualquier propuesta curricular para el nivel secundaria, independientemente del enfoque que asuma para la aplicación de sus contenidos, debe ser acorde a las necesidades de los sujetos en formación, cuyas condiciones psicológicas y motivacionales dependen en gran medida no sólo del rango de edad en el que se encuentran ubicados, sino de las propias condiciones sociales y culturales que redefinen el ser adolescente en el contexto de la sociedad mexicana. Así, además de dar un equilibrio entre los elementos conceptuales, explicativos y de investigación en la enseñanza de la Historia, se debe tener en consideración las condiciones reales de los sujetos de aprendizaje.

Es bien cierto que cualquier análisis de los presupuestos teóricos del programa de estudios debe de asumir algunas consideraciones sobre sus destinatarios, es decir, los adolescentes. Como sujetos de aprendizaje, los estudiantes del nivel secundaria cumplen con características bien específicas, entre ellas su pertenencia a un rango de edad aproximado entre los 12 y los 15 años de edad, con las implicaciones físicas, psicológicas y culturales que ello tiene.

La mayor parte de las investigaciones en torno al proceso de aprendizaje de la Historia en adolescentes han sido elaboradas desde la psicología cognitiva, perspectiva desde la cual el desarrollo cognitivo de los sujetos es el que posibilita la comprensión de ciertas nociones específicas del área de las ciencias sociales relacionadas con la capacidad de pensamiento abstracto.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la Historia como el de cualquier otra disciplina requiere tanto del dominio de un conjunto de habilidades metódicas y destrezas

de pensamiento para procesar la información, como la adquisición de una red conceptual que resuma su esencia como parcela de conocimiento. Para Piaget, lograr esta tarea implicaría un proceso constructivo de desarrollo intelectual, en el que se pueden distinguir estadios caracterizados por el dominio de unas determinadas estructuras operativas (Domínguez, 1997).

Según Piaget, los adolescentes entre 12 y 16 años de edad se encuentran en el estadio del *pensamiento formal*, en el cual ya han desarrollado cierta capacidad para formular y comprobar hipótesis. Sin embargo, de acuerdo con estudios de Carretero, Pozo y Asencio (1983), los adolescentes en este rango de edad tienen serios problemas y dificultades para comprender a profundidad muchos de los conceptos utilizados por la historia, plantear y verificar sus propias hipótesis, emitir juicios evaluativos sobre una determinada situación tratando de conjugar puntos de vista contrapuestos y utilizar adecuadamente las convenciones cronológicas utilizadas en la historia.

Las características cognitivas de los estudiantes de secundaria debieran ser un elemento sustancial para la configuración del currículum, no obstante, suponer que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel básico se reducen a una limitada capacidad cognitiva y de pensamiento por parte de los “adolescentes” receptores de ese conocimiento y no en la manera en que dicho conocimiento se organiza, desvía la mirada del problema de fondo.

Desde este análisis, el verdadero problema se encuentra anclado en la propia estructura del discurso histórico y la forma en la que éste se configura para su enseñanza en el nivel secundaria, siendo los aspectos de tipo pedagógico elementos accesorios y herramientas que propician el mantenimiento de ese discurso.

Con ello, a pesar de los avances en la investigación sobre la adquisición y formación del pensamiento histórico en los adolescentes, la Historia como asignatura escolar sigue entronizando su papel como supuesto conformador de la identidad nacional y legitimador del progreso occidental como emblema del desarrollo humano. La historia como asignatura respondió y sigue respondiendo a fines ideológicos más que formativos, ignorando en su esencia a los propios sujetos en formación.

De esa manera, se da por asumido que un estudiante de una secundaria federal en ciudad Nezahualcoyotl y otro de un colegio privado en el Pedregal de San Ángel tendrán los mismos elementos cognitivos para entender la complejidad de un tema como el “Absolutismo”. Si a ello se agrega que, hipotéticamente, ambos sujetos reciben exactamente la misma enseñanza, el mismo libro de texto, el mismo sistema de *red escolar* y de *biblioteca en el aula*, el asunto no cambia. Es posible que uno de ellos posea mayores herramientas conceptuales para entender tal proceso, simple y sencillamente porque sus condiciones sociales y económicas le han posibilitado un capital cultural (Bourdieu, 1998) y una forma de percibir la realidad sumamente distinta.

En esencia, “no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando de una cultura” (Bruner, 1997: 12).

Desde ahí, problemas detectados en el programa de estudios como la complejidad conceptual y el uso de un lenguaje y categorías temáticas sumamente especializadas, no dependen del todo de las aptitudes de los estudiantes, sino del propio rompimiento de ese discurso con su apropiación de la realidad y del mundo. Así, un discurso abstracto en términos de una historia que básicamente refiere a procesos económicos, demográficos y políticos, puede ser accesible, pero no asumida por los estudiantes de secundaria como lo será por el economista, el politólogo o el mismo historiador.

El discurso educativo se ha reconstruido a base de una perspectiva academicista, abstracta y poco realista, creando un rompimiento entre la cultura escolar y la social. De tal manera que el dogma que versa que la enseñanza de la historia permite “comprender el pasado para explicar el presente” se ha convertido en demagogia.

Desde esa perspectiva, asumir el conocimiento histórico como un conocimiento útil y práctico no sólo tendría que aludir a logro de competencias como aquella relacionada al manejo de fuentes. Por el contrario, si se está dando énfasis a los contenidos temáticos al interior del programa, por qué no suponer que ese discurso puede convertirse en una herramienta práctica y útil para interpretar la realidad. O acaso ¿es realmente importante saber sobre los otomanos cuando no se adquieren los elementos suficientes como para

comprender los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez? O es quizá que los estudiantes de secundaria ¿no están ni psicológica ni culturalmente preparados para entender estos fenómenos sociales desde su perspectiva histórica, pero sí lo están para comprender las características de la Revolución Mexicana, todo esto desde la interpretación de quienes diseñaron el programa de estudios?

El falso cliché de la historia como la simple concatenación de acontecimientos es eso, la negación de la propia esencia del conocimiento histórico y la negación total de la capacidad de cualquier sujeto común de acercarse, entender y formar parte de su contenido. El problema está en suponer que ese discurso es incapaz de dar otro sentido a la vida de los sujetos, es decir, de proporcionarle recursos para entender la realidad tal y como está configurada.

El simple hecho de reconocer los acontecimientos de la historia, no implica necesariamente que se conozca su significado. Pues cada historia, cada acontecimiento y cada protagonista aluden a la historia oculta y la manifestación visible de una realidad escondida (Paz, 2004: 291-292). Si se aplica esta condición al contexto de la enseñanza de un discurso legítimo en las escuelas, el vínculo es muy sencillo: asumir e insistir que los estudiantes reconozcan la totalidad de procesos importantes ocurridos a lo largo de la historia, no implica necesariamente que se pase al siguiente nivel, es decir, a la comprensión de su significado.

Así por ejemplo *la Declaración de los derechos del hombre*, constituye un acontecimiento históricamente memorable, pero también es cierto que en los contenidos temáticos ni siquiera se menciona el hecho de que en esa época a las mujeres se les consideraba humanos de segunda, y que como tal no fueron contempladas para recibir por igual esos derechos (ni siquiera en el propio título de la Declaración).

Pasar de los acontecimientos a su simbolismo y su sentido actual, depende de su lectura, pues la historia como un texto, es imagen y significado (Paz, 2004). En la práctica, ese significado no forma parte del currículo, como suponiendo que los sujetos comunes, sean éstos el maestro de historia o el estudiante de secundaria, fueran incapaces de comprenderlo.

Por lo tanto, trascender del mero reconocimiento de un contenido e incluso su memorización, a realmente asumirlo, es un salto que por lo general no se da. Así, la competencia ideal estribaría en adquirir la capacidad de asumirse como sujetos (hombres y mujeres) portadores de derechos, entenderlos y ejercerlos de forma cotidiana en la propia sociedad.

Si bien existe una gran cantidad de maestros que día a día intentan propiciar un ambiente de análisis, crítica y problematización de los hechos del pasado en numerosas aulas del país, lo cierto es que sigue existiendo una rigidez del conocimiento, derivada de la verticalidad impositiva de un currículum nacional apoyado de acartonados mecanismos de evaluación¹⁰⁴.

En resumen la reforma sólo representa un somero cambio en el diseño del currículum oficial, preservando estructuras inamovibles de la educación en México y, para el caso del conocimiento histórico, conservando como válida una sola representación del pasado, reafirmando un discurso abstracto y complejo para la formación de los adolescentes, quienes crecerán creyendo que la historia sigue siendo una suma de procesos aislados y fragmentados, ajenos a su realidad.

¹⁰⁴ Siendo la evaluación una de las principales carencias del programa de estudios, pues para el caso concreto de la asignatura de historia se omite referir a la manera en la que los conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal pueden ser evaluados, siendo que los procesos de evaluación bien pueden contribuir a generar un equilibrio entre tales contenidos. Así, los procedimientos de evaluación serán decisión de los maestros, quienes además se verán sometidos por el clásico ejercicio institucional de aprobación-reprobación mediante una rígida escala numérica.

CAMBIEMOS DE RAÍZ sin cambiar las raíces.

VICENTE FOX
En el aniversario de
la constitución, Febrero de 2001



Consideraciones Finales

Fue el 2004 el año en que la RIES saltó a la fama y en que el problema educativo, y sobre todo el de la enseñanza de la historia, se convirtieron en la principal primicia en los diarios de circulación nacional: el “gran acontecimiento”, cuyas ráfagas de opiniones pusieron en el ojo del huracán la supuesta reducción de contenidos de la asignatura de Historia, tocando con ello las fibras ideológicamente más sensibles de la sociedad mexicana.

Los acontecimientos, las críticas y los dislates se originaron a partir de que la propuesta de reforma a la educación secundaria, devenida del gobierno foxista, fue dada a conocer. El énfasis en el momento político del que fue resultante la RIES y el propio debate que ella originó, no es gratuito. Esa fue una de las principales razones por las que una amplia gama de críticos emitieron juicios negativos en contra de la propuesta.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Aunque fue el 2006 el año en el que la RIES pasó de la fama al olvido, la reforma a la educación secundaria continuó siendo utilizada como instrumento de crítica política incluso hasta el momento en el que se avecinaban las elecciones federales en julio de ese año. Así, en una reunión con el entonces candidato presidencial, Andrés Manuel López Obrador, con académicos de la UNAM y con personalidades de la cultura, llamó la atención la intervención de la escritora Margo Glantz quien criticó el modelo cultural

En forma lamentable, la RIES y todo el debate alrededor de ésta se convirtieron en un tema con carácter de disputa política e ideológica, en el que la esencia del problema educativo pasó a segundo plano: los actores, los contenidos y los cambios necesarios devinieron secundarios ante la lucha entre colores, posiciones políticas y la propia posibilidad de opinar sobre el tema del momento y, de paso, criticar al régimen foxista por la denotada “ignorancia” de sus representantes.

Sin embargo, situar el fenómeno de la RIES sólo a partir de una causal de índole política, acorde a las condiciones que en ese momento específico vivía el país, limitaba considerablemente la esencia del problema. La reforma en sí misma, y todo lo que se vertió alrededor de ella, dieron la pauta para entender la forma en la que ciertas estructuras se preservan y cómo la propia sociedad, así como sus críticos (sean estos intelectuales, políticos e incluso maestros), reaccionaron consciente o inconscientemente para mantener intacta la estructura de la educación secundaria en México.

Intelectuales, historiadores, escritores, miembros de la sociedad civil, defensores de los pueblos indígenas, padres de familia, funcionarios de la SEP en algunas entidades federativas, académicos e investigadores nacionales, miembros de la política y representantes de la iglesia católica, se unieron para alzar la voz en contra de una propuesta, que en manos de la SEP, pretendía atentar, se decía, en contra de los principios nacionalistas, del reconocimiento de las raíces indígenas de la cultura nacional y en contra del conocimiento total del devenir humano. Todo esto por la exclusión (entre otras temáticas) de la historia prehispánica del programa de historia de México de secundaria.

Junto con la eliminación de las etapas anteriores al siglo XV, la decisión de la Secretaría fue calificada de “terrible”, “inadmisibles” y sobre todo, un vil intento de socavar la identidad nacional al pretender unir la Historia de México y del mundo en un solo curso escolar en la propuesta del 2004.

adoptado por el foxismo por provocar un rezago alarmante del desarrollo en esa materia, pues según palabras de la autora, México descendió en sus niveles educativos debido, entre otras cosas, a la nociva reforma en secundaria que redujo asignaturas, responsabilizando inconscientemente a una reforma que para entonces ni siquiera había comenzado a implementarse (“A partir de Salinas fracasó el modelo educativo: AMLO”, en *La Jornada*, 30 de mayo de 2006).

La enseñanza de las culturas prehispánicas constituye una de las etapas imprescindibles de la historia nacional. El culto al indio muerto que la historia del siglo XIX inventó, pasó de ser un símbolo que perpetuaba irónicamente el desdén por el indígena del presente (y la idolatría y añoranza por los indígenas del pasado) a convertirse en un emblema irrevocable para incluso atreverse a sostener que sin esa parte de la historia, no hay historia intercultural.

La omisión de los grupos indígenas del pasado al interior del programa de estudios de historia representaba una afrenta imperdonable. Por ser considerados más que emblemas unificadores y conformadores de la identidad nacional del mexicano, quitar de golpe esa parte de la historia nacional significaba al mismo tiempo un atentado en contra de las raíces pluriculturales consideradas esenciales, pues sus avances científicos, culturales y su desarrollo civilizatorio, son incuestionables. Muy a pesar de haber sido sociedades clasistas, teocráticas y hasta violentas, lo cierto es que éstas representan una añoranza de lujo, poder y admiración actual hacia una serie de grupos que existieron mucho antes de que surgiera la propia idea de nación.

Por ello, la anunciada desaparición de lo indígena de los programas de estudio generó el descontento de amplios sectores de la sociedad –quienes se consideraban a sí mismos sus defensores– pues omitir esta parte de la historia repercutiría en el descuido por la diversidad cultural viva en la actualidad. No obstante, la discusión alrededor del también llamado periodo indígena, desvió la atención hacia un serio problema de fondo: la imagen del indio vivo y el indio pobre como parte de la historia enseñada actualmente en las escuelas.

Lo cierto es que los críticos de la reforma asumieron la defensa de lo indígena tomando como bandera el mito del indio muerto. Dieron con ello el visto bueno a la interpretación del indígena que el programa de estudios hasta entonces vigente había conservado: una representación limitada a los logros del indio ausente, del indio del pasado. Lo curioso es que esa interpretación jamás fue cuestionada.

En el revuelo generado por las muestras de desacuerdo hacia la propuesta de la SEP, la reincorporación de las culturas prehispánicas pasó de ser una crítica proveniente de los más irascibles intelectuales, a convertirse en una verdadera exigencia por parte de los políticos de la oposición al grupo en el poder y hacia las propias autoridades educativas, cuya

principal proclama era la participación directa de los sectores considerados más capacitados para la reformulación de los contenidos de la asignatura.

El papel de los académicos e instituciones dedicadas al estudio de la historia fue sustancial para “redefinir” tanto la propuesta de reforma, como los contenidos de la asignatura para secundaria. De la amplia gama de críticos y opinantes de la RIES, la SEP seleccionó sólo a una pequeña parte integrada por académicos, investigadores así como especialistas en educación y en historia principalmente, cuyo papel fue sustancial para dar legitimidad a la reforma. Desde la opinión de este grupo de especialistas no hubo necesidad de proponer un nuevo esquema para la historia enseñada en las aulas mexicanas, en tanto que las etapas anteriores al siglo XV, incluyendo la época prehispánica, y los cursos de historia nacional y mundial, regresaran a su lugar original.

Con el apoyo de dichas observaciones, los contenidos tan fuertemente criticados en el 2004 fueron modificados, preservando un esquema más tradicional, acorde a las características del programa hasta entonces vigente, es decir el plan 93 (al que supuestamente se estaba modificando). Sin realmente aportar nada novedoso, los académicos pugnaron por: a) que las clases de historia en secundaria se impartieran al menos en dos grados y no en uno solo como se había previsto; b) que la historia de México no se mezclara con la del mundo, dejando dos cursos independientes para segundo y tercer grados, y, finalmente, c) que los temas de historia prehispánica e historia antigua se reincorporaran a ambos programas, por ser considerados esenciales para entender todo el devenir de la humanidad a lo largo del tiempo.

La anquilosada visión de la historia escolar no fue transformada, sino en todo caso defendida. Con ello, se perpetuaría la idea común de una historia en cuyas funciones fundamentales se encuentran: la de consolidarse como un instrumento conformador de identidad nacional y como suministro de una cantidad infinita de información considerada sustancial para proveer de un amplio bagaje cultural, demostrando además que la historia oficial y sus etapas constituyen, aún en la actualidad, dos paradigmas sagrados.

Los falsos ídolos no fueron destruidos para dar paso a una historia capaz de incorporar al sujeto común, e incluso, al indígena vivo, y su realidad pasada y presente. Los especialistas convocados no vieron la necesidad de modificar la manera de concebir e

interpretar la historia para la formación de mexicanos en edad de cursar la escuela secundaria, optando por el mantenimiento de una historia que preserva una serie de paradigmas que en la actualidad, se sabe, fueron creados con motivaciones, más que científicas, ideológicas.

Poco se consideró la necesidad de crear un nuevo discurso para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, donde convergen cuestiones tales como la edad de sus estudiantes (entre 13 y 15 años de edad), sus características sociales, capital cultural, posibilidades económicas, orígenes e ideologías. La mayor parte de los especialistas convocados se mostraron prácticamente ajenos a la serie de realidades y condiciones existentes en este nivel educativo.

No obstante, la función del grupo selecto de especialistas convocados (en su mayoría una élite de historiadores) no fue la de proponer sino la de legitimar los fines educativos de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Otros sectores, críticos de la propuesta inicial no formaron parte de este proceso, entre ellos los maestros de secundaria quienes centrados en otras problemáticas, como las gremiales, hicieron caso omiso a la oferta de la SEP de enviar propuestas para la reforma al programa de estudios de historia, pues éstas, en la práctica, fueron mínimas o inexistentes.

El programa de estudios renovado se presentó en el 2005, conservando el también satanizado enfoque por competencias, pero sobre todo salvaguardando la estructura básica y tradicional que ha caracterizado a los planes y programas de la asignatura de historia para nivel secundaria, basada en un curso de historia “mundial” asentado en la perspectiva occidental del devenir de la humanidad, así como una historia “nacional” apoyada en las etapas que la historia política y militar crearon en su momento.

Para esta “nueva” propuesta de programa de estudios, la esencia de la enseñanza de la historia radica en “conocer” aunque sea de manera superficial todas las etapas, procesos y acontecimientos considerados más importantes de los que el “hombre” ha sido testigo a lo largo del tiempo. Desde esta visión, el tiempo constituye un recurso invaluable para describir y entender que la humanidad ha trascendido y evolucionado de forma ascendente, el paso del tiempo es un sinónimo de progreso y no de retroceso. Por esa razón sólo las

sociedades más evolucionadas en el ámbito nacional y mundial son consideradas representativas, convirtiéndose en la única imagen legítima del devenir humano.

Sin tiempo no hay historia, de ahí que la organización de los contenidos en el programa de la RES no renuncia a la tradicional secuencia cronológica, en la que cada curso inicia con los procesos más remotos para intentar culminar con los más recientes. La historia es por lo tanto una larga secuencia y retahíla de procesos que a veces no tienen ninguna clase de vínculo de causalidad. Su importancia y trascendencia como hechos memorables son las razones fundamentales que simplemente los hacen estar ahí.

Pedagógicamente hablando, el uso del tiempo como estructura organizativa de los temas no fue el mayor problema que presentó el programa de estudios. Está, por otra parte, la terca necesidad de incluir cuanto proceso sea posible, sin importar la superficialidad con la que éstos serán abordados en la práctica. Partir desde los confines más antiguos de la humanidad hasta sus momentos actuales, sin importar el reto que esto implique para el maestro, han convertido a la historia enseñada en las escuelas en una suerte de resumen que incluye toda clase de información de carácter político, económico, social, militar y cultural que, paradójicamente, aluden casi de manera exclusiva a las sociedades consideradas más “evolucionadas” y “desarrolladas”, en cada etapa de la historia.

Cada uno de los cursos se periodiza en función de un paradigma discursivo históricamente establecido. La Historia Mundial recurre al artilugio de denominar como universal los procesos que han vivido las sociedades más avanzadas y evolucionadas desde un criterio de civilidad que excluye a las sociedades africanas, asiáticas y hasta latinoamericanas, es decir, la historia del subdesarrollo (“periferia”) se sujeta a la historia de sociedades política, económica y culturalmente más desarrolladas, sean esta la europea (fundamentalmente) o la estadounidense. La visión occidental sigue configurando la estructura del discurso legítimo a ser enseñado en las escuelas, y con ello la forma misma en la que se percibe la realidad del mundo contemporáneo.

Sociedades como la africana o asiática no son testigos directos, sino escenarios necesarios para la explicación del progreso de las sociedades más avanzadas. Cultura, costumbres, tradiciones y religión no son elementos sustanciales, mucho menos de territorios que poco ejemplifican las formas de vida actualmente dominantes. África se abre

un espacio dentro del programa por ser el territorio dominado (surtidor de esclavos), ejemplificando así el avance del colonialismo europeo. El desarrollo económico de Asia lo sitúa en los temas contemporáneos. América Latina se menciona como un entorno necesario para ejemplificar lo que ocurría en el contexto más próximo a México, todo ello mientras que las guerras europeas, los reinados, o las crisis económicas occidentales se desarrollan ampliamente con un papel protagónico.

En esencia, la incorporación de estos contextos se hace necesaria para sujetarse a un criterio de interculturalidad mal entendida dentro del programa de estudios. Así se justifica la introducción de las sociedades normalmente soslayadas, de las que, curiosamente, no se menciona sus aportaciones culturales en la actualidad.

Por su parte, el curso de historia de México refleja un paradigma aparentemente inamovible desde el siglo XIX. La pauta homogeneizadora que representa la historia nacional, se conserva a manera de etapas y de procesos históricos considerados imprescindibles para explicar el desarrollo del país. La vida cotidiana o las costumbres de cada época, o son someramente mencionadas u obtienen un lugar secundario a lado del resto de los temas. No es raro encontrar un marcado énfasis en los procesos de carácter político, económico y hasta demográfico, adoptando incluso un discurso y un lenguaje sumamente especializados.

En ambos cursos del programa de historia, los sujetos comunes y corrientes de la historia pocas veces hacen aparición. El estudio de los procesos políticos o económicos hace pensar que los individuos simplemente no existen. Esta perspectiva omite incluir a los sujetos soslayados, y nuevamente los pone al margen de la historia. Así las minorías sexuales y raciales no son sustanciales para explicar el progreso de la humanidad. Las mujeres son escasamente mencionadas, y cuando aparecen es en casos muy concretos de determinadas etapas de la historia. Es un discurso de tintes machistas, donde el papel de la mujer se sobreentiende en una historia que básicamente destaca los logros del hombre.

Contradictoriamente, el programa de estudios no cumple en sus contenidos con los fines de generar una conciencia de la diversidad, pues términos como la interculturalidad y multiculturalismo se convierten solamente en frases hechas y bien intencionadas. Temáticamente se mantiene un discurso que escasamente incorpora ciertas innovaciones

del campo de la disciplina de la historia, pero que en su esencia conserva los clichés y los estereotipos sociales y culturales. De tal forma, no se puede pretender inducir el criterio de interculturalidad en un programa de estudios cuya estructura disciplinaria y discursiva es por naturaleza contraria a una propuesta intercultural.

A todo ello se agrega la ausencia total de los sujetos reales, su forma de vida, sus costumbres. Desde esa perspectiva el chico indígena, la joven adolescente o el muchacho homosexual son seres ahistóricos (inexistentes). El discurso de la historia creado para las escuelas no los ha considerado, porque curiosamente su función normalizadora es la propia antítesis de la diversidad. El estudiante de secundaria no es considerado ni dentro ni fuera del discurso de la historia: el exceso de temas a abordar, su complejidad conceptual y discursiva, simplemente excluyen la naturaleza particular del sujeto al que supuestamente van dirigidos.

Si bien el programa de estudios alude a las últimas innovaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza de la historia –propuestas poco concretas como el constructivismo o el enfoque de aprendizaje por competencias–, éstas se contraponen a la esencia del programa de estudios basado fundamentalmente en un cúmulo de información, donde lo procedimental y actitudinal se presentan como conocimientos aleatorios a los temas, como medios o sugerencias didácticas que justifican los fines formativos de la asignatura.

No obstante, en la estructura del programa no hay cabida a un equilibrio entre estos elementos, pues lejos de mostrarse la naturaleza del conocimiento histórico (en donde contenidos y procedimientos están en armonía), los temas representan una forma de conocimiento estático, una historia escrita e incuestionable, omitiendo el hecho de que su proceso de reconstrucción respondió a matices metodológicos propios de la naturaleza de cualquier disciplina.

En su esencia, el programa de estudios se contrapone al propio enfoque por competencias que tanto encumbró, pues sólo se sugieren formas de arribar a los temas sin que haya un verdadero equilibrio entre habilidades y conocimientos. Por ejemplo, para entender un cierto acontecimiento se sugiere leer determinadas fuentes o investigar ciertos temas, pero lo que nunca se hace es explicar cómo es que lectura, investigación e interpretación constituyen herramientas que se emplean de determinada manera para la

reconstrucción del conocimiento histórico. Esto se debe a que enfoque y contenidos respondieron a criterios muy distintos: el primero a una moda pedagógica y, el segundo, a intereses ideológicos.

Los especialistas de cada asignatura interpretaron y adaptaron el enfoque por competencias de manera desigual y a conveniencia, originando así una nueva fragmentación disciplinar. Para el caso de la asignatura de historia, el modelo por competencias se presenta como un recurso didáctico y no como una forma distinta de concebir los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo no se asume como una posibilidad de reconfigurar la propia estructura del conocimiento y de los saberes, pues los cambios propuestos para la asignatura de historia pasaron por encima de sus intereses de carácter pedagógico.

En el programa de estudios de la asignatura de historia de la RES las sugerencias didácticas intentan adaptarse de manera forzada a la rigidez disciplinaria de los temas, cuya cantidad, cabe señalar, se incrementó considerablemente. Finalmente quien tendrá la responsabilidad de conjugar ambos elementos en el salón de clases será el maestro del nivel, quien se encontrará nuevamente ante una asignatura saturada de información, temática y conceptualmente compleja, así como ajena discursivamente a la realidad de sus estudiantes. En esencia, una asignatura cuyo discurso continúa representando un falso ideal civilizatorio y un quimérico intento por encarnar una farsa sobre la idea de totalidad.

En la educación secundaria es una idea común considerar que todas y cada una de las asignaturas son importantes, y por ello no hay que quitarles nada. Esa visión informativa y enciclopedista, es la que sigue rigiendo por mucho la educación en el país. A México no ha llegado el momento en el que el diseño curricular rompa con esta rigidez, apostando por una visión más global e integral del conocimiento, como lo han hecho otros países.

No obstante, la enseñanza de la historia en la educación básica y toda la estructura de este nivel educativo, debe ser transformada de raíz. Quitar y poner contenidos no es la solución para abatir los principales problemas que enfrenta la escuela secundaria. Dar por hecho que ciertos temas ya han sido analizados en la primaria tampoco es la respuesta, en la primaria por ejemplo, lo que se enseña es el culto cívico, más no historia.

La Reforma a la Educación Secundaria sólo incorporó leves modificaciones en el contenido y el enfoque de las asignaturas, pero de ninguna manera significó un cambio profundo en estructuras tan fuertemente cimentadas como el diseño curricular, la organización de la secundaria y el discurso histórico enseñado en las escuelas.

Al profesor de secundaria se le ha concebido como simple ejecutor de las reformas bajo la única sentencia de buscar la mejor aplicación posible de los contenidos dentro del aula; pero también es cierto que gran parte del descontento mostrado por los docentes alrededor de la reforma se relacionó más con cuestiones laborales, como el recorte de horas y de espacios, entre otras. Los maestros del nivel secundaria, ¿estarán realmente interesados en participar en el diseño de planes y programas?, de estarlo ¿su formación es la más adecuada?

Toda reforma educativa debe ser una reforma integral, al considerar no sólo los saberes, sino el propio perfil de formación de los sujetos a los que va dirigida, la capacitación docente en torno a las innovaciones introducidas y las prácticas pedagógicas. Ante ello, es natural esperar que exista un proceso de capacitación a los maestros en las innovaciones incorporadas por la reforma, sin embargo, un verdadero cambio en la educación básica en México no debe iniciar por los contenidos curriculares de las escuelas, sino por mejorar la formación de los profesores responsables de cada una de las asignaturas; ambas han sido parte de las grandes carencias de la reforma.

Ante este panorama desolador, no hay que negar las implicaciones que como momento coyuntural ha tenido este proceso de reforma:

En primer lugar, tal iniciativa desde su anuncio inicial puso en debate un tema que estaba sumamente abandonado, es decir, la educación secundaria en México. Ello, lamentablemente, no redundó en un interés de los actores involucrados por mirar los problemas de este nivel educativo de forma global sin caer en las meras pretensiones de una coyuntura política e ideológica.

Por otra parte, aún sin presentar cambios estructurales, la propuesta de reforma ha anticipado innovaciones favorables como la introducción de tiempos de tutoría y espacios colegiados en los que será responsabilidad de los docentes trabajar los problemas de

aprendizaje de sus estudiantes; ese es el objetivo, lo que hay que esperar es que dichos espacios sean realmente utilizados en la práctica con ese fin.

Finalmente, con sus posibles defectos y virtudes, la incorporación en algunas de las asignaturas del enfoque por competencias enfatizando el desarrollo de habilidades por encima de la acumulación de información, puede ser considerada una ventaja para el trabajo en el aula, el cual no logrará consolidarse sin no existe antes un cambio en las propias prácticas pedagógicas.

Comienza el 2007 y la RES ya es una realidad en las escuelas secundarias. No obstante, esto no ha logrado cambiar la percepción común que los maestros tienen acerca de la misma: desconfianza ante la ausencia de un verdadero conocimiento de su enfoque. Lo cierto es que esta reforma comenzó a implementarse en las escuelas del país sin representar cambios sustanciales para la educación y las formas de enseñanza.

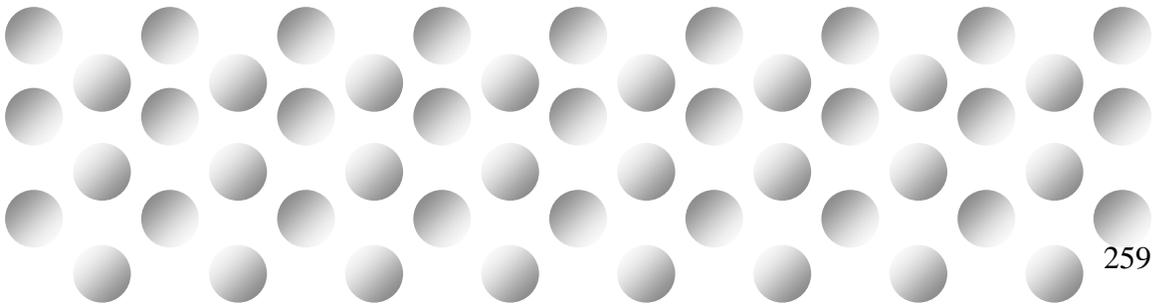
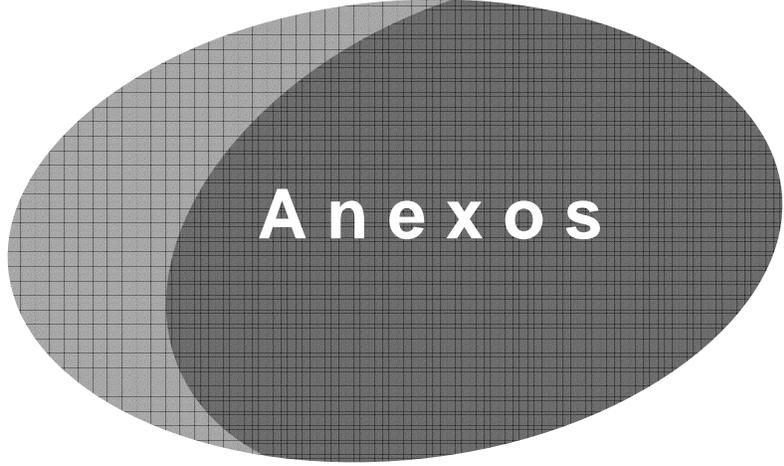
Junto a ello, no deja de ser sustancial la participación en su momento de los actores involucrados en la crítica y legitimación de la reforma, quienes se mostraron incapaces de incidir en la búsqueda de un verdadero cambio educativo. Así, al limitar sus críticas al recorte de contenidos omitieron poner a debate dos problemas vitales, el análisis del propio discurso de la historia que se ha representado histórica y legítimamente en las escuelas (de naturaleza homogeneizadora y excluyente), y la necesidad de incurrir en la búsqueda de cambios profundos en la educación. En otros términos, el cambio educativo en México requiere destruir y crear nuevas estructuras para terminar con los vicios que la caracterizan: líderes sindicales, intereses políticos, carencias culturales, sistema burocrático, prácticas pedagógicas tradicionalistas, etc.

¿Será acaso que este México aún no está preparado para asumir las verdaderas responsabilidades que implica el cambio educativo, o que, por el contrario, quienes tienen en sus manos la posibilidad de reformar la educación lo hacen con miras de corto plazo, y sólo buscan satisfacer las estadísticas nacionales e internacionales, entendiendo a la educación como un instrumento legitimador y no como un medio capaz de contribuir en la transformación social y cultural de los habitantes del país?

La reforma educativa se ha consolidado como un medio que legitima el mantenimiento de formas y estructuras que difícilmente serán transformadas mediante una iniciativa

política. Cuestión muy similar ocurre con la enseñanza de la historia en el nivel básico y en la escuela secundaria, pues el tan trillado objetivo que pregonaba “explicar el pasado para transformar el futuro”, se ha convertido en pura demagogia, en frase hueca. Un pasado sometido a maniqueísmos, parcial y excluyente, no puede ser entendido como la opción generadora de identidad nacional necesaria para abatir las desigualdades sociales y culturales.

Lejos está la posibilidad de creer en una historia formativa, más allá de un instrumento legitimador de ideologías, porque por más objetiva que se considere la interpretación histórica reproducida en las escuelas, no se puede negar ni su origen ni su razón de ser: una estructura legitimada incapaz de romper con los absolutos y apostar por la gran utopía de un nuevo relato en el que quepan las historias marginadas y los tiempos ocultos; una nueva concepción del mundo en el que las sociedades, hombres y mujeres, regiones y países segregados por el relato oficial, se abran paso para crear conciencia de las realidades a fin de comprenderlas y de una vez por todas transformarlas.



Cuadro de Materias Plan y Programas de estudio 1993, Secundaria

Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer grado	Hr	Total
Español	5 h semanales	Español	5 h semanales	Español	5 h semanales	15 h
Matemáticas	5 h semanales	Matemáticas	5 h semanales	Matemáticas	5 h semanales	15 h
Historia Universal I	3 h semanales	Historia Universal II	3 h semanales	Historia de México	3 h semanales	9 h
Geografía General	3 h semanales	Geografía de México	2 h semanales			5 h
Civismo*	3 h semanales	Civismo*	2 h semanales	Orientación Educativa*	3 h semanales	8 h
Biología	3 h semanales	Biología	2 h semanales			5 h
Introducción a la Física y a la Química	3 h semanales	Física	3 h semanales	Física	3 h semanales	9 h
		Química	3 h semanales	Química	3 h semanales	6 h
Lengua Extranjera	3 h semanales	Lengua Extranjera	3 h semanales	Lengua Extranjera	3 h semanales	6 h
Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales	Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales	Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales	6 h
Educación Física	2 h semanales	Educación Física	2 h semanales	Educación Física	2 h semanales	6 h
Educación Tecnológica	3 h semanales	Educación Tecnológica	3 h semanales	Educación Tecnológica	3 h semanales	9 h
				Asignatura opcional decidida en cada entidad	3 h semanales	3 h
Total	35 h semanales	Total	35 h semanales	Total	35 h semanales	

Cuadro 1

* Asignaturas sustituidas a partir del año de 1997 por *Formación Cívica y Ética*
 Los colores señalan algunas de las asignaturas más polemizadas con la transformación propuesta por la RIES

**Propuesta de Mapa Curricular para la Reforma Integral de la Educación Secundaria,
Año 2004***

No. de asignaturas	Hr	Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer grado	Total	'93	Diferencias
1	5+1	Español I	5+1	Español II	5+1	Español III	15+3=18	15	+3
2	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15	15	0
3	6	Ciencia y Tecnología I (Énfasis en Biología)	6	Ciencia y Tecnología II (Énfasis en Física)	6	Ciencia y Tecnología III (Énfasis en Química)	18	20	-2
4	5	Geografía	8	Historia	8	Formación Cívica y Ética	21	22	-1
5	3	Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	9	9	0
6	2	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	6	6	0
7	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	6	6	0
	5	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	9	12	-3
	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	3	0	+ 3
Total	35		35		35				0

- Contenidos comunes definidos bajo normatividad nacional a ser ajustados por el maestro.
- Normatividad nacional con flexibilidad de la escuela para determinar número de opciones que se imparten.
- Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten.
- Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Espacio para la atención de necesidades específicas de las y los adolescentes, no necesariamente ligadas al currículo.
- Profesores de asignatura susceptibles de ser coordinadores de grupo y de encargarse del trabajo de orientación y tutoría.
- Estos cuatro profesores forman el consejo asesor del grupo y pasan con éste 23 horas en 1er grado y 26 en 2o y 3er grados, entre 65% y 75% del total del tiempo de clase semanal.

Cuadro 2

* Tomado el 16 de septiembre del 2005 en el World Wide Web: www.ries.dgmmme.sep.gob.mx

Mapa Curricular RIES 2005*

	Hr	Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer grado	Total
	5	Español I	5	Español II	5	Español III	15
	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15
	6	Ciencia y Tecnología I (Énfasis en Biología)	6	Ciencia y Tecnología II (Énfasis en Física)	6	Ciencia y Tecnología III (Énfasis en Química)	18
	5	Geografía	4	Historia I	4	Historia II	13
			4	Formación Cívica y Ética	4	Formación Cívica y Ética	8
	3	Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	9
	2	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	6
	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	6
	6	Asignaturas y talleres estatales	3	Asignaturas y talleres estatales	3	Asignaturas y talleres estatales	12
	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	3
Total	35		35		35		

-  Contenidos comunes definidos bajo normatividad nacional.
-  Normatividad nacional con flexibilidad de la escuela para determinar número de opciones que se imparten.
-  Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten.
-  Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Espacio para la atención de las y los adolescentes según sus intereses o las necesidades que provengan de los temas de las asignaturas.
-  Profesores de asignatura susceptibles de ser coordinadores de grupo y de encargarse del trabajo de orientación y tutoría.

Cuadro 3

* Consultado el 13 de octubre de 2005 en www.ries.dgmme.sep.gob.mx

Mapa Curricular RES 2006¹⁰⁶

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (Énfasis en Biología)	6	Ciencias II (Énfasis en Física)	6	Ciencias III (Énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes(Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes(Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35	Total	35	Total	35

Cuadro 4

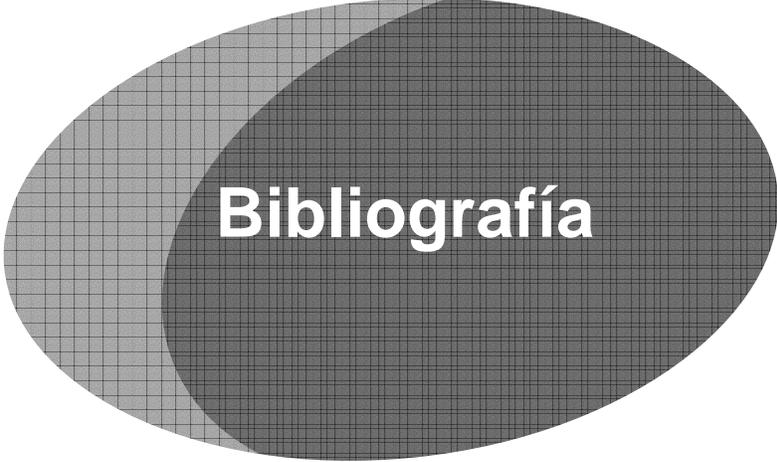
¹⁰⁶ Tomado del Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2006.

* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

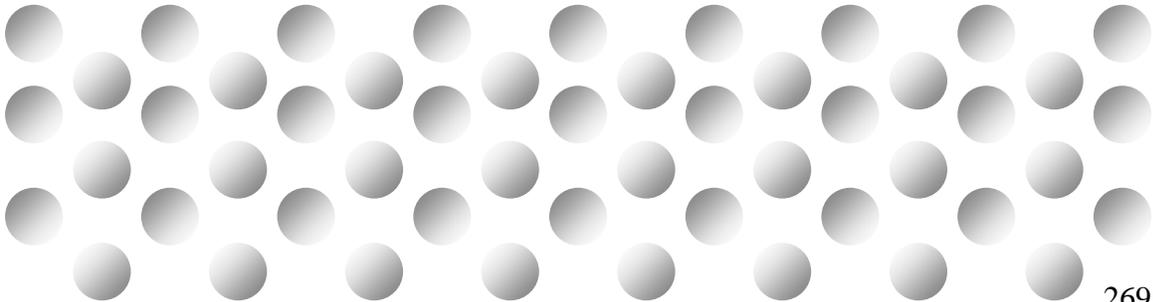
PROGRAMAS DE ESTUDIO 2006	
PANORAMA DEL PERIODO	
HISTORIA I	HISTORIA II
<p>Bloque 1. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII.</p> <p>Herencia del mundo antiguo. Áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV. Principales características. El Principio de la hegemonía europea y el colonialismo temprano. Realidades americanas y africanas. Los cataclismos demográficos. El surgimiento de la <i>economía mundial</i> y de la llamada <i>historia moderna</i>.</p>	<p>Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España.</p> <p>Las civilizaciones prehispánicas: características relevantes e importancia en el desarrollo histórico y en la herencia cultural de México. Rupturas, continuidades e innovaciones a raíz de la conquista.</p>
<p>Bloque 2. De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX.</p> <p>Surgimiento de nuevas potencias marítimas. Del mercantilismo al liberalismo económico. Revoluciones atlánticas. Revolución industrial. Del orden estamental a las clases sociales. Avances en ciencia y tecnología.</p>	<p>Bloque 2. Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia.</p> <p>La consolidación de Nueva España. La reafirmación de la autoridad española. El descontento y la búsqueda de representatividad. El perfil de Nueva España hacia 1700.</p>
<p>Bloque 3. De mediados del siglo XIX a principios del siglo XX.</p> <p>Expansión del imperialismo en el mundo. Constitucionalismo, nacionalismo y unificación nacional. Las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales. Las alianzas europeas y la primera Guerra Mundial.</p>	<p>Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911).</p> <p>El perfil del país al inicio de la vida independiente. Los años de estancamiento, intervenciones y conflictos armados. El periodo crucial de la reforma y la intervención. Los años de paz, crecimiento económico y dictadura.</p>
<p>Bloque 4. El mundo entre 1920 y 1960.</p> <p>La aceleración de la Historia. El crecimiento económico y los diferentes niveles de desarrollo. Guerras y conflictos a escala regional y mundial. La expansión del conocimiento. Ciencia y tecnología al servicio de la guerra. La descolonización.</p>	<p>Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970).</p> <p>El perfil del país a principios del siglo XX. Los años de revolución y reconstrucción. Migración y crecimiento demográfico. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.</p>
<p>Bloque 5. Décadas recientes.</p> <p>De la crisis de los misiles al fin de la Guerra Fría. La nueva globalización. Explosión demográfica y deterioro ambiental. Nuevas interpretaciones científicas. Transformación de los medios de comunicación. La integración europea. Los conflictos del Medio Oriente.</p>	<p>Bloque 5. México en la era global (1970-2000).</p> <p>El perfil del país a finales del siglo XX. Reorientación económica. Petrolización, abandono del campo y endeudamiento. La migración de los mexicanos. Marginación y reivindicación indígena. Fin del unipartidismo. La transformación cultural. Expansión urbana y deterioro ambiental.</p>

TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO	
HISTORIA I	HISTORIA II
<p>Bloque 1. El contexto mundial. El fin del orden político medieval. Renovación cultural y resistencia en Europa. La primera expresión de un mundo globalizado. Nuestro entorno. La riqueza de las expresiones artísticas. La importancia del conocimiento.</p>	<p>Bloque 1. El mundo prehispánico. La llegada de los conquistadores. Los proyectos iniciales. Los años formativos. Nueva España y sus relaciones con el mundo. Arte y cultura en los años formativos. La llegada a la madurez.</p>
<p>Bloque 2. Transformación de los sistemas políticos y nuevas ideas. Revoluciones atlánticas. Una nueva geografía política y económica. Expansión económica y cambio social. Cultura e identidad. Nuestro entorno.</p>	<p>Bloque 2. El crecimiento de Nueva España. La transformación de la monarquía española. Las reformas en Nueva España. Arte y cultura en los años de la madurez. La sociedad novohispana. La crisis política. Del autonomismo a la independencia.</p>
<p>Bloque 3. Industrialización e imperialismo. Nuestro entorno. Cambios sociales. Identidades nacionales y participación política. El conocimiento científico y las artes. Conflictos en la transición de los siglos.</p>	<p>Bloque 3. Hacia la fundación de un nuevo Estado. En busca de un sistema político. Conflictos internacionales y despojo territorial. Economía. Sociedad y vida cotidiana. Cultura. Antesala de la revolución.</p>
<p>Bloque 4. El mundo entre las grandes guerras. Conflictos armados y Guerra Fría. La economía después de la segunda Guerra Mundial. Transformaciones demográficas y urbanas. La importancia del conocimiento. Las ideas y la vida social. Nuestro entorno.</p>	<p>Bloque 4. Del movimiento armado a la reconstrucción. Economía y sociedad en el campo. Hacia una economía industrial. Desigualdad y problemática social. La vida diaria se transforma. Educación y cultura. El contexto internacional.</p>
<p>Bloque 5. El surgimiento de un nuevo orden político. Los contrastes sociales y económicos. Conflictos contemporáneos. Nuestro entorno. El cuestionamiento del orden social y político. La riqueza de la variedad cultural. Los logros del conocimiento científico.</p>	<p>Bloque 5. Agotamiento del modelo económico. Transición política. Realidades sociales. Cultura, identidad nacional y globalización. Contexto internacional. Diagnóstico del presente y principales desafíos.</p>

TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR	
HISTORIA I	HISTORIA II
<p>Bloque 1. Los descubrimientos geográficos: de la navegación costera a la ultramarina. La riqueza de la realidad americana: las descripciones y las concepciones europeas. De los caballeros andantes a los conquistadores.</p>	<p>Bloque 1. El intercambio de productos americanos y europeos, y su importancia en la alimentación. De la herbolaria prehispánica a la gran industria farmacéutica. Uso y control del agua a lo largo del tiempo.</p>
<p>Bloque 2. Las epidemias a lo largo de la historia. Vestido y tecnología: del telar artesanal a la producción mecanizada. La escuela y la educación de los jóvenes en el tiempo.</p>	<p>Bloque 2. La permanencia de festividades religiosas en el México de hoy. Piratas y corsarios en el Golfo de México. Las rebeliones indígenas y campesinas a lo largo de la historia.</p>
<p>Bloque 3. Del descubrimiento del mundo microscópico a las vacunas y los antibióticos. Las ferias mundiales y la fascinación por la ciencia y el progreso. Cambios demográficos y formas de control natal.</p>	<p>Bloque 3. Los cambios territoriales a lo largo de la historia. La caricatura política de crítica y de oposición. Interpretaciones del pasado en la novela.</p>
<p>Bloque 4. Armamento y estrategias de guerra a lo largo del tiempo. Historia de la alimentación y los cambios en la dieta. Del uso del fuego a la energía atómica.</p>	<p>Bloque 4. La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral. Las diversiones a lo largo del tiempo. Del álbum familiar al museo histórico.</p>
<p>Bloque 5. La diversidad de las sociedades y el enriquecimiento de las relaciones interculturales. Las catástrofes ambientales a lo largo del tiempo. De las primeras máquinas a la robótica.</p>	<p>Bloque 5. Del corrido a la música alternativa. Del juego de pelota mesoamericano a los mundiales de fútbol. El turismo como alternativa económica. Futuro del país.</p>



Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Antúnez, S., (1998) *El proyecto educativo de centro*, Barcelona, Graó.
- Apple, M. y Franklin B., (1998) “Historia curricular y control social” en Appel, M., *Ideología y currículum*, Akal, Madrid.
- Ariès, P., (1998) *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. México, Taurus
- Ariño, A., (1997) *Sociología de la Cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ariel.
- Barthes, R., (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona, Paidós. P. 163-177.
- Bartra, R., (1992) *El salvaje en el espejo*, México, ERA/UNAM
- Bourdieu, P., (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI editores.
- Bruner, J., (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Carbonell Sebarroja, J., (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* Madrid, Morata.
- Carretero, M.; Jacott, L. y A. López Manjón (2004) “La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?” en Carretero, M. y J. F. Voss (2004) *Aprender y pensar la historia* 1ª ed. Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, M.; Pozo, J. I. y M. Asensio (comp.) (1997) “*La enseñanza de las Ciencias Sociales*”, España, Visor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1999), *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México.
- Cooper, H. (2002) *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Ed. Morata, España 2002).
- Cruz, Aragón L., (2007) “La profesionalización del magisterio femenino: control y poder de las directoras en las escuelas primarias públicas, 1884-1910”. Tesis de Maestría. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M., (1993) *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., (1995) “IV La historia, ciencia y ficción”, p. 51-75 en De Certeau, Michel *Historia y psicoanálisis*, México, UIA/ITESO.
- Domínguez, J., (1997) “El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia”, Carretero, Mario; Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, España, 1997
- Escalante Gonzalbo, P., Coord., (2004a) *Historia de la vida cotidiana en México: Tomo I Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Escalante Gonzalbo, P., et. al. (2004b) *Nueva historia mínima de México*. México, COLMEX,
- Ferro, M., (2000) *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?* México, Fondo de Cultura Económica.

- Galván Mora, L., y H., Álvarez Santiago (1990) “Historia e identidad” en Lerner, Victoria (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y servicios educativos, Instituto de investigación Dr. José María Luis Mora.
- González, J., (1982) *Dominación Cultural. Expresión artística y promoción cultural*, México, Centro de Estudios Ecuménicos A. C.
- González, L., (1982, 1984) *Nueva invitación a la Microhistoria*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A., (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Kaiser Ward L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, New York, 1993.
- Kemmis, S., (1993) “Teoría del **currículum** y reproducción social” en *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Nóvoa, Antonio (2003) “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de <<nuevas>> historias de la educación” p. 61-84 en Popkewitz (comp.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Ed. Pomares.
- Paz, O., (1986) *El Laberinto de la soledad*, México, FCE.
- Paz, O., (2004) “Crítica de la Pirámide” en *Posdata*, México, F. C. E.
- Popkewitz, T. S., (2000) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, España, Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. S., (2003) “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales” p. 146-184 en Popkewitz (comp.) (2003) “*Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*” México, Ed. Pomares.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000) “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición” en Biddle, B., T. Good, e I. Goodson *La enseñanza y los profesores, I*. Barcelona, Paidós.
- Rodríguez Ledesma, X., (2003) “Fundamentación de la materia de historia desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe” (Documento de trabajo), México, SEP Coordinación general de educación intercultural bilingüe.
- Rodríguez, A. y J. Mac Gregor (1990) “Historia y currículo”, pp. 407-418 en Lerner, V. (comp.) (1990) *La enseñanza de Clío: Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y servicios educativos, Instituto de investigación Dr. José María Luis Mora.
- Rychen, D. S., (2004) “Introducción”, en Rychen D. S. y L. Hertsh, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE.
- Said, E. W., (2004a) *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama Colec. Argumentos no. 187.
- Said, E. W., (2004b) *Orientalismo*, España, De Bolsillo.
- Sánchez Cervantes, A., (1996) “La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994” Tesis de licenciatura, México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

- Sánchez, S., (1995) *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*, España, Siglo XXI Editores.
- Schaff, A., (1974) *Historia y verdad*, México, Grijalvo.
- Schwarztein, D., (2001) *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*; Buenos Aires
- Svarzaman, J., (1998) *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales*. Argentina, Ed. Novedades educativas.
- Torres Santomé, J., (1996) “La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles, niñas invisibles” en *El currículum oculto*, Madrid, Morata, pp. 51-163.
- Torres Santomé, J., (1997) “La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción en la obra de varios autores” en *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata, pp. 232-255.
- Torres Santomé, J., (1998) “Los orígenes de la modalidad del currículo integrado” en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid, Morata.
- Trepát, C-A., (1999) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Ed. GRAO.
- Vázquez, J., (1975) *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- Viñao, A., (2002) “Culturas escolares y reformas educativas” p. 82-99 en Viñao, Antonio (2002) *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, España, Ed. Morata.
- Virad Rodríguez, G., “Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico” en Lerner, Victoria (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia México*, UNAM, Centro de Investigaciones y servicios educativos, Instituto de investigación Dr. José María Luis Mora.
- Weinert, F., (2004) “El concepto de competencia: una aclaración conceptual”, en Rychen D. S. y L. Hertsh, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE.
- White, H., (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, España, Ediciones Paidós.

HEMEROGRAFÍA

- (2004) “Anuncia la SEP proceso de consulta”, en *La Jornada*, 22 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- (2004) “Anuncian foros magisteriales”, en *El Universal*, 22 de julio de 2004.
- (2004) “Aprueban mandos estatales la reforma a la secundaria”, en *La Crónica*, 25 de junio de 2004.
- (2004) “Boicot de maestros contra reforma de secundarias”, en *La Crónica*, 21 de junio de 2004.

- (2004) “Comienza análisis de reforma en secundaria”, en *El Universal*, 6 de julio de 2004.
- (2004) “Críticas a contenidos, el punto débil de la reforma a secundarias”, en *La Crónica*, 24 de junio de 2004.
- (2004) “El 22 % de los estudiantes de secundaria adeudan materias”, en *La Crónica*, 28 de junio de 2004.
- (2004) “El G-29 de la historia en México”, en *La Jornada*, 24 de junio de 2004.
- (2004) “En busca de abatir el rezago educativo”, en *La Jornada*, 8 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- (2004) “Escasez económica frenará la reforma a secundarias”, en *La Crónica*, 29 de julio de 2004.
- (2004) “Exhorta Tamez a legisladores a no politizar los temas educativos”, en *La Crónica*, 7 de Octubre de 2004.
- (2004) “Geografía, otra materia a la que la SEP le mete tijera”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Portada.
- (2004) “Hará SEP foros públicos de la reforma a secundarias”, en *La Crónica*, 22 de octubre 2004.
- (2004) “Innecesario aumentar horas de clase para garantizar la calidad, dice SEP”, en *La Crónica*, 6 de julio de 2004.
- (2004) “Mala leche" en críticas a reforma de secundaria”, en *La Crónica*, 28 de julio de 2004.
- (2004) “Mismas condiciones laborales para docentes”, en *La Jornada*, 21 de junio de 2004.
- (2004) “Pactan reorganizar las secundarias”, en *Reforma*, 7 de julio de 2004, A10.
- (2004) “Pasó el tiempo político del cambio en la secundaria”, en *La Crónica*, 19 de julio de 2004.
- (2004) “Piden investigadores cerrar filas contra reforma en secundarias”, en *La Crónica*, 22 de junio de 2004.
- (2004) “Preocupación por plan del gobierno para secundarias”, en *La Jornada*, 14 de junio de 2004.
- (2004) “Revela el INEE que la secundaria es el nivel más crítico del sistema”, en *La Crónica*, 6 de julio de 2004.
- (2004) “Se busca situarnos de nuevo en una visión criollista: académicos”, en *La Jornada* 22 de junio de 2004, Política.
- (2004) “Sí habrá historia indígena en las secundarias: Reyes Tamez”, en *La Crónica*, 15 de julio de 2004
- (2004) “Urge la SEP analizar la actualización de maestros”, en *La Crónica*, 29 de julio de 2004.
- (2005) “Abre la SEP propuesta de reforma”, en *Reforma*, 17 de agosto de 2005.
- (2005) “Cuatro materias, las de mayor deficiencia”, en *El Universal*, 1º de Septiembre de 2005.
- (2005) “Llega tarde cambio a secundaria. – UNPF”, en *Reforma*, 16 de agosto de 2005.
- (2005) “Pese a considerarse "prioridad máxima", el gasto educativo sólo creció 0.3 por ciento”, en *La Jornada*, 2 de Septiembre de 2005.

- (2005) “Realizan mexicanos trabajos que ni los negros quieren: Fox” en *La Jornada*, 14 de mayo de 2005.
- (2005) “Se eliminarán materias”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2005.
- (2006) “Anuncia la CNTE plan de resistencia contra la RES”, en *La Jornada*, 27 de mayo de 2006, Sociedad y Justicia.
- (2006) “Buscan reacomodo para maestros de secundaria”, hebdomadario *Revista Educación 2001*, Del 22 al 26 de mayo de 2006, Número 64.
- (2006) “El secretario de "Educación Física" aprobó la reforma para secundaria”, en *La Jornada*, 31 de mayo de 2006, Portada.
- (2006) “El yerro oficial anula la reforma para secundaria: constitucionalista”, en *La Jornada*, 1 de junio de 2006, Portada.
- (2006) “La SEP no retirará los textos”, en *La Jornada*, 11 de agosto de 2006.
- (2006) “Los gobiernos del pasado nos tomaron el pelo como a "viles chinos": Fox”, en *La Jornada*, 10 de marzo de 2006.
- (2006) “Maestros deben cubrir 75 programas”, en *El Universal*, 9 de enero de 2006.
- (2006) “Privilegia la SEP a trasnacionales en la compra de libros”, en *La Jornada*, 12 de junio de 2006, Portada.
- (2006) “SNTE, ´talón de Aquiles´”, en *El Universal*, 13 de mayo de 2006.
- Aguilera, A., (2005) “Realizarán foros para informar sobre la Reforma Integral a la Educación Secundaria”, en *La Jornada*, 16 de marzo de 2005, Sociedad y Justicia.
- Alustiza, F., (2005) “Maestros y alumnos participan en consulta sobre reforma”, en *Milenio Diario*, 1º de Octubre de 2005.
- Archundia, M., (2005) “Alargaron 21 mil alumnos su estancia en secundaria”, en *El Universal*, 11 de diciembre de 2005.
- Archundia, M., (2005) “Rechazan la reforma educativa en secundarias”, en *El Universal*, 17 de noviembre de 2005.
- Archundia, M., (2005) “Se pierde nivel educativo al llegar a secundaria: SEP”, en *El Universal*, 15 de diciembre de 2005.
- Ávalos, L., (2005) “Desdeñan gobernantes a la historia”, en *Reforma*, 17 de Octubre de 2005.
- Avilés, J., (2004) “Mañana en la marcha piensa en mí”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2004, Desfiladero.
- Avilés, K., (2004) “"Una tragedia", la reforma propuesta para secundaria, señala René Drucker”, en *La Jornada*, 30 de junio de 2004.
- Avilés, K., (2005) “Anuncian acciones contra la RIES”, en *La Jornada*, 5 de agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Aplicarían la reforma a secundarias en 2006”, en *La Jornada*, 20 de Diciembre de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Con cambios cosméticos, relanza la SEP reforma a secundarias”, en *La Jornada*, 18 de Agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Difunden tres grandes temas para la consulta sobre reforma en secundarias”, en *La Jornada*, 22 de agosto de 2005.

- Avilés, K., (2005) “Genera rechazo el programa piloto”, en *La Jornada*, 18 de agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Habrá paro en 30 mil escuelas el 1° de septiembre: CNTE”, en *La Jornada*, 16 de Agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Hoy comienza en el Distrito Federal la consulta sobre la reforma a ese nivel educativo”, en *La Jornada*, 29 de Septiembre de 2005.
- Avilés, K., (2005) “La secundaria Diego Rivera "ya se salió" del programa piloto”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Lanza hoy la SEP el plan piloto para reformar secundarias”, en *La Jornada*, 17 de Agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Los contenidos se han estado consensuando: SEP”, en *La Jornada*, 10 de agosto de 2005.
- Avilés, K., (2005) “Sin preparación del magisterio los cambios para nada sirven, asegura historiador”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2005.
- Avilés, K., (2006) ‘Dejará Fox una educación "deteriorada y sin rumbo"’, en *La Jornada*, 13 de enero de 2006.
- Avilés, K., (2006) “A una semana de su aplicación, la RES "ya agoniza": docentes”, en *La Jornada*, 8 de agosto de 2006, Portada > Sociedad y Justicia.
- Avilés, K., (2006) “Acusan al SNTE de avalar reforma en secundarias a cambio de prebendas”, en *La Jornada*, 5 de septiembre de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Con Fox, seis años perdidos en educación: experta”, en *La Jornada*, 1° de septiembre de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Docentes especializados elegirán los libros de texto para secundaria: SEP”, en *La Jornada*, 9 de junio de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Hoy, resultados de consulta sobre reforma a secundarias”, en *La Jornada*, 20 de febrero de 2006.
- Avilés, K., (2006) “La Reforma de Educación Secundaria, encaminada al fracaso: profesores”, en *La Jornada*, 21 de agosto de 2006.
- Avilés, K., (2006) “La RES prácticamente condena a las telesecundarias a desaparecer”, en *La Jornada*, 19 de septiembre de 2006.
- Avilés, K., (2006) “La SEP privilegia a 5 empresas extranjeras en compra de libros”, en *La Jornada*, 12 de junio de 2006, Sociedad y Justicia.
- Avilés, K., (2006) “Maestros "aterrorizados" por desconocer la RES”, en *La Jornada*, 23 de agosto de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Ratifica el SNTE impugnaciones a la RIES”, en *La Jornada*, 3 de Febrero de 2006.
- Avilés, K., (2006) “RES: desconcierto de docentes en el primer día de aplicación”, en *La Jornada*, 22 de agosto de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Sin revisarlos, la SEP autorizó de facto 118 textos para primero de secundaria”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2006, Portada > Sociedad y Justicia.
- Avilés, K., (2006) “SNTE censura a Gómez-Morín”, en *La Jornada*, 22 de Febrero de 2006.
- Avilés, K., (2006) “Tamez: las editoriales no pueden dar por buenos sus libros en revisión”, en *La Jornada*, 14 de junio de 2006, Portada > Sociedad y Justicia.

- Avilés, Karina., (2004) “Advierten especialistas que la reforma a la educación secundaria no pasará”, en *La Jornada*, 29 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Avilés, Karina., (2004) “Sobran los indígenas, el mensaje oficial: expertos”, en *La Jornada*, 24 de junio de 2004, Política.
- Avilés, Karina., (2004) “Socavar la identidad nacional, riesgo de las reformas en secundaria: experta”, en *La Jornada*, 23 de junio de 2004, Política.
- Avilés, Karina., (2005) “Gómez Morín, convencido de que el próximo gobierno mantendrá reformas a secundarias”, en *La Jornada*, 23 de agosto de 2005.
- Avilés, Karina., (2005) “Inaceptable y grave, cancelar becas a ganadores de olimpiadas de ciencias: AMC”, en *La Jornada*, 30 de marzo de 2005.
- Avilés, Karina., (2005) “La lucha de Juárez, ejemplo a seguir, dice Fox a estudiantes”, en *La Jornada*, 23 de agosto de 2005.
- Avilés, Karina., (2005) “La reforma a secundarias, gradual y de largo aliento, según la SEP”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2005.
- Avilés, Karina., (2005) “Retórico, el discurso de opositores a la RIES, asevera Gómez Morín”, en *La Jornada*, 25 de agosto de 2005.
- Avilés, Karina., (2005) “Seudoconsulta de la SEP y SNTE acerca de la reforma: asambleísta”, en *La Jornada*, 24 de agosto de 2005.
- Avilés, Karina., (2006) “Fue reprobado 2 veces por la SEP; ahora dirige la educación básica”, en *La Jornada*, 9 de octubre de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Gómez-Morin confirma su renuncia a la SEP; niega haber cometido ilegalidades”, en *La Jornada*, 28 de septiembre de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Limitar educación sexual es ilegal y pone en riesgo la salud, aseguran especialistas”, en *La Jornada*, 9 de agosto de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Los padres de familia sí conocían el contenido de libros: Conaliteg”, en *La Jornada*, 14 de agosto de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Mantener como tabú la educación sexual es dar la espalda a la realidad: Mónica Lozano”, en *La Jornada*, 8 de agosto de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Sin educación sexual se incrementarán índices delictivos, asegura experto”, en *La Jornada*, 11 de agosto de 2006.
- Avilés, Karina., (2006) “Una "farsa" la RES, califican en telesecundarias”, en *La Jornada*, 2 de octubre de 2006.
- Ballinas, V., (2004) “Rechazan opositores la visión *light* de la SEP”, en *La Jornada*, 24 de junio de 2004, Política.
- Bañuelos, C. (2004) “Interesa a la SEP que los cambios partan del consenso”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2004.
- Bañuelos, C. (2004) “Reyes Tamez niega que hubiera exclusión en reforma a secundaria”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Bartolomé, F., (2004) “Templo Mayor”, en *Reforma*, 21 de junio de 2004, A26.
- Blanco, J., (2004) “RIES”, en *La Jornada*, 6 de julio de 2004, Política.
- Breach, M., (2004) “Satisfacer a la OCDE, meta de la reforma educativa, señala subsecretario de Michoacán”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2004, Política.
- Cámara, G., (2004) “¿En pro o en contra de la reforma educativa en curso?”, en *La Jornada*, 10 de julio de 2004.

- Carrión, L., (2005) “En educación, México va por el camino indicado: OCDE”, en *Milenio Diario*, 14 de junio de 2005.
- Carrizales, D. (2004) “Usa la SEP baja calificación de la OCDE para reactivar la reforma a secundarias”, en *La Jornada*, 14 de diciembre 2004, Sociedad y Justicia.
- Cartón HISTORIA CIRCULAR, 19 de junio de 2004.
- Colegio de Jefes de Enseñanza de Historia (2006) “La RES afectará a los estudiantes, señalan”, en *La Jornada*, 18 de septiembre de 2006.
- Crespo, J., (2004) “¿Cuál historia?”, en *El Universal*, 24 de junio de 2004.
- Cruz, A., (2004) “Ninguna reforma en secundaria si no hay consenso, asegura Tamez”, en *La Jornada*, 1º de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Cruz, A., (2006) “Preparan amparo contra la censura al libro de ciencias”, en *La Jornada*, 27 de agosto de 2006.
- Cruz, R., (2006) “Vetan tres estados libros de la SEP por su contenido sexual”, en *La Jornada*, 24 de Agosto de 2006
- Chávez, M., (2006) “Exhortan a la Secretaría de Educación de Querétaro a autorizar libros de secundaria”, en *La Jornada*, 18 de agosto de 2006.
- Dehesa G. (2004) “Caballo verde para la poesía”, *Gaceta del Ángel*, en *Reforma*, 12 de julio de 2004, Ciudad 1.
- Del Paso, F., (2004) “La Iglesia y la educación”, en *La Jornada*, 10 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Del Paso, F., (2004) “La SEP y la educación”, en *La Jornada*, 9 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Del Valle, S., (2004) “Buscan en secundaria equidad y actualización”, en *Reforma*, 19 de junio de 2004, A14.
- Del Valle, S., (2004) “Buscan exterminar historia.- Monsiváis”, en *Reforma*, 12 de agosto de 2004.
- Del Valle, S., (2004) “Conciben a escuelas como comunidades”, en *Reforma*, 7 de julio de 2004, A16.
- Del Valle, S., (2004) “Defiende SEP la reforma en educación secundaria”, en *Reforma*, 21 de julio de 2004.
- Del Valle, S., (2004) “Esta a discusión reforma.- Tamez”, en *Reforma*, 25 de junio de 2004, A3.
- Del Valle, S., (2004) “Libra Tamez crítica a reforma educativa”, en *Reforma*, 15 de julio de 2004.
- Del Valle, S., (2004) en *Reforma* López, E., (2004) Del Valle, S., (2005) Ruiz, E., (2005)
- Del Valle, S., (2005) “Alista SEP nuevos textos de secundaria”, en *Reforma*, 24 de agosto de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Asegura SEP reforma a secundaria en 2006”, en *Reforma*, 23 de Agosto de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Busca SEP democratizar las secundarias”, en *Reforma*, 22 de agosto de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Cuestionan profesores programas de formación”, en *Reforma*, 15 de agosto de 2005.

- Del Valle, S., (2005) “Destinan 5 mil millones para RIES”, en *Reforma*, 8 de diciembre de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Enriquecen contenidos”, en *Reforma*, 6 de junio de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Ensayan reforma en 150 secundarias”, en *Reforma*, 6 de junio de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Ignoran maestros reforma en secundarias”, en *Reforma*, 15 de agosto de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Llama SEP a debate, pero sin información”, en *Reforma*, 6 de junio de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Oculta SEP su reforma”, en *Reforma*, 16 de agosto de 2005.
- Del Valle, S., (2005) “Reforman plan de secundaria”, en *Reforma*, 6 de junio de 2005.
- Del Valle, Sonia., (2006) “Falta capacitación a maestros: SEP”, en *Reforma*, 23 de agosto de 2006.
- Del Valle, Sonia., (2006) “Falla reforma a secundarias”, en *Reforma*, 20 de abril de 2006, Portada.
- Del Valle, Sonia., (2006) “Prevén fracaso en plan de SEP”, en *Reforma*, 21 de abril de 2006.
- Del Valle, Sonia., (2006) “Ve la SEP reforma gradual”, en *Reforma*, 22 de abril de 2006.
- Díaz de Cossío, R., (2004) “Cambiar la secundaria”, en *El Universal*, 6 de julio de 2004.
- Enciso, A., (2006) “Piden jerarcas católicos a la SEP retirar libros con temas sobre educación sexual”, en *La Jornada*, 10 de agosto de 2006, Sociedad y Justicia.
- Escalante Gonzalbo, F., (2004) “Estudiar historia”, en *La Crónica*, 30 de junio de 2004.
- Espinosa, J., (2004) “Mal entendidas, las reformas de la SEP”, en *El Universal*, 7 de julio de 2004.
- Vargas, R., (2006) “Rechaza la SEP señalamientos del escritor galardonado”, en *La Jornada*, 2 de Febrero de 2006.
- Fernández-Vega, C., (2006) “La educación se ha transformado en una mercancía más”, en *La Jornada*, 2 de junio de 2006, Columna.
- Fierro, R., (2004) “Da la SEP prioridad a consenso”, en *Reforma*, 1º de julio de 2004, A13.
- Galán, J., (2004) “Especialista demanda al gobierno abrir la discusión pública”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Galán, J., (2004) “Especialista demanda al gobierno abrir la discusión pública”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Galán, J., (2004) “Señala el SNTE "actitud unilateral" de la SEP al construir su propuesta”, en *La Jornada*, 1º de julio de 2004.
- Galán, J., (2005) “AMC: acelerar plan piloto para secundarias, causa del rechazo”, en *La Jornada*, 20 de agosto de 2005.
- Galán, J., (2005) “La RIES debe constituir un proyecto experimental a 3 años: Pescador Osuna”, en *La Jornada*, 24 de agosto de 2005.

- Galán, J., (2005) “La SEP intenta imponer la reforma en secundaria: SNTE”, en *La Jornada*, 3 de julio de 2005.
- Galán, J., (2005) “Las cinco "mejores" secundarias del país son privadas, según el Ceneval”, en *La Jornada*, 31 de agosto de 2005.
- Galán, J., (2005) “Los cambios dejan intactas lagunas advertidas por expertos y pedagogos”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2005.
- Galán, J., (2005) “Los expertos desconocen el plan piloto para reformar secundarias”, en *La Jornada*, 3 de agosto de 2005.
- Galán, J., (2005) “SEP y SNTE convocan otra vez a la reforma en secundarias”, Viernes 22 de julio de 2005.
- Galán, J., (2006) “Error en rúbrica invalida decreto de la RES: experto”, en *La Jornada*, 1 de junio de 2006, Sociedad y Justicia.
- García, E., (2004) “La TV y la reforma en educación secundaria”, en *El Universal*, 6 de julio de 2004.
- García, S., (2005) “Plantean reforma integral a la educación secundaria”, en *Milenio Diario*, 21 de septiembre de 2005.
- Garduño, R., (2004) “Diputados se manifiestan en contra de la modificación”, en *La Jornada*, 30 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Garduño, R., (2004) “El plan atenta contra la memoria nacional: legisladores de PRI y PRD”, en *La Jornada*, 19 de junio de 2004.
- Gómez, C., (2005) “Crefal: habrá menos fracasos con los cambios en el nivel medio básico”, en *La Jornada*, 22 de agosto de 2005.
- González, V., (2004) “A la reforma educativa le falta ser consensuada, señalan en los estados”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Grupo Reforma (2005) “Alistan consulta sobre RIES”, en *Reforma*, 21 de agosto de 2005.
- Guerrero, C., (2004) “Pide SNTE capacitar a maestros”, en *Reforma*, 21 de junio de 2004.
- Guillén, G., (2005) “Ofrecerá México a ONU mejorar en la educación”, en *El Universal*, 10 de febrero de 2005.
- Henríquez, E., (2004) “Critica la comisión pastoral indígena los planes para educación secundaria”, en *La Jornada*, 5 de julio de 2004.
- Hernández López, J., (2004) “Historia ¿para qué?”, en *La Jornada*, 8 de junio de 2004, Política
- Hernández López, J., (2004) “Más de la reforma educativa foxista”, en *La Jornada*, 10 de junio de 2004, Política.
- Hernández López, J., (2004) “Respuesta del columnista”, en *La Jornada*, 14 de junio de 2004.
- Hernández, E., (2005) “Avista Della Roca fracaso en reforma”, en *Reforma*, 16 de agosto de 2005.
- Hernández, M., (2005) “Culpan a secundarias por deserción”, en *Reforma*, 9 de Diciembre de 2005.
- Herrera Beltrán, C., (2004) "Muerto", el proyecto de reforma a la secundaria: representante sindical, en *La Jornada*, 4 septiembre de 2004, Sociedad y Justicia.

- Herrera Beltrán, C., (2004) “‘Aberrante’, el programa de historia para secundaria, asegura especialista”, en *La Jornada*, 19 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Abren a científicos la información sobre reforma en nivel secundaria”, en *La Jornada*, 4 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Advierte el SNTE *serias deficiencias* en la reforma de la SEP en secundarias”, en *La Jornada*, 10 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Avanza en la SEP el proyecto de reducir materias en secundaria”, en *La Jornada*, 16 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Con su reforma para secundarias, vuelve SEP a prácticas del pasado”, en *La Jornada*, 18 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Desestima SEP críticas al proyecto para secundaria”, en *La Jornada*, 22 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Discutirá la SEP con el sindicato aspectos de reforma en secundaria”, en *La Jornada*, 7 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “El problema con la historia es "meter todo en un jarrito", se justifica la SEP”, en *La Jornada*, 19 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “En la Permanente, Tamez explica hoy su reforma para secundarias”, en *La Jornada*, 14 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Experto solicita a la SEP *abrir más* el debate sobre cambios en secundarias”, en *La Jornada*, 16 de julio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Guste o no, la reforma va en secundaria, dice la SEP”, en *La Jornada*, 22 de junio de 2004, Portada.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Hoy, información oficial sobre los cambios”, en *La Jornada*, 18 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Inadecuado, estudiar solamente un año la materia formación cívica y ética: Conde”, en *La Jornada*, 9 de julio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Inadmisible, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser”, en *La Jornada*, 24 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Invalida el INEE informe mundial sobre calidad educativa en México”, en *La Jornada*, 6 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La CNTE exige a la dirigencia magisterial que aclare cuál es su postura”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La CNTE irá al paro laboral si se imponen modificaciones”, en *La Jornada*, 23 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La reforma a la secundaria, planeada desde los escritorios, afirma el SNTE”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La reforma a secundarias, aún en veremos”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La reforma en secundaria acercaría a los jóvenes a las ciencias ocultas: especialista”, en *La Jornada*, 8 de julio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La reforma en secundaria generaría "analfabetas de la Tierra": geógrafos”, en *La Jornada*, 22 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.

- Herrera Beltrán, C., (2004) “La reforma en secundarias busca anular el *enciclopedismo*: experto”, en *La Jornada*, 18 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “La SEP, sin voluntad política para reformar programa de secundaria”, en *La Jornada*, 21 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Las materias a compactarse”, en *La Jornada*, 5 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Legisladores reprueban a Tamez; el plan de reforma es *faccioso*, dicen”, en *La Jornada*, 15 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Mujeres indígenas, principales víctimas del ‘rezago joven en secundaria’”, en *La Jornada*, 20 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Necesario, modificar planes de física y química en secundaria: especialista”, en *La Jornada*, 5 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Peligra la reforma en secundarias; omite problemas básicos: expertas”, en *La Jornada*, 20 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Preocupa a editores que los cambios retrasen la elaboración de libros”, en *La Jornada*, 23 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia”, en *La Jornada*, 17 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Renueva la SEP *ofensiva* para reformar el plan de estudios del nivel secundaria”, en *La Jornada*, 26 de noviembre de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Restringe información la SEP”, en *La Jornada*, 9 de julio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Se reducirá a un año la impartición de geografía en el nivel secundaria”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Herrera Beltrán, C., (2004) “Titubea la SEP sobre la aplicación de la reforma en nivel secundaria” LA JORNADA, 19 de junio de 2004.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “Acepta la SEP impartir dos años de historia en nivel secundaria”, en *La Jornada*, 26 de enero de 2005, Sociedad y Justicia.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “En abril, la reforma de la enseñanza secundaria”, en *La Jornada*, 22 de enero de 2005.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “En septiembre, la reforma a la educación secundaria: Fox”, en *La Jornada*, 19 de mayo de 2005.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “La reforma a secundarias entrará en vigor en 2006: Gómez Morín”, en *La Jornada*, 31 de julio de 2005.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “Rechazo a reforma en secundarias, en el pliego petitorio del SNTE”, en *La Jornada*, 11 de mayo de 2005.
- Herrera Beltrán, C., (2005) “Sin consulta no habrá reforma en secundaria: SNTE”, en *La Jornada*, 14 de marzo de 2005.
- Herrera, J., (2006) “Diputados urgen a revisar reforma en secundaria”, en *El Universal*, 18 de mayo de 2006.
- León Zaragoza, G., (2006) “La Iglesia católica no está en contra de la educación sexual en secundaria”, en *La Jornada*, 15 de agosto de 2006.
- León-Portilla, M., (2004) “Socavar nuestra identidad”, en *La Jornada*, 22 de junio de 2004.

- López, E., (2004) “Demandan expertos aplicar reforma de manera gradual”, en *Reforma*, 2 de julio de 2004, A13.
- López, E., (2004) “Descartan sea al vapor la propuesta educativa”, en *Reforma*, 22 de junio de 2004, A7.
- Magú (2004) “Registro histórico”, en *La Jornada*, 24 de junio de 2004, Cartón.
- Martín, D., (2004) “En favor, el titular de Educación de Guanajuato”, en *La Jornada*, 30 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Martínez, N., (2004) “20.5 por ciento de adolescentes, con desfase escolar: SEP”, en *El Universal*, 19 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Abre la SEP foro sobre secundaria”, en *El Universal*, 26 de junio de 2004, A2-16.
- Martínez, N., (2004) “Advirtieron `focos rojos` en reforma a secundarias”, 13 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Afinan reforma a nivel secundaria”, en *El Universal*, 15 de noviembre de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Aprueban estados iniciativa de reforma para secundarias”, en *El Universal*, 25 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Busca parar deserción en secundarias la SEP”, en *El Universal*, 22 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Caminan hasta 3 horas para ir a telesecundaria”, en *El Universal*, 24 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Desiste INEE de evaluar a escuelas”, en *El Universal*, 6 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Hay poca participación en foro sobre secundaria”, en *El Universal*, 8 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Hoy presenta la SEP reforma de secundaria”, en *El Universal*, 18 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “No reprobar en primarias: INEE”, en *El Universal*, 24 de Noviembre de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Piden a SEP profundizar en reforma a secundaria”, en *El Universal*, 21 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Piden escuchar a expertos”, en *El Universal*, 6 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Preocupa violencia entre adolescentes”, en *El Universal*, 26 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Presentan a la reforma educativa como prioridad”, en *El Universal*, 6 de septiembre de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Prevén que se aplase reforma en secundaria”, en *El Universal*, 1º de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Prevén se ahonde brecha entre educación pública y privada”, en *El Universal*, 22 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Proponen convocar a consulta nacional”, en *El Universal*, 15 de julio de 2004.

- Martínez, N., (2004) “Quieren más historia prehispánica”, en *El Universal*, 22 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Reformarán educación secundaria”, en *El Universal*, 25 de junio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Reitera SNTE rechazo; convocará a consulta”, en *El Universal*, 21 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Requiere el cambio de más recursos: experto”, en *El Universal*, 6 de agosto de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Retiran plazo para la reforma en secundaria”, en *El Universal*, 1º de julio de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Se dificulta a los jóvenes la Historia”, en *El Universal*, en *El Universal*, 13 de agosto de 2004
- Martínez, N., (2004) “Urge articular la educación básica”, en *El Universal*, 17 de agosto de 2004.
- Martínez, N., (2004) “Urgente, debatir reforma educativa, afirma Gordillo”, en *El Universal*, 5 de julio de 2004.
- Martínez, N., (2005) “Avanza reforma en secundarias”, en *El Universal*, 20 de diciembre de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Este viernes, paro y marchas de CNTE”, en *El Universal*, 20 de mayo de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Introduce la SEP inglés en primarias”, en *El Universal*, 22 de agosto de 2005.
- Martínez, N., (2005) “La reforma a secundarias está en riesgo de politizarse: SEP”, en *El Universal*, 29 de agosto de 2005
- Martínez, N., (2005) “Proponen reformar la enseñanza de historia”, en *El Universal*, 18 de julio de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Provoca entorno social deserción en secundaria”, en *El Universal*, 5 de enero de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Rechaza el SNTE plan piloto en 150 secundarias”, en *El Universal*, 22 de julio de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Rechazan tres entidades plan piloto de secundaria”, en *El Universal*, 18 de agosto de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Reserva la SEP información sobre la reforma a secundaria”, en *El Universal*, 2 de Septiembre de 2005.
- Martínez, N., (2005) “SEP da `ahorros` a Enciclomedia y megabiblioteca”, en *El Universal*, 19 de agosto de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Tamez y diputados discuten la reforma para secundarias”, en *El Universal*, 19 de agosto de 2005.
- Martínez, N., (2005) “Urge SNTE a una consulta nacional sobre reformas”, en *El Universal*, 14 de marzo de 2005.
- Martínez, N., (2006) "Exceso de programas bloquea cobertura del plan de estudios", en *El Universal*, 10 de enero de 2006.
- Martínez, N., (2006) “Menos de 15 propuestas para cambiar plan de estudios de secundaria: SEP”, en *El Universal*, 20 de febrero de 2006.

- Masters, M., (2004) “Crece reclamo contra planes para recortar la historia”, en *La Jornada*, 19 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Masters, M., (2004) “Reprueban intelectuales la visión histórica de la SEP”, en *La Jornada*, 18 de junio de 2004.
- Melgar, I., (2004) “Garantiza Fox mejor nivel de secundaria”, en *Reforma*, 23 de junio de 2004, A14.
- Méndez, E., (2004) “Citarán diputados a funcionarios de SEP para que expliquen cambios en secundaria”, en *La Jornada*, 22 de junio de 2004.
- Méndez, E., (2005) “Abatir deserción y reprobación, meta del plan para educación media básica”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2005.
- Méndez, E., (2006) “Pospone el tema para después de los comicios, porque ‘vamos a ganar’”, en *La Jornada*, 16 de mayo de 2006.
- Mino, F., (2006) “Ante la inaguantable gana Mejor edúcate” en *Letra S, La Jornada*. Número 122 | Jueves 7 de septiembre de 2006.
- Mota, D., (2004) “Apoyan propuesta de Fox para secundarias”, en *El Universal*, 3 de julio de 2004.
- Mota, D., (2004) “Apoyan propuesta de reforma para nivel secundaria”, en *El Universal*, 3 de julio de 2004.
- Muñoz, A., (2006) “Incorpora la CNTE a sus demandas rechazo a la reforma en secundarias”, en *La Jornada*, 9 de mayo de 2006.
- Notimex (2004) “No hay proyecto en la reforma educativa: Monsiváis”, en *El Universal*, 12 de agosto de 2004.
- NOTIMEX, (2004) “Debe México replantear la investigación educativa”, en *La Jornada*, 22 de junio de 2004.
- Notimex, (2005) “En enero, estará listo el documento final sobre la RIES: Reyes Tamez”, en *Milenio Diario*, 19 de Diciembre de 2005.
- Notimex, (2005) “La reforma educativa del DF responsable del bajo nivel académico: Nieto López”, en *Milenio Diario*, 27 de Noviembre de 2005.
- Ocampo, S., (2006) “Analizan quemar libros modificados debido a la RES”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2006.
- Ocampo, S., (2006) “Queman libros de secundaria en Guerrero”, en *La Jornada*, 31 de agosto de 2006.
- Ochoa, J., (2005) “Acepta SEP rezago educativo en México”, en *El Universal*, 17 de Septiembre de 2005.
- Olivares, E., (2006) “Urge capacitar a profesores de secundaria, no reducir materias, afirman investigadoras”, en *La Jornada*, 6 de junio de 2006.
- Ortiz Hurtado, A., (2004) “Docentes de la CNTE rechazan la nueva reforma educativa”, en *La Jornada*, 20 de junio de 2004.
- Ortiz, A., (2005) “Fracasó la reforma en secundaria: CNTE”, en *La Jornada*, 29 de agosto de 2005.
- Osorno, D., (2005) “Anuncia Fox reforma a secundaria en 2006”, en *Milenio Diario*, 8 de Diciembre de 2005.
- Osorno, D., (2005) “Rechaza el SNTE reforma educativa a secundaria”, en *Milenio Diario*, 09 de Diciembre de 2005.

- Palapas, F., (2004) “La reflexión de la historia crea seres humanos pensantes: Lozano Fuentes”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2004, Política.
- Paul, C., (2004) “Inimaginable, una conciencia nacional sin conocer la cultura prehispánica: Katz”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Pérez, C., (2004) “Beatriz Paredes pide reconsiderar cambios en educación secundaria”, en *La Jornada*, 25 de junio de 2004, Política.
- Piñeyro, J., Historia ¿nacional?, en *El Universal*, 26 de junio de 2004.
- Poy Solano, L., (2004) “Carencias hacen inviables reformas a secundaria y preescolar, señala experta”, en *La Jornada*, 28 de junio de 2004, Política.
- Poy Solano, L., (2004) “Científicos consideran inaceptable el proyecto de cambios en secundarias”, en *La Jornada*, 2 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2004) “La consulta para reformar el nivel medio básico comenzó en 2002: SEP”, en *La Jornada*, 12 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2004) “Llama el SNTE a Reyes Tamez a instalar comisión bilateral”, en *La Jornada*, 5 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2004) “Pide el Colmex no desatender el enfoque histórico en la educación”, en *La Jornada*, 23 de julio de 2004.
- Poy Solano, L., (2004) “Pretenden convertir la secundaria en una maquiladora de obreros: CNTE”, en *La Jornada*, 18 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2005) “Errada, estrategia de la SEP para empujar reforma a secundarias, señala especialista”, en *La Jornada*, 25 de enero de 2005.
- Poy Solano, L., (2005) “Gómez Morín apremia a emprender la reforma de Fox en secundarias”, en *La Jornada*, 18 de enero de 2005, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2005) “Plan de acción contra la reforma a secundarias”, en *La Jornada*, 26 de junio de 2005.
- Poy Solano, L., (2005) “Prepara la CNTE movilizaciones contra la aplicación de reforma en secundaria”, en *La Jornada*, 3 de julio de 2005.
- Poy Solano, L., (2006) “Aplicar la RES implica cambiar desde horarios hasta infraestructura: SEP”, en *La Jornada*, 26 de mayo de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Aseguran que no aplicarán la reforma en el ciclo escolar que está por empezar”, en *La Jornada*, 13 de agosto de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Atenta la censura contra educación pública: experta”, en *La Jornada*, 20 de agosto de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Avala Tamez la RES como titular de ‘Educación Física’”, en *La Jornada*, 31 de mayo de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Con un programa curricular incompleto, aplicarán la RES”, en *La Jornada*, 20 de agosto de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Critica CNTE diseño metodológico de evaluaciones de alumnos de secundaria”, en *La Jornada*, 4 de junio de 2006, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2006) “En tecnología se aplicará plan de estudios del ciclo anterior”, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “La RIES se ha convertido en un fraude histórico, considera experto”, en *La Jornada*, 20 de mayo de 2006, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2006) “La RIES, resultado de un proceso riguroso de análisis y consulta: SEP”, en *La Jornada*, 19 de mayo de 2006, Sociedad y Justicia.

- Poy Solano, L., (2006) “Pese a falta de resultados del plan piloto, la RES buscará "balancear" la enseñanza”, en *La Jornada*, 27 de mayo de 2006, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2006) “Protesta la CNTE contra la reforma educativa secundaria”, en *La Jornada*, 31 de mayo de 2006.
- Poy Solano, L., (2006) “Quedó inconcluso el programa de telesecundarias en la nueva reforma”, en *La Jornada*, 28 de mayo de 2006, Sociedad y Justicia.
- Poy Solano, L., (2006) “Sin aviso, impone la SEP reforma a secundarias para el próximo ciclo”, en *La Jornada*, 27 de mayo de 2006.
- Robles de la Rosa, L., (2004) “Exigen obispos a la SEP no excluir la historia indígena en secundaria”, en *La Crónica*, 14 de julio de 2004.
- Robles, M. (2004) “El riesgo más grande es no hacer la reforma”, en *Milenio Diario*, 23 de junio de 2004, A-16.
- Rodríguez, A. M., (2004) “La reforma foxista en primarias y secundarias, retroceso al siglo XIX: Semo”, en *La Jornada*, 6 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Rodríguez, D., (2006) “El libro de biología, "fuerte tragedia moral": edil de León”, en *La Jornada*, 15 de agosto de 2006.
- Rodríguez, G., (2006) “De educación sexual, represión y censura”, en *La Jornada*, 18 de agosto de 2006.
- Rodríguez, M., (2006) “Los textos están desvinculados de los principios morales, afirma la Iglesia católica”, en *La Jornada*, 21 de agosto de 2006.
- Rojas, O., (2005) “El SNTE rechaza la reforma a la educación secundaria”, en *Milenio Diario*, 14 de junio de 2005.
- Rojas, O., (2005) “Reformas a la educación, por niveles, pide el SNTE”, en *Milenio Diario*, 15 de junio de 2005.
- Román, J., (2004) “Avala la Iglesia la reforma foxista en escuelas secundarias”, en *La Jornada*, 29 de junio de 2004, Sociedad y Justicia.
- Ruiz, E., (2005) “Reconoce SEP deficiencias en secundaria”, en *Reforma*, 22 de agosto de 2005.
- Ruiz, E., (2005) “Ve SEP deserción por modelo de enseñanza”, en *Reforma*, 23 de agosto de 2005.
- Ruiz, J., (2004) “Atenderá Fox áreas críticas en educación”, en *El Universal*, 10 de diciembre de 2004.
- Ruiz, J., (2005) “Al rescate de la educación secundaria”, en *El Universal*, 8 de Diciembre de 2005.
- Ruiz, J., (2005) “Fox: lista, la reforma en secundarias”, en *El Universal*, 19 de mayo de 2005.
- Ruiz, J., (2005) “Llama Fox a definir reforma a secundaria”, en *El Universal*, 23 de agosto de 2005.
- Saldierna, G., (2004) “Sólo con la reforma en secundarias mejorará el nivel educativo: Tamez”, en *La Jornada*, 4 de noviembre de 2004, Sociedad y Justicia.
- Salinas, J., (2004) “El gobierno foxista intenta socavar la identidad nacional”, en *La Jornada*, 2 de julio de 2004, Sociedad y Justicia.

- Sánchez, J., (2004) “Cuestiona la Iglesia reforma a secundaria”, en *El Universal*, 14 de julio de 2004.
- Sánchez, J., (2004) “Piden no politizar la reforma a secundaria”, en *El Universal*, 19 de junio de 2004.
- Sánchez, J., (2005) “Cada 3 años, 1.2 millones de alumnos dejan la escuela: SEP”, en *El Universal*, 8 de diciembre de 2005.
- Schmelkes, S., (2004) “Reforma de la educación secundaria intercultural y bilingüe”, en *Milenio Diario*, 11 de junio de 2004, A-22.
- Simonnet, C., (2005) “Avala la SEP el informe de la OCDE sobre rezago educativo”, en *Milenio Diario*, 17 de junio de 2005.
- Solís, J., (2004) “Crece oposición a reforma educativa”, en *El Universal*, 30 de junio de 2004
- Tapia, R. (2004) “Busca la SEP más involucramiento del SNTE”, en *Milenio Diario*, 22 de julio de 2004, A-11.
- Tapia, R. (2004) “Convence la SEP sobre la necesidad de la reforma”, en *Milenio Diario*, 15 de julio de 2004, A-14.
- Tapia, R. (2004) “Injustificada, la crítica a la reforma: Villa”, en *Milenio Diario*, 1° de julio de 2004, A-15.
- Tapia, R. (2004) “La reforma a secundaria, sin tiempos fatales: SEP”, en *Milenio Diario*, 26 de junio de 2004, A-10.
- Tapia, R. (2004) “Positiva, la propuesta didáctica de la SEP: Gamboa”, en *Milenio Diario*, 28 de junio de 2004, A-20.
- Teherán, J., (2004) “Impulsa PRD debate sobre el plan de Fox”, en *El Universal*, 22 de junio de 2004.
- Torres Mejía, D., (2004) “Comentarios a Astillero sobre la reforma a la educación secundaria”, en *La Jornada*, 14 de junio de 2004.
- Torres Mejía, D., (2006) “Precisiones de la SEP”, en *La Jornada*, 21 de septiembre de 2006.
- Urrutia, A., (2006) “A partir de Salinas fracasó el modelo educativo: AMLO”, en *La Jornada*, 30 de mayo de 2006, Política.
- Valadez, B., (2005) “En enero, el documento de la reforma a secundarias”, en *Milenio Diario*, 20 de Diciembre de 2005.
- Vargas, A., (2006) “Confía Tamez en el comienzo de clases sin contratiempos”, en *La Jornada*, 17 de agosto de 2006.
- Vargas, R. E., (2004) “Fox: será competitiva la enseñanza media”, en *La Jornada*, 23 de junio de 2004, Política.
- Vargas, R. E., (2006) “Consigna la SEP objeciones a la propuesta de reforma a secundaria”, en *La Jornada*, 26 de mayo de 2006.
- Vargas, R. E., (2006) “La reforma educativa ha funcionado: Reyes Tamez”, en *La Jornada*, 23 de agosto de 2006.
- Vargas, R. E., (2006) “La SEP ni siquiera tomó en cuenta opiniones que recabó sobre la RES”, en *La Jornada*, 3 de junio de 2006, Sociedad y Justicia.
- Velasco, C., (2004) “Inconclusa, reforma en secundaria, admite Tamez”, en *El Universal*, 7 de septiembre de 2004.

- Velasco, E., (2005) “Anuncia la CNTE acciones para repudiar a la maestra”, en *La Jornada*, 30 de agosto de 2005.
- Velasco, E., (2005) “Excluirá a alumnos la evaluación inicial del plan piloto en secundarias”, en *La Jornada*, 30 de agosto de 2005.
- Vélez, O., (2006) “Amenaza el movimiento magisterial con radicalizar protestas en el país”, en *La Jornada*, 26 de mayo de 2006, Portada.
- Zambrano, J., (2005) “Portal”, en *Milenio Diario*, 21 de Septiembre de 2005.

Revistas

- (2004) “El nuevo proyecto de secundarias: debate” en *Educación 2001* Núm. 107, abril 2004, Pág. 10-20.
- (2004) “El nuevo proyecto de secundarias: debate” en *Revista Educación 2001* Núm. 107, abril 2004, p. 10-20.
- (2004) “Reforma Integral de la Educación Secundaria” en *Dossier educativo 35, Educación 2001*, Núm. 107, abril de 2004.
- (2004) “Reforma Integral de la Educación Secundaria” en *Dossier educativo 35, Educación 2001* Núm. 111, agosto de 2004.
- Aguilar Rivera, J., (2003) “Diatriba del mito nacionalista” en *Nexos*. Núm. 309, septiembre 2003, p. 36-38.
- Amador, J., (2004) “Reforma, sólo si hay consenso”, en *Proceso*. 11 de julio de 2004, p. 58.
- Calderón, (2003) “Diatribas contra el México profundo” en *Nexos* Núm. 309, septiembre 2003, p. 45-56.
- Carretero, M., (1998) “La Mirada del Otro y la Enseñanza de la Historia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, consultado en http://www.mariocarretero.net/spanish/entrevista_mirada_otro.htm, el día 20 de octubre de 2006.
- Cervantes, J., (2004) “... Fox, la historia a modo”, en *Proceso*, 22 de junio de 2004.
- Cervantes, J., (2004) “Gómez-Morín, el conservador”, en *Proceso*, 13 de julio de 2004.
- Cervantes, J., (2004) “Verdades a medias, en la nueva historia foxista”, en *Proceso*, 13 de julio de 2004.
- Cobián, F., (2004) “Defiende Jean Meyer reforma educativa”, en *Proceso*, 24 de agosto de 2004.
- Domínguez, M., (2001) “Identidad y mestizaje” en *Letras Libres*, julio 2001, año III, número 31
- Espinosa, M. (2004) “Diez notas sobre la reforma a la secundaria” en *Educación 2001* Núm. 110, julio de 2004, p. 30-33.
- Gaceta parlamentaria No. 9 Año 2004 Miércoles 30 de Junio 1º Año de Ejercicio. Segundo Periodo Permanente Consultada el 19 de abril del 2006 en www.senado.gob.mx.
- Gómez, Julio César “Democratizar la secundaria: una reforma en marcha” en *Educación 2001* Núm. 93, febrero 2003, p. 10-14.

- González, E., (2004) “El retroceso educativo”, en *Proceso*, 11 de julio de 2004.
- Guevara Niebla, G., (2004) “La administración Fox y la educación”, en *Proceso*. Número 1453, 5 de septiembre de 2004, p. 59.
- Guevara Niebla, G., (2004) “La escuela secundaria: reforma polémica”, en *Proceso*. Número 1444, 4 de julio de 2004, pp. 60-61.
- Guzmán, A., (2004) “Avala Manuel Andrade reforma educativa”, en *Proceso*, 25 de junio de 2004.
- Mandujano, I., (2004) “A Chiapas no se le consultó en reforma educativa”, en *Proceso*, 26 de junio de 2004.
- Mandujano, I., (2004) “Marchan maestros en Chiapas contra reforma educativa”, en *Proceso*, 26 de junio de 2004.
- Martín, E., (1983) “Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico” en *Infancia y Aprendizaje* No. 24, 1983.
- Maza, E., (2004) “La reforma educativa de Fox”, en *Proceso*. Número 1443, 27 de junio de 2004, pp. 52-53.
- Mejía, M., (1996) “Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI” en *Tarea*, No. 38, Septiembre 1996.
- Monsiváis, C., (2004) “El fin de (la enseñanza de) la historia”, en *Proceso*. Número 1443, 27 de junio de 2004, pp. 58-59.
- Popkewitz, T. S., (1994) “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, en *Revista de Educación* (305), 103-137.
- Robles, M., (2004) “... En fase de consulta, la reforma en secundarias: SEP”, en *Proceso*, 15 de julio de 2004.
- Robles, M., (2004) “Libros de texto gratuitos, la historia mutilada”, en *Proceso*, en *Proceso*, 8 de agosto de 2005.
- Rodríguez Ledesma, X., (2004) “El retraso del reloj latinoamericano” en *revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLI, No. 165, julio-septiembre 1996, UNAM, México, pp. 69-82
- Rodríguez, M., (2000) “Las representaciones del cambio educativo” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el día 03 de Diciembre de 2005 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Tenorio, M., (2003) “Diatribas de las rutinas históricas”, en *Nexos* Núm. 309, septiembre 2003.
- White, H., (1994) “El texto historiográfico como artefacto literario” en *Historia y Grafía*, UIA, núm. 2. Pág. 9-31

CONFERENCIAS

- (2005) “La Reforma Integral de la Educación Secundaria a debate”, Mesa Redonda organizada por el departamento académico de Historia del Presente de la UPN, el 28 de octubre de 2005.

- Gallardo Gutiérrez, A., (2006) “El encubrimiento del otro: la enseñanza de la historia en el Sistema Educativo Mexicano”, conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, 30 de marzo de 2006.
- Quiroz Estrada, R., (2006) “La reforma a la educación secundaria, 2006”, conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, 1º de junio de 2006.

DOCUMENTOS

- Academia Mexicana de las Ciencias, (2004) “Reforma Integral de la Educación Secundaria. Consideraciones sobre estructura general, mecanismos de implementación y cambios curriculares y de gestión”. Agosto, 2004.
- Comisión Interinstitucional responsable de la reforma curricular de Historia. Enero 2005. Programa de Historia (Documento de trabajo)
- Diario Oficial de la Federación (1994). Acuerdo **número 200** por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación Primaria, Secundaria y Normal.
- *Documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, SEP, SEByN, DGMMyME, 2002
- La Asignatura Estatal del Plan de Estudios 2006 para la Educación Secundaria durante el año lectivo 2006-2007 (etapa de transición)
- SEByN (2003) “Propuesta de renovación curricular para la asignatura de Historia”. Versión para discusión.
- Secretaría de Educación Pública (1993) *Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*.
- SEP (2001) “Programa Nacional de Educación 2001-2006”.
- SEP (2003) Propuesta de Renovación curricular para la asignatura de Historia. Versión para discusión. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003.
- SEP (2004), “*Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*” Proyecto de innovación e investigación, junio 2004. Documento de trabajo consultado en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/gestionescolar/gestion.pdf>
- SEP (2004a) “Propuestas curriculares. Abril 2004” [CD-Room].
- SEP (2004b) Dirección General de Desarrollo Curricular. “Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria” Proyecto de innovación e investigación.
- SEP (2005) *Educación Secundaria. Geografía. Programa de Estudio. Versión preliminar. Primera etapa de implementación, 2005-2006*.
- SEP (2005) *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Historia. Programas de Estudio. Versión preliminar. Primera etapa de implementación, 2005-2006*
- SEP (2005a) Dirección General de Desarrollo Curricular. Primer informe. Reforma Integral de la Educación Secundaria Primera Etapa de Implementación Seguimiento a

- las Escuelas Participantes. Subsecretaría de Educación Básica
- SEP (2005b) Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción.
 - SEP (2006) *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*.
 - SEP (2006a) Dirección General de Desarrollo Curricular. Segundo informe. Reforma Integral de la Educación Secundaria Primera Etapa de Implementación Seguimiento a las Escuelas Participantes. Subsecretaría de Educación Básica.
 - SEP (2006c) Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular Historia. Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
 - SEP/SNTE (2005) Convocatoria para participar en la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. México D. F., a 21 de julio de 2005.
 - SEP/SNTE. (2005) Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. TALLER DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS CAMBIOS Y DESAFÍOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA. Documento para discusión. 2005. Consultado el 16 de Abril de 2006 en: www.consultaries.sep.gob.mx.